

Faculté de philosophie, arts et lettres

Le quart d'heure lecture quotidien comme réponse pédagogique aux élèves en difficulté de lecture

Auteur : Lloyd-Patrick Blake

Promoteur : Jean-Louis Dufays

Année académique : 2022 – 2023

Master [120] en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale,
finalité didactique

*За моето слънце, което никога не преставя да грее.
À mon fidèle galérien, qui a tenu la cadence dans le passe-vogue et la bonace.
На Разсукановата къща която ме прие с отворени обятия и ме изтърпя.*

Table des matières

Introduction.....	5
Chapitre I : État des lieux du niveau de lecture en Belgique francophone	11
1. Une vision internationale : ce que disent les chiffres du PISA.....	11
2. Nos résultats : lien entre compréhension des informations explicites et implicites	14
2.1 Méthodologie	14
2.2 Les résultats.....	16
2.3 Discussion.....	17
Chapitre II : Pratiques pédagogiques et mécanique psychomotrice de la compréhension à la lecture.....	20
1. Les mécanismes de la compréhension à la lecture.....	20
1.1. Les processus visuoattentionnels	20
1.1.1. Notions préliminaires	20
1.1.2. Le regard pédagogique et didactique.....	23
1.2. L'automatisme	24
1.2.1. Notions préliminaires	24
1.2.2. Le regard pédagogique et didactique.....	26
1.3. La prosodie.....	27
1.3.1. Notions préliminaires	27
1.3.2. Le regard pédagogique et didactique.....	29
1.4. La gestion de l'abstraction.....	30
1.4.1. Notions préliminaires	30
1.4.2. Le regard pédagogique et didactique.....	33
1.5. Les connaissances métacognitives	35
1.5.1. Notions préliminaires	35
1.5.2. Le regard pédagogique et didactique.....	38
2. Les modèles implicites de lecture.....	40
Chapitre III : Représentation de l'activité de lecture et de l'objet livre.....	45
1. État des lieux général	45
2. L'impact des dispositions sociocognitives et sociolangagières.....	49
3. L'engagement envers la lecture	52
Chapitre IV : Les élèves en difficulté, des profils divers.....	56
1. Mauvais lecteurs VS élèves à besoins spécifiques : un diagnostic difficile.....	56
2. Troubles d'apprentissage	57
2.1. La dyslexie.....	58

2.2. La dysphasie.....	61
3. Élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés.....	64
3.1 La collaboration enseignant-élève-parent.....	64
3.2 Représentation de l'activité de lecture et de l'objet livre dans les milieux défavorisés	67
3.3 Un seul français ? La langue des milieux défavorisés.....	69
Chapitre V : Le quart d'heure lecture comme réponse didactique	72
1. Présentation de la méthode et de ses modalités.....	72
2. Lacunes potentielles	74
3. Impact concret : les études de terrain	77
4. Discussion : le quart d'heure lecture comme pratique pédagogique.....	80
4.1. Exercice des mécanismes psychomoteurs.....	80
4.2. Répercussion sur l'activité de lecture dans l'imaginaire des élèves.....	82
4.3. Réponse particulière aux besoins des lecteurs fragilisés	83
4.3.1. Élèves atteints de troubles de l'apprentissage.....	83
4.3.2. Élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés.....	84
Conclusion.....	86
Bibliographie.....	89
Annexes.....	94

Introduction

Il y a bien longtemps que nos civilisations ont basculé vers des sociétés de l'écrit. C'est par la langue écrite que circulent la connaissance, les informations, que s'entretiennent les relations sociales, familiales. Pas un jour ne passe sans qu'un individu ne reçoive un message écrit, que ce soit sous forme de courriel, de SMS ou de notification. L'intégralité de notre système éducatif repose sur l'écrit. Avec les interminables conversations que les adolescents entretiennent sur Snapchat ou d'autres applications semblables, la tendance ne semble pas s'inverser, pourtant les capacités de lecture reculent. Selon différentes enquêtes récentes, la lecture, qui est la voie d'accès à la formation, à bien des formes de socialisation, à la participation à une vie citoyenne pleine et active, la lecture se dégrade. En 2018, le PISA révélait que seul un adolescent sur dix en Belgique était capable de comprendre un texte long et relativement complexe, de manipuler des concepts abstraits sur la base d'un texte écrit, de distinguer fait et opinion¹. Reformulons : selon cette enquête, seul un adolescent sur dix est en voie de devenir un adulte autonome, capable de comprendre un contrat de bail ou d'embauche, une police d'assurance, d'accomplir des études supérieures, de voir clair dans un message publicitaire ou politique, de jouer son rôle de citoyen.

Depuis qu'il a commencé à être mesuré, l'écart de performance entre les élèves sur la base de leur milieu socioéconomique est resté stable, malgré des efforts importants et des ambitions affichées dans les deux derniers décrets de la Fédération Wallonie-Bruxelles de voir l'école jouer un rôle de premier plan dans l'émancipation sociale². Les milieux défavorisés voient notamment se développer un nombre sept fois plus élevé de jeunes atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage³. En l'absence de formation obligatoire généralisée concernant ces troubles qui handicapent profondément l'apprentissage de la lecture, notamment, les professeurs se contentent, lorsqu'ils en tiennent compte, d'adapter la mise en page de leurs tests et d'accorder pour les passer plus de temps à leurs élèves. Un manque de formation, également, sur les spécificités du rapport à la langue des élèves issus de milieux défavorisés les pousse à persister dans l'enseignement implicite de pratiques qui leur paraissent instinctives, laissant sur le côté ces élèves déjà fragilisés dans leur apprentissage.

¹ OECD, *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019, p. 90.

² *Ibid*, p. 280.

³ HABIB M., « Dyslexie de développement », in *EMC - Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, n°0, 2018, p. 5.

Ce mémoire a pour vocation de s'intéresser aux élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. Spécifiquement, nous avons voulu nous attarder sur deux types de profils très touchés par ces difficultés : les élèves atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage et ceux qui sont issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Compte tenu des liens étroits qui existent entre ces deux catégories, spécifiquement les élèves souffrant de dyslexie de développement, nous avons jugé pertinent de les traiter en parallèle. Deux ans d'expérience de terrain⁴ nous ont permis de relever la prééminence de ces profils dans l'enseignement, de leurs spécificités profondes et de l'importance de s'intéresser de manière structurelle à leurs modes de représentation et d'appropriation de la lecture. Étant donné la prégnance des lacunes dans des compétences primaires de cette discipline chez certains élèves, jusque dans les dernières années du cycle scolaire obligatoire, nous avons voulu déconstruire l'apprentissage de la lecture jusque dans ses assises les plus fondamentales, afin de cerner les sources exactes des déficits rencontrés chez les élèves en difficulté dans l'enseignement secondaire.

Nous dresserons dans un premier temps un état des lieux du niveau de lecture en Belgique en nous basant sur les résultats conjoints de l'édition 2018 du PISA et de notre propre test de lecture. Ce test a été présenté à quatre classes réparties dans deux écoles de l'enseignement francophone de Belgique. La première, dans le nord de Bruxelles, présente un indice socioéconomique de trois ; la seconde, dans le cœur du Brabant Wallon, de dix-neuf. L'étude de ces deux populations d'élèves distinctes se fondait sur quatre paramètres : la compréhension de l'implicite et de l'explicite, la capacité mémorielle et la vitesse de lecture. Les résultats de ce test sont dans la lignée de ceux du PISA concernant les disparités d'acquis selon le niveau socioéconomique. Plus encore, la comparaison de la corrélation entre vitesse de lecture et compréhension chez les élèves de milieu socioéconomique bas ou élevé met en évidence l'impact, au terme de la deuxième année du secondaire, de compétences supposées maîtrisées et donc non prédictives des résultats depuis la fin de la quatrième primaire, comme l'attention visuelle ou l'automatisme.

Conforté dans notre projet par ces résultats, nous avons dédié un chapitre à l'analyse des principaux processus impliqués dans la littératie, qu'il s'agisse de processus supposés maîtrisés depuis les premières années de l'enseignement primaire ou destinés à la gestion des

⁴ Deux années d'enseignement, notamment d'options à faible nombre de périodes par semaine, dans des écoles relativement défavorisées de Bruxelles, ce qui a permis de déjà voir passer près de quatre cent élèves qui nous ont motivés à entreprendre ce travail de recherche.

aspects les plus complexes de la communication. L'influence avérée de l'ensemble de ces processus sur les déficits des élèves en difficulté ne nous permettait pas de proposer une analyse fragmentaire de ceux-ci, d'autant plus compte tenu de la construction verticale de la compétence de lecture, qui s'appuie sur ses acquis pour développer des processus plus avancés. Il nous est également apparu que la formation didactique universitaire accordait peu de place à la compréhension en profondeur des mécanismes physiologiques et cognitifs impliqués dans l'activité de lecture, ce qui a renforcé notre conviction de l'importance de les approfondir au sein de ce travail.

Six acteurs psychomoteurs de la compréhension en lecture ont spécifiquement retenu notre attention, et nous les avons traités dans l'ordre chronologique de leur développement. Un chevauchement dans ce dernier existe, bien entendu, et cet ordre est donc relatif. Tout d'abord, nous nous sommes penché sur la capacité d'attention visuelle. Trop d'enseignants de français et d'instituteurs ne possèdent qu'une conscience très réductrice de la complexité de ce phénomène. Le repérage spatial, la gestion de l'attention visuelle, de la focalisation du point de vue sur le point d'intérêt, des saccades visuelles, toutes ces tâches demandent une énergie cognitive importante dans les premiers temps de l'apprentissage de la lecture, et parfois bien au-delà de l'école primaire. Ce paramètre est fondamental, car il tisse un lien entre la dyslexie de développement et les difficultés propres aux élèves de milieux défavorisés⁵. Il préside partiellement au développement de la conscience phonologique, sur laquelle à son tour se fonde toute l'élaboration du lexique orthographique.

La question de l'empan visuoattentionnel traitée, nous sommes passé à celle de l'automatisme. Directement dépendante du processus précédent, l'automatisme de la lecture rend possible la réaffectation d'une grande part d'énergie cognitive attribuée auparavant au déchiffrement pour permettre de traiter simultanément les volets visuels et sémantiques de la lecture⁶. À ce niveau, bon nombre d'élèves de deuxième secondaire commencent déjà à montrer des failles avérées, se montrant incapables de comprendre une consigne à la première lecture, par exemple, ou de résumer un court texte lu oralement.

⁵ HABIB M., *op. cit.*, p. 2. et HOFF E., « Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child », in Bornstein M. (éd.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, New York, Routledge, 2012, p. 157.

⁶ KUHN M., SCHWANENFLUGEL P., MEISINGER E., LEVY B., RASINSKI T., « Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency », in *Reading Research Quarterly*, April/May/June 2010, vol. 45:2 (April/May/June 2010), pp. 232 – 233.

Souvent associée exclusivement à l'oralité, la prosodie a ensuite fait l'objet d'une étude approfondie. Nous entendons ici la prosodie dans son sens large, qui comprend le rythme dicté par la ponctuation et la structure de la phrase autant que l'expressivité et l'intonation. L'impact de la prosodie en lecture silencieuse peut parfois être sous-estimé, mais c'est une erreur. La maîtrise de la prosodie, la compréhension de son fonctionnement et la capacité à la produire jouent un rôle important dans le processus de compréhension d'un texte. La prosodie effectue un traitement intermédiaire du sens, elle crée un squelette sémantique de l'énoncé et l'entrepose dans la mémoire de travail en attendant qu'une analyse plus en finesse puisse avoir lieu. Par l'usage pertinent de la prosodie, le lecteur peut avoir accès à une prévisualisation du sens de la phrase et alléger considérablement le travail de compréhension⁷.

C'est ensuite la gestion de l'abstraction qui nous a occupé. Nous nous sommes basé sur les théories de la connaissance incarnée, qui postulent l'absolue physicalité de toute connaissance, pour approfondir les mécanismes cognitifs sous-jacents à la conversion de signaux visuels ou auditifs en images mentales aptes à être manipulées par l'esprit. De ce processus dépendent l'acquisition de vocabulaire et la compréhension générale d'un énoncé, écrit ou oral. Nous nous sommes en particulier appuyé sur le principe du *dual-coding*, qui met en avant les bénéfices d'une approche multisensorielle de la compréhension, et spécifiquement de la dimension haptique, très rarement envisagée dans l'enseignement de la lecture. Pour les aspects plus complexes de la compréhension, nous avons retenu le paramètre métacognitif, qui gère l'évaluation et la régulation de la compréhension par la mise en place de nombreuses stratégies. Les connaissances métacognitives regroupent toutes les données qui président à la représentation que les élèves se font de leur statut de lecteur, des paramètres d'un texte et des moyens à mettre en œuvre pour l'aborder⁸. Nous terminons ce point en abordant les postures adoptées par les élèves en nous basant sur le principe des modèles implicites de lecture par transmission et transaction, que nous relierons à la lecture littéraire, largement plébiscitée dans l'enseignement depuis les années 2000. Chacun de ces points est abordé au départ de considérations générales puis dans une perspective plus strictement didactique et pédagogique.

La suite de notre travail consistera en l'analyse des représentations de l'activité de lecture et du rapport au livre chez les adolescents, avec une attention spécifique pour la

⁷ GODDE E., *De l'automatisme à l'expressivité et à la compréhension en lecture : Évaluation et développement de la prosodie en lecture chez le jeune lecteur*, Université Grenoble Alpes [2020-...], 2020, p. 129.

⁸ PARIS S., CROSS D., LIPSON M., « Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and compréhension », in *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, 1984, p. 1245.

perception de la légitimité et de ce qui constitue ou non un objet littéraire. L'impact des dispositions sociocognitives et sociolangagières retiendra spécifiquement notre attention, afin de situer exactement sur quels paramètres se jouent les dissensions entre classes socioéconomiques, mais aussi entre genres sexuels⁹. Nous nous attarderons sur le changement de paradigme qu'a imposé le numérique, et sur la place de la littérature dans la période de définition de soi qu'est l'adolescence, pour mieux situer la relation affective qui lie les élèves à la lecture. Diverses études nous permettront notamment de dresser un parallèle entre la représentation de l'activité de lecture et le potentiel de son amélioration. À ce titre, une place particulière sera accordée à la notion d'engagement, dont l'impact sur la lecture est particulièrement documenté.

Nous brosserons finalement le portrait spécifique des élèves en difficulté en nous concentrant sur les élèves dyslexiques, dysphasiques, et issus de milieux socioéconomiques défavorisés. L'impact de l'habitus familial et le rapport entre motivateurs internes et externes sur le niveau d'engagement étant un paramètre important de ce point, nous avons d'abord voulu nous arrêter sur l'importance de la collaboration parent-enfant-enseignant dans la mise en place de n'importe quel programme de développement de la littératie. Nombre d'études, et celle menée par Erika Hoff en 2002 en particulier, montrent que les prédispositions à l'apprentissage de la lecture se constituent dès la petite enfance à travers la nature des échanges avec les parents et le mode d'expression privilégié par ces derniers, en particulier la mère. Les notions de capitaux cognitifs et culturels nous aideront à expliquer une part des écarts de performances entre milieux socioéconomiques pauvres et favorisés, et nous nous baserons sur le principe de secondarisation¹⁰ théorisé par Bakhtine en 1984 pour étudier les divergences instinctives dans la représentation des finalités de la langue dans ces milieux.

Un dernier chapitre nous permettra d'explorer le projet du quart d'heure lecture quotidien, qui gagne ces dernières années en popularité partout en Europe. Étudié depuis les années 1960 aux États-Unis sous l'appellation malheureuse *USSR, Uninterrupted Sustained Silent Reading*, ce procédé se conçoit comme un complément à l'enseignement de la lecture, un espace d'entraînement régulier personnel qui repose sur l'autonomie et la liberté de l'élève dans le but de faire évoluer son rapport à l'activité de lecture et de développer ses capacités

⁹ DÉTREZ C., « Les pratiques culturelles des adolescents à l'ère du numérique : évolution ou révolution ? », in *Revue des politiques sociales et familiales*, n°125, Parcours adolescents : expériences et représentations, 2007, p. 26.

¹⁰ BAKHTINE M., *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, pp. 263 – 264.

de compréhension en lecture¹¹. Soixante ans de recherche et d'études ont livré des résultats variés : nous chercherons spécifiquement ici à évaluer la pertinence du quart d'heure lecture quotidien comme réponse pédagogique aux difficultés de lecture, en nous fondant sur son adéquation théorique aux réponses précises appelées par les mécanismes et processus déficients aux origines des difficultés.

¹¹ HUNT L., *How Best to Meet the Needs of the Low-Powered Reader*, Paper presented at the International Reading Association convention, Atlanta, Ga., April 1979a.

Chapitre I : État des lieux du niveau de lecture en Belgique francophone

1. Une vision internationale : ce que disent les chiffres du PISA

Ces dernières décennies, le niveau de lecture des élèves du primaire et du secondaire est devenu l'objet d'une préoccupation internationale de premier ordre. Dans notre société de l'écrit, une bonne capacité de lecture est la porte d'entrée à une part importante des activités de socialisation, de formation, d'épanouissement, d'ouverture à la culture et au monde. Le niveau en compréhension à la lecture, dès le début de l'école primaire, est fortement prédictif de l'ensemble des accomplissements scolaires futurs. Il n'est pratiquement aucune matière de l'enseignement obligatoire qui ne se base sur une bonne maîtrise de la lecture. C'est la compétence clé d'une éducation efficace, promotrice d'équité sociale, et c'est pour cela que, depuis sa création, le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves s'est déjà intéressé trois fois spécifiquement à la maîtrise de la littératie.

En 2018, c'était à nouveau au tour de la lecture d'être à l'honneur, et cette fois, les organisateurs de l'épreuve tenaient compte de l'évolution des pratiques de lecture des élèves. Le PISA 2018 se déroulait en effet sur ordinateur, pour mieux refléter la pratique effective de la langue écrite à l'ère du numérique. Ce changement de paradigme s'incarne de manière assez nette dans les réponses des élèves concernés par le test aux questions concernant leurs habitudes de lecture. Si la lecture de textes de fiction est en baisse, cette dernière est presque négligeable. Elle doit d'ailleurs être relativisée, car la lecture de mangas, qui s'est développée exponentiellement chez les adolescents, n'est souvent pas considérée par ces derniers comme une pratique de lecture, et n'est donc pas prise en compte dans leurs réponses. En revanche, la lecture de magazines et de journaux s'est effondrée, respectivement de 40 et 35 %. Nous pouvons inférer que le contenu de ces médias est celui qui a le plus massivement migré vers la lecture en ligne. En parallèle, si la lecture de courriels a baissé, la lecture de nouvelles en ligne, de conversations sur des sites de chat et d'instructions ou tutoriels en ligne a augmenté d'une dizaine de pour cent pour chaque item. Près de 50 % des élèves déclarent désormais ne lire que s'ils y sont obligés contre 40 % en 2009, mais à nouveau, il est pertinent de se demander ce que ces jeunes considèrent comme de la lecture, car ils ne pensent généralement pas aux conversations écrites ou aux textes lus sur les réseaux sociaux lorsqu'on les interroge sur le sujet de leurs habitudes de lecture¹².

¹² OECD, *op. cit.*, pp. 31 – 37.

Le PISA nous offre donc une bonne occasion de mesurer le niveau de maîtrise de la lecture à travers le monde. Spécifiquement, le test mesure le niveau de littératie, à savoir la capacité à intégrer et manipuler des informations à partir d'un support écrit. Pour ce faire, les examinateurs ont identifié quatre procédés : localiser l'information, comprendre, évaluer et réfléchir et lire avec fluence. Ce dernier procédé est le résultat des trois premiers. Pour répondre à ce critère de fluence, les élèves évalués doivent donc être capables de scanner un texte et de localiser l'information, tout en se montrant aptes à discriminer les informations importantes. Ils doivent pouvoir se représenter le sens littéral du texte et intégrer et générer des inférences sur la base de celui-ci, et savoir évaluer la crédibilité et la qualité d'une source. Notamment, relever la cohérence, ou l'incohérence, entre nature structurale et intention de communication est primordial. Finalement, les élèves doivent pouvoir corroborer les informations et gérer les incohérences énonciatives. Ces compétences font toujours partie des attentes en littératie, mais elles sont passées au premier plan dans le cadre d'une société où l'information est abondante, disponible dans la poche de virtuellement chaque individu, et souvent contradictoire.

Le PISA concerne les élèves âgés de 15 à 16 ans, ce qui correspond en théorie en Belgique au niveau 10. Dans les faits, compte tenu des élèves retenus au cours de leur parcours, la répartition réelle pour le PISA 2018 était la suivante : 7 % au niveau 8 ; 26 % au niveau 9 ; 65 % au niveau 10 ; et 2 % au niveau 11. Un tiers des élèves était donc en retard dans sa scolarité, et avait déjà doublé au moins une fois. Par ailleurs, la Belgique a pu voir participer, pour le test de 2018, 94 % de la population des élèves concernés, ce qui garantit une bonne représentativité de l'ensemble des profils d'élèves du pays. De ce fait, il est intéressant de noter qu'en Belgique, comme dans tous les pays participants, l'écart de performances entre les meilleurs et les plus mauvais élèves est bien plus grand que l'écart entre le score moyen du pays le mieux classé, et celui qui l'est le moins ; il existe donc une grande disparité dans l'efficacité de l'enseignement dispensé. Pour la lecture, la Belgique se place d'ailleurs juste au-dessus de la moyenne de l'OCDE, tant en score brut qu'en écart entre les performances des 5 % d'élèves au sommet et en bas du classement national. Malgré les intentions affichées du Pacte pour un Enseignement d'excellence, et avant lui du décret « Missions », la Belgique ne parvient donc toujours pas à accompagner efficacement ses élèves les plus en difficulté, et ne redresse même pas la tendance, puisque depuis 2009 l'écart entre les élèves qui performant le mieux et ceux qui performant le moins bien est stable¹³.

¹³ OECD, *op. cit*, p. 280.

En termes de niveau effectif, le PISA détermine sept niveaux de lecture, chacun correspondant à un degré d'affinité avec les performances attendues en fonction de l'âge des élèves. Le niveau deux, en particulier, correspond à la capacité d'identifier l'idée principale d'un texte de longueur moyenne, de trouver des informations sur la base de critères explicites, et à pouvoir, si explicitement demandé, élaborer une réflexion simple sur le fond et la forme d'un texte. Ces attentes sont celles qui, selon le PISA, forment le seuil sous lequel un élève est considéré comme un mauvais lecteur. En moyenne, pour les pays concernés, 23 % des élèves ne l'atteignent pas, une proportion pratiquement identique à celle de la Belgique considérée dans son ensemble, qui compte 21 % de mauvais lecteurs, toujours selon le critère du PISA. 79 % de la population scolaire pourrait donc être vue, en opposition, comme des lecteurs qualifiés, sauf si l'on se réfère aux objectifs du décret « Code », qui définit la visée de l'enseignement en ces termes : *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française (...) et (...) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale*¹⁴. Dans ces circonstances, on peut douter que le niveau deux soit un objectif suffisant. Il ne permet tout du moins pas aux élèves de se confronter à un discours politique afin de prendre une place active de citoyen, ou de saisir les subtilités de textes complexes, comme des contrats ou des textes juridiques. Pour vraiment satisfaire aux ambitions des décrets de ces vingt-cinq dernières années, les élèves devraient atteindre au minimum le niveau cinq. Ils seraient alors en mesure de comprendre des textes longs, d'appréhender des concepts abstraits ou contre-intuitifs et d'établir une distinction entre fait et opinion en se basant sur des indices implicites. Actuellement, environ 10 % des élèves belges¹⁵ y parviennent, contre 8,7 % en moyenne¹⁶.

Il est important de tenir compte des troubles de l'apprentissage, qui freinent considérablement l'enseignement de la lecture notamment. Nous en parlerons plus en détail dans le chapitre quatre, mais le plus courant de ces troubles, la dyslexie, ne touche en moyenne que 5 à 8 % de la population¹⁷, et ne peut donc répondre des 21 % d'élèves qui n'ont pas intégré les plus triviales des compétences de lecture, d'autant que les conséquences de la dyslexie de développement peuvent être largement contrées par un enseignement efficace de la lecture.

¹⁴ Décret « Code », Parlement de la Communauté française

¹⁵ Nous ne disposons pas, pour ces paramètres, d'une différenciation entre Flandre et FWB, mais les résultats généraux de la FWB étant plus bas lorsqu'elle est prise séparément, nous pouvons inférer que les données présentées pour la Belgique sont au mieux identiques pour la FWB, et probablement plus basses.

¹⁶ OECD, *op. cit* p. 90.

¹⁷ HABIB M., *op. cit.*, p. 2.

Dès lors, l'explication du faible score des élèves belges est à chercher ailleurs. Les résultats du PISA pointent largement vers un déficit de l'enseignement de la lecture en général : les milieux socioéconomiquement défavorisés produisent des proportions bien plus larges de mauvais lecteurs, ce qui signifie que, si le contexte familial n'intervient pas pour stimuler l'apprentissage de la lecture, l'enseignement dispensé à l'école ne se suffira pas à lui-même. C'est l'aveu d'échec de l'école comme outil d'émancipation sociale. Nos propres résultats tendent à appuyer ce constat.

2. Nos résultats : lien entre compréhension des informations explicites et implicites et origine socioéconomique

2.1 Méthodologie

L'objectif de notre test était de mesurer différents aspects de la compréhension à la lecture au sein d'écoles se positionnant aux deux extrêmes de la mesure de l'indice socioéconomique. Spécifiquement, nous avons sélectionné une école, A, du nord de Bruxelles, dont l'indice socioéconomique s'élève à trois sur vingt, et une seconde, B, au centre du Brabant Wallon, avec un indice socioéconomique de dix-neuf sur vingt. Les élèves interrogés terminaient le niveau huit, soit la fin du tronc commun en son état actuel. Pour plus d'homogénéité, nous avons exclu les élèves doubleurs, ce qui nous laissait un échantillon d'environ trente élèves par établissement (vingt-sept pour l'établissement dont l'indice socioéconomique s'élevait à trois, et trente-six dans celui dont l'indice s'élevait à dix-neuf). Afin d'accommoder au mieux leurs enseignants, il a été décidé que le test ne dépasserait pas une période de cours, mais tout a été mis en œuvre pour assurer aux élèves cinquante minutes complètes.

Le test lui-même consistait en un questionnaire de compréhension à la lecture présenté en annexe. Il était divisé en deux parties. Pour la première, les élèves avaient le texte à disposition, et pouvaient le consulter à loisir. Dès qu'ils avaient terminé de répondre aux questions, le professeur reprenait le texte et le premier questionnaire et leur en distribuait un second. Les questions du premier questionnaire permettaient d'évaluer quatre compétences : la perception de la structure narrative, la compréhension d'informations explicites, la compréhension d'informations implicites et la capacité à inférer le sens d'un mot inconnu sur la base du contexte. Lors de l'étude, un des professeurs a cependant mal compris la consigne

de passation, et a répondu aux questions de vocabulaire des élèves, ce qui rend inutilisables les données concernant le quatrième item.

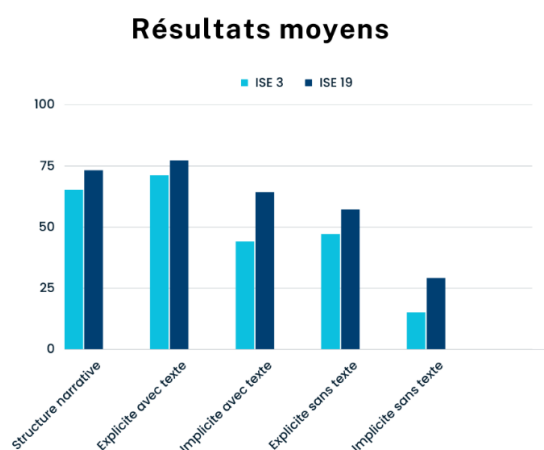
Le test complet pourra être consulté dans l'annexe 1, mais nous en présenterons ici les grandes lignes. Le texte est un conte africain sur une jeune fille et son frère, qui décident de fuir la maison de leurs parents après avoir failli à surveiller le champ familial. La jeune fille se jette dans une mare et arrive au pays des fantômes, où elle restera quelque temps sous la protection d'une sorcière avant de revenir, et de trouver un mari. Différents éléments de contexte permettent d'inférer la situation spatio-temporelle du récit, et certaines questions mesurant la compréhension de l'implicite concernent cet aspect. Les autres se rapportent à l'état émotionnel des personnages ou à des éléments non répétés. Par exemple, au début de l'histoire, les enfants mettent un groupe de singes en fuite. Lorsqu'ils s'absentent pour boire et reviennent au champ pour le trouver dévasté, nous avons ôté du texte une nouvelle référence aux singes, et la question porte sur les auteurs du pillage. Les questions qui concernent la compréhension explicite portent sur des éléments strictement établis par le texte, comme la raison pour laquelle Marwe n'accepte pas de nourriture de la part de la sorcière. La question qui mesure la perception de la structure narrative demande simplement aux élèves d'inventer la fin de l'histoire, qui a été ôtée du texte. Toute réponse cohérente avec la structure et les éléments du récit était acceptée.

Le second questionnaire ne reprenait que les items deux et trois, sur la récupération d'informations explicites et implicites. Cette division en deux questionnaires permet de mesurer une nouvelle donnée : la capacité de mémorisation des informations, sans que l'attention soit attirée sur celles-ci au préalable. Par ailleurs, le temps de lecture des élèves était également mesuré. Il leur était demandé de prévenir le professeur aussitôt qu'ils avaient terminé la lecture, et avant de commencer à lire les questions.

Il va de soi qu'une classe n'est pas un laboratoire, de nombreux facteurs dont le contrôle échappe à l'examineur peuvent biaiser les résultats. Dans le but de diluer l'impact de la pression à la performance, les élèves étaient prévenus qu'il s'agissait d'un test extérieur qui n'interviendrait pas dans leur moyenne. Le test a également été programmé en milieu de matinée, un jour où aucun autre test n'était prévu, pour éviter un effet de lassitude. Malgré ces précautions, il s'agit d'une étude réalisée sur seulement soixante-trois élèves, répartis dans quatre classes et sur deux écoles. Les résultats que nous allons désormais discuter ne peuvent servir qu'à dégager des tendances, ou à confirmer l'observation de réalités déjà documentées.

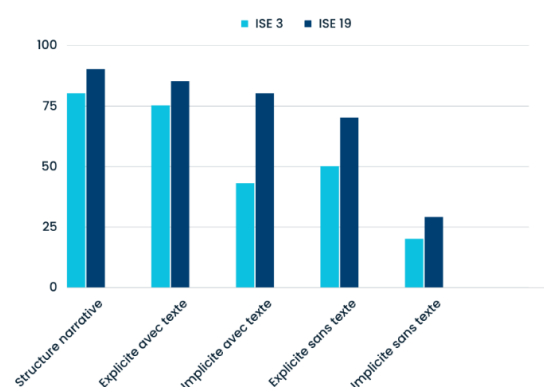
2.2 Les résultats

Nos résultats vont globalement dans le sens prédit par les nombreuses études sur la disparité des accomplissements scolaires en fonction du niveau socioéconomique. On observe que les élèves provenant de l'école dont l'ISE est le plus élevé performant systématiquement mieux que les élèves issus d'un milieu économiquement défavorisé, et ce pour tous les critères évalués. On peut également voir que la compréhension de l'implicite est encore partielle chez les élèves de niveau huit, en particulier s'ils n'ont pas le texte à disposition lorsqu'une information précise est explicitement demandée.

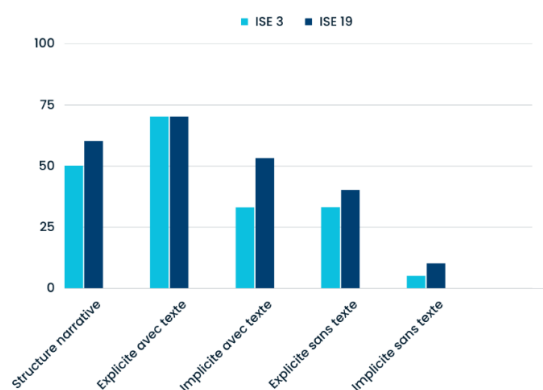


Plus étonnant, si l'on compare les résultats des dix élèves les plus rapides avec ceux des dix élèves les plus lents, on voit que la vitesse de lecture est fortement corrélée au niveau de performance. Enfin, on voit que les scores sont, aussi bien chez les élèves de milieux privilégiés que chez les élèves de milieux défavorisés, significativement moins bons lorsque le texte n'est pas à disposition.

Résultats des dix élèves les plus rapides



Résultats des dix élèves les plus lents



2.3 Discussion

Depuis des décennies, d'innombrables études pointent vers l'écart d'accomplissement scolaire des enfants en corrélation avec leur milieu socioéconomique d'origine. Notre test montre que la tendance n'a pas évolué. Dans toutes les compétences évaluées par ce test, les élèves de milieu favorisé surperforment significativement par rapport aux élèves scolarisés en zone d'enseignement prioritaire. Le rapport de l'habitus familial à l'activité de lecture, statistiquement moins favorable dans les milieux économiquement défavorisés, semble avoir une prégnance que la démarche scolaire peine à contrer. Cette prééminence des facteurs environnementaux remet en question la capacité du système scolaire à agir comme moyen d'émancipation sociale. Les deux écoles que nous avons étudiées ont en effet fait des choix différents dans l'attribution de leurs ressources : l'école A engage à temps plein une logopède et un médiateur scolaire, compte plus d'éducateurs proportionnellement au nombre d'élèves, et a fait le choix, plutôt que d'ouvrir la porte à des options dès la deuxième année, comme le faisait l'établissement dont l'indice socioéconomique était de dix-neuf, d'imposer quatre heures hebdomadaires d'activités de renforcement en français et en mathématiques. Ces activités ont pour but d'aborder les points de matière plus complexes, ou qui posent des difficultés spécifiques à une classe, de manière ludique. La réponse affective des élèves à ces activités était assez positive, ce qui exclut un effet de saturation qui aurait un impact négatif sur la motivation et les performances. Finalement, l'école A avait recours aux services d'un organisme d'encadrement extérieur pour les élèves les plus en difficulté, qui pouvaient occasionnellement jouir d'un suivi personnalisé pendant et en-dehors des cours.

Une évaluation plus précise de l'impact de ces mesures pourrait être réalisée en comparant les résultats des élèves de cette école avec ceux d'une école à l'indice socioéconomique comparable, mais qui ne mettrait pas en place ces méthodes de remédiation

et de prévention. Pour l'heure, puisque malgré ces mesures, l'écart entre élèves en fonction de l'indice socioéconomique de l'école reste fortement significatif, nous pouvons au moins conclure à leur insuffisance au regard des objectifs fixés successivement par les décrets « Missions » et « Code ».

Un autre écart important qui saute aux yeux est celui entre les capacités de compréhension de l'explicite et de l'implicite. Les questions qui portaient sur des éléments que le texte ne citait pas explicitement ont globalement posé plus de problèmes aux élèves, quel que soit leur milieu socioéconomique. À ce stade de leur scolarisation, les élèves de niveau huit n'ont pas encore été confrontés à des textes complexes qui requièrent une haute maîtrise des inférences. Ils ont déjà été confrontés à des énoncés implicites simples, notamment dans le cadre du travail sur les pronoms anaphoriques, mais cela s'arrête là ; la compréhension de l'implicite n'a pas encore été travaillée de manière concrète¹⁸. Le test leur demandait occasionnellement de déduire des informations uniquement sur la base du contexte de l'histoire, et le taux d'échec à ces questions est largement plus élevé que pour les questions portant sur des éléments explicitement cités dans le texte. Cependant, ici aussi, les élèves de l'école B, issus de milieux favorisés, performant significativement mieux que les autres. Le programme d'enseignement est identique, et ces élèves n'avaient, pas plus que les autres, été formés concrètement à la dimension implicite du langage, ce qui nous pousse à formuler une hypothèse fondée sur l'habitus familial à nouveau. Observant que le rapport à la lecture dans les milieux défavorisés est moins engagé que dans les autres, et que l'attitude envers la lecture est représentative de la maîtrise générale de la langue, on peut inférer que les élèves issus de milieux défavorisés sont dès la naissance confrontés à une langue plus simple, plus directe, qui se concentre sur sa portée performative et néglige donc un usage intensif de l'implicite, que ces élèves découvrirait seulement à l'école avec un certain retard par rapport aux élèves issus de milieux favorisés. Nous développerons cette idée plus en détail dans le chapitre quatre.

L'implicite est un point d'accrochage reconnu pour les élèves, et, depuis longtemps, le mot d'ordre est « simplicité », jusque chez les éditeurs de manuels scolaires. Les recommandations officielles poussent à utiliser des phrases simples dans les consignes, de limiter les idées à une seule par phrase, d'utiliser des puces plutôt que des énumérations, mais surtout, de stipuler très clairement ce qui est demandé. De ce fait, la compréhension de

¹⁸ Nous fondons cette affirmation sur la matière des référentiels les plus utilisés par les écoles en FWB : le *Point-virgule* des éditions Plantyn, et le *Français voie active* de VAN IN.

l'implicite est de moins en moins entraînée. Les résultats du deuxième questionnaire le montrent nettement : les élèves ont très peu anticipé que des questions leur seraient encore posées après le retrait du texte. Les scores en compréhension de l'explicite, pourtant relativement bons lorsque le texte est à disposition, s'effondrent lorsque les élèves doivent se reposer sur leur mémoire : de 71 % à 47 % pour les élèves de l'école A, de 77 % à 57 % pour ceux de l'école B. Même si la baisse des scores est importante dans les deux cas, la différence entre les deux groupes montre que les élèves de milieux favorisés ont soit une meilleure capacité mémorielle, soit une plus grande tendance à anticiper les tâches ultérieures, potentiellement les deux, et portent donc leur attention, non pas exclusivement sur les détails demandés explicitement (les points sur lesquels porte une question), mais sur l'ensemble du texte. Cette idée, si elle est avérée, pointerait à nouveau vers l'environnement linguistique à domicile : les enfants de milieux favorisés seraient plus habitués à voir dans les tâches proposées une démarche cognitive qui dépasse la seule consigne explicite déjà présente. Nous approfondissons ce point également dans le chapitre quatre.

Finalement, et il est très intéressant de relever ce point, la vitesse de lecture est significativement corrélée aux performances en compréhension. Si cette corrélation est étonnante, c'est que le pouvoir prédictif de la vitesse de lecture, comme nous l'évoquerons au chapitre deux, commence à s'atténuer dès le milieu de l'école primaire, aux alentours du niveau quatre ou cinq. La raison en est que si précédemment la vitesse de lecture traduisait fortement l'aisance et la fluidité de déchiffrage, ce qui libère assez d'énergie cognitive pour traiter en parallèle la compréhension sémantique du texte lu, ces mécanismes finissent par être suffisamment développés par la suite chez tous les enfants pour qu'une vitesse plus élevée ne soit pas révélatrice de la capacité de compréhension¹⁹. La différence de résultats entre lecteurs rapides et lents tend à pointer vers le fait que l'automatisation de la lecture, une des premières compétences à intégrer, n'est toujours pas totalement accomplie chez les plus mauvais lecteurs au terme du tronc commun. Il est d'ailleurs significatif que cette différence soit particulièrement importante dans la mesure de la perception de la structure narrative et la capacité à la prédire. Mieux conscients de cette structure, les meilleurs lecteurs anticipent plus aisément la direction du récit, ce qui simplifie leur compréhension et accélère leur lecture.

¹⁹ SAMUELS S., « Toward a Model of Reading Fluency », in SAMUELS S., FARSTRUP A. (Eds.), *What research has to say about fluency instruction*, Newark, International Reading Association, 2006, pp. 25 – 30.

Chapitre II : Pratiques pédagogiques et mécanique psychomotrice de la compréhension à la lecture

1. Les mécanismes de la compréhension à la lecture

Le décret « Code », qui remplace le décret « Missions » au sein du Pacte pour un Enseignement d'excellence, souligne dans les missions de l'enseignement obligatoire le fait *d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française ainsi que d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale*²⁰. Ces objectifs impliquent notamment de mettre en place *les mesures appropriées, prises en fonction des besoins spécifiques reconnus dans une situation concrète, afin de permettre à un élève présentant des besoins spécifiques d'accéder aux activités organisées dans le cadre de son parcours scolaire, ainsi que de participer et de progresser dans ce parcours*²¹, et lesdits besoins sont définis tels que *les besoins reconnus résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psychoaffectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire*²².

Nous postulons au sein de ce mémoire que cette mise en place des mesures appropriées aux besoins spécifiques des élèves ne peut se faire en se murant derrière le découpage par cycle du programme et des apprentissages. Certes, dans la théorie certaines pratiques sont l'apanage du primaire ou du degré inférieur, non du degré supérieur, mais dans la réalité du terrain, les élèves en difficulté trainent avec eux des lacunes irrésolues de longue date, et il est primordial pour étudier l'efficacité d'une pratique pédagogique destinée aux élèves en difficulté, même destinée au secondaire, de dresser un état des lieux complet des processus impliqués dans l'apprentissage de la lecture depuis son commencement, car une pratique destinée à ces élèves devra pouvoir répondre à chacun de ces processus.

1.1. Les processus visuoattentionnels

1.1.1. Notions préliminaires

Pour le lecteur moyen, l'acte de lecture est un processus abstrait, intellectuel, dont la physicalité est si bien intégrée à sa pratique, tellement inconsciente, qu'il l'oublie entièrement.

²⁰ Décret « Code », Parlement de la Communauté française, p. 8.

²¹ *Ibid*, p. 4.

²² *Ibid*.

Pourtant, repérer sur une feuille les indices visuels chargés d'une portée linguistique, porter efficacement son regard sur les éléments pertinents, discriminer les caractères similaires entre eux est l'étape fondamentale de la lecture, la première à laquelle tout apprenti lecteur doit se confronter. La capacité d'attention visuelle peut être la source de nombreuses difficultés, et plusieurs troubles spécifiques lui sont intrinsèquement liés. Si nous voulons comprendre ces difficultés, nous ne pouvons négliger le fondement de la compétence de lecture. En France, 5 à 15 % des élèves sont en situation d'échec dès le début de la scolarité lors de l'apprentissage de la lecture, soit une portion non négligeable qui rencontre des difficultés avec les tâches visuoattentionnelles.

La lecture est avant tout la capacité à extraire des informations visuelles d'un support physique, puis de les traiter pour les convertir en informations linguistiques. Avant d'en venir à l'activité de lecture, les enfants sont exclusivement confrontés à la langue orale, dont les énoncés sont séquencés, dévoilés progressivement. À l'écrit, l'intégralité de l'information est disponible simultanément, mais le regard n'est pas capable d'en traiter l'ensemble en une fois. C'est la première tâche de l'apprentissage de la lecture : apprendre où et comment focaliser son attention, et de quelle manière dérouler le texte pour en dévoiler le sens. D'un point de vue strictement anatomique, c'est la fovéa, la partie de la rétine qui assure la vision la plus nette, qui se concentre sur la part de texte en train d'être analysée : typiquement, un seul mot. Le premier défi est de développer une capacité d'attention visuelle suffisante pour identifier les espaces du texte sur lesquels focaliser la fovéa, et programmer les saccades qui la déplaceront sur le point d'intérêt suivant. C'est aussi cette capacité d'attention visuelle qui permettra de discriminer les paires de phonogrammes similaires, tels que c/o, d/b, q/p ... et de repérer les indices visuospatiaux qui réclament un mouvement précis : un changement de ligne, un nouveau mot, etc.²³.

Au cours de son apprentissage, l'enfant développe des capacités d'attention visuelle intervenant à différents niveaux de l'activité de lecture : l'orientation de la prise d'informations visuelles, le guidage oculomoteur et le contrôle de la distribution d'attention principalement. La maîtrise de ces compétences revêt un rôle prédictif important dans les futures performances de lecture et d'écriture, et permet très tôt d'identifier une intégration normale ou atypique de la lecture. En effet, l'efficacité et la rapidité futures de la reconnaissance des mots écrits vont dépendre directement de la qualité des traitements mis en œuvre à ce stade, et notamment au

²³ LEIBNITZ L., GRAINGER J., MUNEUX M., DUCROT S., « Processus visuoattentionnels et lecture : une synthèse », in *L'année psychologique*, vol. 116, NecPlus, 2016, pp. 597 – 601.

niveau du traitement des informations orthographiques²⁴. Il s'agit d'une étape charnière entre le traitement d'informations visuelles et celui d'informations linguistiques.

Cette capacité de traitement va dépendre des empan visuels et perceptifs. L'acuité visuelle diffère en fonction des zones de la rétine sur lesquelles sont projetés les mots : le traitement visuel de haute acuité, nécessaire pour l'identification des mots, est limité à une petite partie de la rétine, la fovéa et la parafovéa adjacente. Ces deux zones œuvrent de manière distincte et complémentaire. La fovéa se focalise sur le mot en cours de traitement et permet une reconnaissance visuelle précise. La parafovéa anticipe les informations à venir pour aider à préparer le travail d'analyse futur. Elle se fonde sur des informations comme le nombre de caractères et les espaces pour déterminer où porter le regard lors de la prochaine saccade. La quantité d'information extractible en vision parafovéale dépend de deux facteurs : l'acuité visuelle, et le masquage latéral. L'acuité décroît à mesure qu'on s'éloigne du point de focalisation, et le masquage latéral se réfère au fait que la perception des lettres est influencée par celles qui lui sont voisines, et au contexte général. La capacité de récupération d'information parafovéale est donc limitée par ce qu'on nomme l'empan perceptif, qui dépend de l'acuité visuelle et du phénomène de masquage. L'empan perceptif moyen est asymétrique, biaisé par le sens de lecture de la langue maternelle de l'élève. Dans le cas du français, l'empan moyen est de trois à quatre lettres à gauche du point de focalisation, et quatorze à quinze à sa droite. Cet empan se développe avec l'amélioration des capacités de lecture, mais c'est seulement entre les niveaux 2 et 3 qu'il présente un développement significatif, pointant vers une progression par paliers²⁵.

L'empan visuel quantifie le nombre de lettres autour du point de focalisation qui peuvent être vues et intégrées finement purement par l'action visuelle, sans faire appel à des éléments de contexte ou des connaissances linguistiques spécifiques. Un empan visuel trop limité empêchera donc de lire un mot long en un seul mouvement, et obligera à multiplier les points de focalisation sur celui-ci, ce qui ralentit la lecture et peut entraîner une plus grande difficulté à traduire la portée sémantique du mot ou à intégrer son empreinte orthographique. L'empan visuel sera responsable d'un développement limité du vocabulaire.

Dans les niveaux 1 et 2, les élèves ne traitent pratiquement aucune information parafovéale. L'activité de lecture est encore trop neuve pour avoir développé des automatismes de reconnaissance et des connaissances lexicales qui libèrent suffisamment

²⁴ LEIBNITZ L., *et al.*, *op. cit.*, p. 600.

²⁵ *Ibid*, pp. 609 - 622.

d'énergie cognitive pour ne pas se focaliser sur les informations fovéales. Ces informations parafovéales sont pourtant primordiales, car elles permettent, principalement, d'assurer la précision du positionnement du point de focalisation après chaque saccade, et donc de gagner un temps et une énergie précieux. Un lecteur confirmé utilisera ces informations pour systématiquement porter son attention au milieu du mot, et assurer ainsi une focalisation instantanée. Un bon développement des empan perceptifs et visuels permettra à terme le développement progressif d'un codage orthographique, un traitement des informations concernant l'identité et la position des lettres qui composent le mot écrit, et constitue ainsi la toute première étape du traitement des informations linguistiques pendant la lecture, et une interface clé entre le traitement des informations visuelles et des informations linguistiques²⁶.

1.1.2. Le regard pédagogique et didactique

Ce stade de l'apprentissage de la lecture est particulièrement primaire. Il est critique de relever au plus tôt les difficultés que rencontreraient les élèves, car le retard qu'ils pourraient prendre aurait un retentissement sur toute la suite de l'apprentissage de la lecture, et plus largement, sur leur rapport à la langue écrite. Trois pôles principaux peuvent être aux racines de déficits visuoattentionnels : un trouble spécifique de l'apprentissage, un désengagement affectif vis-à-vis de la lecture, voire de la pratique scolaire en général, ou un simple manque de pratique²⁷. Dans tous les cas, il n'y a pas de réelle astuce, de méthode originale ou expérimentale à ce niveau de l'apprentissage. Si un élève semble relever du premier pôle, il sera urgent de l'orienter vers un diagnostic professionnel. Dans les autres cas, et même dans celui-là à vrai dire, la seule réponse à une performance basse est la pratique.

Les muscles oculomoteurs ont besoin d'un entraînement régulier, notamment avec des pseudo-mots, pour éviter que le manque d'attention ou d'acuité visuelle ne soit compensé par une reconnaissance du contexte, ou des connaissances linguistiques spécifiques. Rendre cet entraînement ludique sera bien sûr la clé pour les élèves désengagés vis-à-vis des activités scolaires, surtout les élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés, et à cette fin, on peut noter que le développement de l'acuité visuelle ne doit pas spécifiquement se faire sur la base d'objets linguistiques. Des jeux vidéo dits d'action, qui demandent une réaction rapide à un stimulus visuel, sont parfaits pour entraîner cette dernière, même si pour bien faire,

²⁶ LEIBNITZ L., *et al.*, *op. cit.*, pp. 615 – 620.

²⁷ *Ibid*, p. 614.

l'utilisation ponctuelle de stimuli linguistiques est utile pour développer une reconnaissance plus fine des phonogrammes²⁸.

1.2. L'automatisme

1.2.1. Notions préliminaires

Passée l'étape, purement mécanique quoiqu'absolument primordiale, de l'attention visuelle, une compétence que l'on attribue malheureusement à tort au bagage pédagogique des premières années de l'apprentissage de la lecture est le niveau d'automatisme du déchiffrement de la langue écrite. Pour un lecteur confirmé, le déchiffrement va de soi ; il est parfaitement automatique, précisément. Sitôt que l'œil repère un assemblage de lettres, celui-ci est aussitôt transformé en mot, à tel point qu'on peut dire que le lecteur moyen n'a que rarement réellement conscience des lettres sur lesquelles se porte son regard comme d'unités indépendantes, sinon dans le cas d'assemblages qui n'ont jamais été enregistrés dans son répertoire lexical, ou d'acronymes nouveaux.

Cette compétence, que beaucoup finissent par oublier tant le processus qui la soutient devient transparent avec l'expérience, est pourtant fondatrice d'une bonne compétence de lecture, et fait parfois défaut aux élèves jusque dans les premières années du secondaire. Kuhn et ses collègues ont pu discerner quatre critères indispensables pour qualifier une lecture de satisfaisamment automatique²⁹ : la vitesse, l'aisance, l'autonomie et la réalisation inconsciente. Le critère de vitesse, tout d'abord, est lié à la précision de la reconnaissance visuelle des groupes de graphèmes représentant une unité lexicale minimale. La vitesse de lecture s'améliore en parallèle de la précision, généralement pendant les quatre premières années de l'enseignement primaire, selon la courbe d'une loi de puissance. Si une vitesse de lecture élevée n'est pas spécialement corrélée à de bons scores futurs en compréhension, une faible vitesse est cependant prédictive de difficultés en compréhension, et ce, car la vitesse est également tributaire des trois critères suivants, notamment l'aisance.

Ce critère se définit par la facilité avec laquelle la tâche est accomplie, et la capacité à en conduire une autre simultanément, sans que cette addition entraîne une perte d'efficacité dans la tâche de déchiffrement. Sur le plan psychocognitif, l'aisance de déchiffrement apparaît à

²⁸ BLAKE L., *Neurosciences et jeux vidéo : vers des pistes de réflexion quant à leurs implications en didactique*, travail de fin de cycle présenté à l'Université catholique de Louvain, 2019.

²⁹ KUHN M., *et al.*, *op. cit.*, p. 232.

mesure que cette tâche, dans un premier temps algorithmique et multiétape lorsque l'élève découvre la lecture et déchiffre les mots lettre par lettre, attribuant individuellement chacune de ces lettres à des phonèmes, et reconstituant seulement ensuite le mot, devient un processus en étape unique de récupération d'une unité plus conséquente dans l'espace de stockage de la mémoire à long terme. Autrement dit, pour que la lecture remplisse le critère d'aisance, il est indispensable que le processus séquentiel de déchiffrage devienne une reconnaissance immédiate de la forme complète du mot. Ce n'est que lorsque cette tâche est intégralement devenue un procédé de récupération instantané que la tâche de compréhension peut advenir en même temps que celle de déchiffrage, car l'énergie cognitive jusque-là dévolue au processus algorithmique de reconnaissance est libérée pour permettre le traitement d'une seconde tâche simultanée³⁰.

Une fois le déchiffrage devenu une simple action de récupération, le critère d'autonomie peut entrer en jeu. Si, dans un premier temps, l'exposition répétée à un même groupe de graphèmes permet de l'enregistrer sous sa forme complète dans la mémoire à long terme, avec plus de pratique le processus de récupération devient automatique. Pour parler d'autonomie, il faut en effet que la reconnaissance du mot en tant qu'inscription scripturale d'un concept, et non simple groupe de lettres, devienne systématique et non intentionnelle. Le critère d'autonomie est rencontré dès lors qu'un lecteur doit fournir un effort délibéré pour ne pas voir un mot, mais seulement un groupe de lettres.

Le dernier critère permettant la mesure du degré d'automatisation de la lecture est la réalisation inconsciente de la tâche. Au-delà de la simple non-intentionnalité, il faut que le procédé de déchiffrage soit si ancré dans la pratique du lecteur qu'il n'en ait plus la moindre conscience. Alors seulement peut-on considérer la lecture, dans son sens purement concret de transformation d'un texte en image mentale d'une organisation de concepts, automatique, et admettre que l'énergie cognitive qui lui est dévolue est suffisamment négligeable pour passer aux tâches plus complexes de perception et de construction du sens.

³⁰ SAMUELS S., *op. cit.*, pp. 32 - 36.

1.2.2. Le regard pédagogique et didactique

L'enjeu de l'automatisation de la lecture est principalement, comme nous avons pu le voir, la transition d'un processus séquentiel multitâche vers un processus instantané de récupération en tâche unique. Il va de soi que la répétition est le moyen le plus efficace d'y parvenir, mais les enjeux pédagogiques se limitent rarement à un calcul froid du procédé le plus efficient pour accomplir une tâche. Les recherches de Samuels³¹ tendent à montrer que la relecture d'un même texte est plus efficace que la variation. La raison en est que la première lecture d'un texte, à ce niveau de développement des élèves, laisse inmanquablement des difficultés irrésolues : des mots inconnus, d'autres dont le déchiffrage s'est avéré difficile, voire erroné. Passer à un nouveau texte peut donc, au mieux, laisser des points de tension non traités, au pire, en donnant inconsciemment, par la transition vers un autre texte, une impression de complétude, et donc de réussite, calcifier des erreurs qui seront plus difficiles à corriger par la suite. Pour Samuels, la meilleure pratique correspond à la confrontation répétée à un même texte jusqu'à ce que soient corrigées toutes les erreurs, surmontées toutes les difficultés. Généralement, c'est entre la troisième et la cinquième exposition répétée à une même occurrence d'un mot que la transition de tâche de déchiffrage séquentiel vers tâche de récupération immédiate s'effectue.

Pourtant, quiconque a déjà eu affaire à un groupe d'élèves sait qu'il est illusoire d'espérer entretenir leur motivation en les contraignant à se confronter jusqu'à cinq fois d'affilée au même texte. Les recherches de Logan³² montrent par ailleurs que le procédé d'automatisation est parfaitement transférable à des stimuli similaires. La confrontation à une variété de textes peut donc tout à fait être envisagée, et est même recommandée, si tant est bien sûr que les difficultés majeures ont été traitées lors de la confrontation avec chaque texte. Une fois ces premières difficultés surmontées, l'entraînement de l'automatisation porte mieux ses fruits dans une confrontation à des textes variés³³. Cela s'explique d'une part par la transférabilité de l'automatisation entre stimuli similaires, d'autre part par le challenge que représente la confrontation à un nouveau texte, qui entretient la motivation de l'élève et le maintient dans sa zone de développement proximal. En effet, confronté sans cesse au même

³¹ SAMUELS S., *op. cit.*, pp. 24 – 29.

³² LOGAN G., « Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization », in *Reading & Writing Quarterly*, vol. 13:2, 1997, pp. 123-146.

³³ KUHN M., *et al.*, *op. cit.*, p. 239.

texte, dont les difficultés s'effaceraient progressivement, diminuant le niveau de difficulté, la lassitude et la sensation de stagnation auraient tendance à détériorer l'attention de l'élève.

Il est cependant important d'assurer la similarité des stimuli, et pour ce faire, d'élire des textes aux thématiques semblables. Cela permet de garantir un chevauchement lexical important entre les textes, qui est d'ailleurs courant dans les ouvrages destinés à la jeunesse. Découvrir les mêmes structures lexicales dans conditions distinctes consolide l'automatisation de la lecture de ces dernières, tout en variant les contextes conceptuels de leur apparition, ce qui a l'avantage, par rapport à une confrontation répétée à un même texte, d'élargir la représentation que l'élève a du concept évoqué par l'unité lexicale. Ainsi, le gain en matière de vocabulaire et de manipulation des concepts est également plus grand pour l'élève, ce qui affine sa perception et sa capacité d'expression du réel.

1.3. La prosodie

1.3.1. Notions préliminaires

Nous l'avons dit en ouverture du point précédent, nous le répétons ici : la vitesse de lecture n'est pas un critère d'évaluation de la compétence de lecture. Si une vitesse de lecture anormalement basse est souvent symptomatique d'un manque d'automatisme dans l'activité de lecture, une vitesse élevée n'est pas la preuve du contraire. Pourtant, le NMCLM (Nombre de Mots Correctement Lus par Minute) reste encore un outil de mesure souvent utilisé³⁴.

Si la vitesse de lecture n'a que peu d'incidence sur le niveau de compréhension, une autre dimension de la lecture orale est en revanche très prédictive et représentative de ce dernier, et encourage fortement à traiter la lecture à voix haute comme un compagnon indissociable de l'apprentissage de la lecture silencieuse³⁵. La prosodie se définit généralement comme la capacité à lire avec l'intonation appropriée, et est le critère majeur de la fluence. Cette dernière combine précision, automatisation et prosodie orale, qui, prises ensemble, facilitent autant que démontrent la compréhension du sens par le lecteur³⁶.

Lors de tests dont l'objectif était la reproduction d'une intonation entendue, les élèves dont le score de compréhension en lecture silencieuse était le plus élevé performaient systématiquement et significativement mieux que ceux dont ce score était bas. La capacité de

³⁴ GODDE E., *op. cit.*, pp. 45 - 46.

³⁵ *Ibid*, p. 155.

³⁶ KUHN M., *et al.*, *op. cit.*, p. 242.

ces élèves à percevoir et reproduire correctement une intonation tend à induire que la prosodie est un processus actif même en lecture silencieuse, et impliqué dans la tâche de compréhension. Les élèves qui sont plus accoutumés à le reconnaître et à le comprendre sont aussi ceux qui le produisent le mieux³⁷.

Au-delà donc d'un simple développement de la prosodie comme paramètre de la lecture orale, son lien avec la compréhension à la lecture en fait un intérêt de recherche majeur. Certaines critiques persistent, pour la plupart qui mettent en doute le lien de causalité entre prosodie et compréhension sur la base de la robustesse des méthodes de mesure de l'une comme de l'autre. Cependant, les études se multiplient et convergent, et tendent à montrer que deux dimensions de la prosodie sont particulièrement à l'œuvre dans le processus de compréhension : le phrasé et l'expressivité³⁸. Lire un texte avec un phrasé et une expressivité appropriée vise avant tout à faciliter la compréhension de l'auditeur par une mise en relief particulière de la syntaxe et des intentions de l'auteur. La prosodie est donc un facteur important de la compréhension du texte, mais aussi, réciproquement, une preuve de la compréhension de celui-ci, puisqu'un phrasé et une expressivité corrects ne peuvent être produits sans une bonne compréhension des éléments à mettre en exergue. Une de ses fonctions principales est de maintenir un squelette cognitif de la proposition dans la mémoire de travail en attendant qu'une analyse plus poussée puisse advenir³⁹. Elle effectue une sorte de tâche de synthèse, relevant instantanément les points les plus importants et la structure sémantique primaire de l'énoncé : une clarification, une concession, un lien de causalité, etc. De la même manière que l'automatisation, une prosodie adaptée permet de transformer un processus algorithmique, séquentiel, en processus de récupération instantané. Telle ou telle intonation entraînera une réponse immédiate de la mémoire à long terme permettant d'identifier automatiquement l'intention du segment de la proposition.

La prosodie est donc un outil efficace pour clarifier un énoncé syntaxiquement ou sémantiquement ambigu. Pour autant, en tant que processus plus complexe de la lecture, il n'est pas accessible immédiatement aux élèves. Les plus jeunes lecteurs ont une conscience fragile de l'impact de la prosodie, et ont donc du mal à y prêter attention. On ne devrait dans les faits pas attendre d'eux une perception fine de celle-ci dans les premières années

³⁷ GODDE E., *op cit.*, p. 129.

³⁸ *Ibid.*, p. 130.

³⁹ SWETS B., DESMET T., HAMBRICK D., FERREIRA F., « The role of working memory in syntactic ambiguity resolution: A psychometric approach », in *Journal of Experimental Psychology. General*, vol. 136:1, 2007, p. 71.

d'apprentissage⁴⁰. La recherche montre que c'est seulement à partir de onze ans que les élèves commencent à marquer une bonne compréhension consciente des traits les plus saillants de la prosodie, comme l'accentuation particulière de la fin d'une question⁴¹.

1.3.2. Le regard pédagogique et didactique

Le travail explicite de la prosodie, bien qu'indispensable, ne doit pas s'envisager trop tôt. Il serait contre-productif de l'entreprendre tant qu'une maîtrise de l'automatisme suffisante pour permettre le chevauchement de deux tâches distinctes, le déchiffrement et la pose d'une expressivité adaptée, n'est pas avérée. En revanche, en tant qu'acteur important du processus de compréhension, il est important de lui accorder un enseignement explicite et approfondi, afin d'éviter que seuls les élèves qui en auraient une compréhension instinctive puissent en faire usage dans leur répertoire de stratégie de compréhension.

Pour bien faire, cet apprentissage doit se découper de manière à en traiter séparément et progressivement les différents aspects. Bien sûr, nous l'avons dit, la première étape est de s'assurer de la maîtrise de l'automatisme de la lecture. L'énergie cognitive attribuée au déchiffrement libérée, l'enseignant pourra alors passer aux traits les plus saillants de la prosodie, comme l'organisation des pauses. Ce concept, qui peut pourtant être traité dès le milieu des études primaires⁴², est pourtant actuellement abordé, avec bien des difficultés, dans les premières années du secondaire, lorsque peu de temps peut être dédié à son enseignement. Cet enseignement est fondamental dans l'acquisition d'une bonne pratique prosodique, car il permet, par les signes de ponctuation, de concrétiser de manière formelle des nuances qui dans d'autres cas sont purement abstraites. La présence physique, visuelle d'une virgule, d'un point, ou autre, habitue l'élève au procédé de régulation de la lecture propre à la prosodie en douceur, dans un environnement aisé à concevoir par son aspect très concret.

Cette porte d'entrée franchie avec succès, l'enseignant pourra aborder des paramètres progressivement plus abstraits, comme l'intonation linguistique, puis finalement l'intonation paralinguistique, avec l'usage, plus complexe, de variations mélodiques et d'intensité pour

⁴⁰ SNEDEKER J., YUAN S., « Effects of prosodie and lexical constraints on parsing in young children (and adults) », in *Journal of Memory and Language*, vol. 58:2, 2008, p. 587.

⁴¹ PATEL R., GRIGOS M., « Acoustic characterization of the question-statement contrast in 4, 7 and 11 year-old children », in *Speech communication*, October 2006, vol. 48:10, 2006, p. 1312.

⁴² *Ibid.*, p. 1310.

rendre le texte pleinement expressif⁴³. La maîtrise fine de ces paramètres permettra à terme, tout comme l'automatisme, de désengorger les canaux cognitifs dédiés à la compréhension, en assurant un traitement immédiat d'une quantité importante d'informations.

1.4. La gestion de l'abstraction

1.4.1. Notions préliminaires

Il est un défi, bien plus global que le seul spectre de l'éducation à la lecture, qui se présente à tout instructeur. Ce défi est celui de la compréhension des obstacles qui se dressent sur le parcours d'un apprenant en difficulté. Si tout apprentissage en suppose invariablement, il n'est pas incohérent de postuler que la majorité des instructeurs d'une discipline n'ont pas connu de difficultés majeures dans l'assimilation de la discipline qu'ils ont par la suite choisi d'approfondir, jusqu'à finir par l'enseigner. Ainsi, il peut être difficile parfois pour un enseignant de comprendre la difficulté de certains élèves à saisir des concepts abstraits qu'il aura sans doute lui-même intégrés de manière inconsciente. C'est sans doute particulièrement le cas de cette notion très large qu'est la compréhension. Peu étudiée en elle-même jusque dans les années 1990, elle pose le problème de l'évaluation. En effet, comment évaluer la compréhension d'un texte ou d'un énoncé par un élève sans l'inférer par des questions-réponses, des reconstructions, des résumés ou la capacité à suivre des instructions ? Au fond, notre évaluation de la compréhension évalue surtout la capacité d'un élève à *agir* sur la base de ce qu'il a compris.

La prégnance de ces difficultés se reflète dans les concepts assez obscurs des premières théories de la compréhension : les structures linguistiques sous-jacentes innées de Chomsky, les *panoptic theories of the world* de Smith, et particulièrement le très confus « lieu où vont les phrases lorsqu'elles sont comprises », de Gough. Face à quelque chose qu'ils n'avaient jamais expérimenté, ces théoriciens ne pouvaient que conclure qu'il se passait *quelque chose* lors du processus de compréhension⁴⁴. La théorie de la connaissance incarnée, ou *embodied cognition*, s'intéresse au processus de compréhension lui-même, à la manière dont les informations visuelles, auditives et autres sont transformées en concepts manipulables au sein d'une construction purement mentale. Fondamentalement, cette théorie postule que toute

⁴³ GODDE E., *op. cit.*, p. 79.

⁴⁴ SADOSKI M., « Reading comprehension, embodied cognition, and dual coding theory », in PARRIS S., HEADLEY K. (éd.), *Comprehension instruction: researched-based best practices*, 3e éd., New York, The Guildford Press, 2015, p. 46.

connaissance soit fondamentalement incarnée. Notre seule voie d'accès au monde, la voie sensorielle, implique que toute connaissance résulte d'une expérience physique, sensorielle et motrice. Avant d'être un concept, un mot est un son, une inscription. Et son sens émerge de l'expérimentation concrète de l'objet physique qu'il conceptualise. L'expérience du monde est intrinsèquement reliée au réseau des émotions, de la mémoire et du langage⁴⁵.

À l'aube de ce nouveau champ de recherche, Lakoff et Johnson postulaient trois principes fondamentaux : l'esprit est intrinsèquement incarné, la pensée est principalement inconsciente, et puisque les expériences sensorielles sont concrètes, les concepts abstraits sont majoritairement métaphoriques⁴⁶. Lakoff et Johnson tirent ces conclusions du constat que les processus jugés autrefois parfaitement abstraits font en réalité appel à des réponses sensorimotrices parfaitement concrètes, et ce de façon tout à fait inconsciente. La question de la compréhension, qui autrefois devait faire appel à des concepts nébuleux du type de ceux que nous avons cités, peut alors se reformuler plus clairement : comment les expériences sensorimotrices sont-elles transmutées en abstractions mentales ?

Selon Sadoski, toute représentation mentale conserve certaines qualités de l'expérience externe dont elle est issue. Cette expérience dérive de nos cinq sens, peut être linguistique ou non-linguistique, et opère sous deux systèmes, ou codes cognitifs, différents, chacun spécialisé dans la représentation d'un type d'expérience. Le premier code est le code linguistique. Le second est souvent appelé code pictural, car il est responsable de la génération, de la transformation, et de l'analyse d'images mentales, qu'elles soient visuelles, auditives, gustatives, sensorielles ou haptiques⁴⁷. Ces deux codes sont distincts, mais interconnectés et complémentaires. Si leurs bases neurologiques sont jumelles, les différences qualitatives entre ces codes offrent une grande flexibilité et diversité aux modes de pensée.

En 2011, Harmon-Jones et son équipe ont pu développer ce lien entre connaissance ou procédé abstrait et activité motrice en démontrant que le simple fait de se pencher en avant activait les zones cérébrales liées à la motivation tournée vers un objectif précis⁴⁸. D'autres recherches utilisant l'imagerie médicale montrent que les élèves ont une propension marquée à générer des images mentales du dénouement d'un récit, bien plus que de son début. Le

⁴⁵ SADOSKI M., 2015, *op. cit.*, p. 48.

⁴⁶ LAKOFF G., JOHNSON M., *Philosophy in the flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, New York, Basic Books, 1999, p. 417.

⁴⁷ SADOSKI M., 2015, *op. cit.*, p. 52.

⁴⁸ SADOSKI M., « Reading comprehension is embodied: Theoretical and practical considerations », in *Educ Psychol Rev*, vol. 30, Austin TX, 2018, p. 336.

cerveau recourt alors en parallèle à des zones liées à la représentation mentale et à l'activité motrice. Cela souligne le lien entre réflexion abstraite et implication motrice, mais également qu'un investissement plus profond dans le récit engendre une activité mentale plus intense. L'attrait que les élèves ressentent pour le texte génère inconsciemment une plus grande implication cognitive⁴⁹.

Glenberg va plus loin dans le lien qu'il tisse entre connaissance abstraite et expérience concrète. Selon lui, toute compréhension implique la capacité à agir concrètement sur le monde par nos fonctions corporelles, la situation physique, et nos objectifs. Cela peut impliquer des objets, des espaces ou des événements, réels ou représentés mentalement, dans le large contexte offert par le monde. Dans le contexte du langage, la compréhension émerge d'une simulation mentale du contenu linguistique dans une incarnation physique incluant l'action, l'émotion et la perception. Dans la compréhension à la lecture, ce lien est plus ténu, car il est nécessaire d'ajouter une étape : le texte n'offre ni geste ni prosodie vocale ou contexte physique autre que son support⁵⁰. Le lecteur se doit d'abord extraire du texte les concepts qu'il contient, puis seulement commencer à manipuler ces concepts pour leur donner du sens. C'est cette étape supplémentaire qui rend la compréhension à la lecture plus ardue que la compréhension à l'audition, notamment à cause des mécanismes abordés dans les points précédents. Les formes linguistiques seules, les mots, n'ont pas de sens en elles-mêmes, elles n'en acquièrent que par les connexions contextuelles verbales et non verbales. Un texte écrit doit être chargé de sens avant de pouvoir simuler mentalement les interactions de ces concepts.

Cette idée pose cependant question : si toute compréhension implique l'expérience concrète, sensorielle et physique, comment pouvons-nous aborder des concepts purement abstraits ? C'est en cela qu'interviennent les métaphores de Lakoff et Johnson. Fondamentalement, tout concept abstrait est abordé comme une métaphore impliquant des images expérimentables. L'addition, la soustraction sont abordées dans un premier temps avec des objets physiques. La mort s' imagine comme un départ, le continuum espace-temps comme un drap flexible, et le temps comme un passage. Si l'expérience directe est donc indispensable à la compréhension, elle peut se transposer à des cas distincts. Glenberg le prouve dans ses travaux avec une expérience simple. La phrase « Julie t'a délégué cette responsabilité. » active chez l'interlocuteur les mêmes zones motrices que dans le cas du transfert d'un objet matériel,

⁴⁹ SADOSKI M., 2018, *op. cit.*, p. 337.

⁵⁰ GLENBERG, A., « How reading comprehension is embodied and why that matters », in *International Electronic Journal of Elementary Education*, n°4, 2011, pp. 5-18.

alors que le transfert ici est purement abstrait⁵¹. L'esprit ne reconnaît donc pas l'abstrait, il l'associe à des situations concrètes voisines.

Le cas de figure de la métaphore ancre fortement l'abstrait dans le code linguistique. C'est le langage qui permet de comprendre l'abstrait en le liant à des expériences concrètes. Une responsabilité est quelque chose qu'on donne, qui pèse. Cela devient, à travers le langage, un objet physique. Mais d'autres possibilités existent également pour appréhender un concept abstrait. L'exemple notamment. La justice peut se conceptualiser comme un réseau qui relie avocats, juges, tribunaux, prison, victimes, etc. Le sens donné à ce concept émergera de la mise en parallèle de ces idées distinctes, de ces images concrètes. Plus largement, le sens peut surgir de l'ensemble des expériences verbales et non verbales que nous lui associons, y compris des réponses émotionnelles. Ces méthodes de construction de sens, de compréhension, en appellent dans une bien plus large mesure au code non linguistique, pictural. Les élèves, et plus globalement les lecteurs, construiront le sens des mots sur la base de l'un de ces codes, mais le code pictural sera, par essence, plus complexe à traduire en mots. Au temps pour M. Boileau, ce qui se conçoit bien ne s'énonce donc pas forcément clairement.

1.4.2. Le regard pédagogique et didactique

Le principe de connaissance incarnée ouvre de nombreuses voies nouvelles à l'enseignement de la compréhension. Mieux comprendre comment les expériences concrètes sont transformées en connaissances permet de s'affranchir d'une idée souvent présente dans les pratiques enseignantes, à savoir que le recours à des objets concrets ne s'adresse qu'aux apprenants les plus jeunes. Il est bien trop fréquent, dans les années supérieures, de trouver un enseignement purement théorique des concepts abstraits qui régissent, notamment, la compréhension à la lecture. La clarification, l'introduction ou la conclusion d'un propos, la mise en évidence d'une thèse, le schéma narratif, ces idées sont enseignées en tant qu'objets textuels ou littéraires. Or les travaux sur la cognition incarnée le prouvent, la connaissance doit passer par l'expérience directe. Ces enseignements théoriques ne peuvent donc profiter qu'aux élèves qui ont déjà intégré les repères qui leur permettront de conceptualiser ces structures. Ce n'est pas l'enseignement lui-même qui permettra de les comprendre, et celui-ci se trouve

⁵¹ GLENBERG, A., *op. cit.*, pp. 12 – 14.

donc en défaut face aux élèves que le parcours extérieur n'aura pas amenés à pouvoir appréhender ces idées par eux-mêmes.

L'idée de cognition incarnée a ouvert de nombreuses portes pour pallier ces manquements, et nous allons ici en aborder une sélection, dont les approches peuvent s'exporter à bien des aspects de l'enseignement de la compréhension à la lecture. Ces dernières reposent toutes sur le principe de l'encodage multiple. La cognition est le résultat d'expériences sensorielles, et l'encodage de ces expériences par différents canaux sensoriels permet non seulement une meilleure intégration du concept, mais également une inscription plus profonde dans la mémoire à long terme, ce qui sécurise son acquisition. Le programme *Visualizing and Verbalizing* de Lindamood-Bell propose d'entraîner explicitement la capacité de conversion d'images sensorielles en information linguistique en demandant aux élèves de former, mentalement, une image multisensorielle, et de la décrire, dans un premier temps avec des images physiques disposées devant eux, puis progressivement avec des mots, des phrases, des textes complets⁵².

Arthur Glenberg, de son côté, a développé avec les élèves les plus jeunes le *Moved by Reading*, dans lequel des enfants ont à leur disposition des jouets identiques aux éléments d'un texte qu'on leur demande de lire, tout en reproduisant concrètement les actions du texte au fur et à mesure avec les jouets. On leur demande par la suite de reproduire l'exercice, les jouets toujours disposés devant eux, mais en simulant mentalement leur mouvement. Par rapport au groupe contrôle, devant qui les jouets étaient disposés sans possibilité de les manipuler, les enfants du premier groupe montrent une meilleure assimilation des concepts abordés par l'histoire, et ont par la suite des résultats significativement plus élevés en compréhension à la lecture, sans repasser par l'étape de manipulation concrète⁵³.

Plus proche de l'enseignement programmé pour les élèves du secondaire, Block et ses collègues ont pu mettre en place dans les années 2000 le *Comprehension Process Motions* qui fait appel à l'encodage haptique pour soutenir les stratégies de lectures primaires. Les élèves se voyaient enseigner des gestes liés à différentes stratégies. Par exemple, s'ils ne comprenaient pas un passage du texte, ils joignaient leurs paumes face à leur poitrine. Lorsque le passage devenait clair, ils écartaient leurs mains l'une de l'autre en écartant les doigts, comme si

⁵² BELL, N., *Visualizing and verbalizing for language comprehension and thinking*, 1ère édition, Paso Robles, Academy of Reading Publications, 1986, p. 47.

⁵³ BROWN M., MCNEIL N., GLENBERG A., « Using concreteness in education: real problems, potential solutions », in *Child Development Perspectives*, vol. 3, 2009, pp. 160-164.

quelque chose s'ouvrait. Ce geste leur permettait de concrétiser, par une métaphore gestuelle, l'action de la compréhension⁵⁴. Cette méthode a été développée ensuite en incorporant un plus grand nombre de gestes, pour représenter la rencontre de la thèse principale du texte, le repérage d'éléments de la structure générale, l'induction d'une conclusion ou l'introduction d'une clarification, etc. L'étude s'est poursuivie pendant douze semaines, avec un groupe contrôle auquel les professeurs enseignaient les mêmes stratégies de lecture aux élèves, mais sans les gestes correspondants. À la fin des douze semaines, les élèves du premier groupe n'avaient plus besoin de manifester physiquement les gestes, leur simulation mentale suffisait, et leurs résultats en compréhension à la lecture étaient significativement supérieurs à ceux des élèves du groupe test⁵⁵.

1.5. Les connaissances métacognitives

1.5.1. Notions préliminaires

La compréhension à la lecture consiste, pour le lecteur, à simuler une représentation mentale du texte sur la base des informations que contient ce dernier, et celles que le lecteur possédait antérieurement, tout en supervisant sa démarche à l'aide de stratégies cognitives et métacognitives⁵⁶. Il importera dans ce point de différencier les deux, et d'approfondir les secondes et leur rôle dans le processus de compréhension d'un texte.

Les stratégies cognitives regroupent tous les moyens et procédés par lesquels un lecteur peut tenter de manipuler le texte, que ce soit pour le clarifier, le résumer, en extraire les idées principales, etc. Ce sont typiquement les stratégies telles que la relecture de passages complexes, le surlignage de certaines informations importantes, et toute autre « astuce » au service d'un lecteur confronté à un texte complexe. Les stratégies métacognitives, d'abord appelées « métamémoire » par Flavell, qui fut le premier à souligner leur rôle dans la compréhension⁵⁷, supervisent l'activité cognitive en planifiant, évaluant et contrôlant la

⁵⁴ BLOCK C., PARRIS S., WHITELEY C., « CPMs: helping primary grade students self-initiate comprehension processes through kinesthetic instruction », in *Reading Teacher*, vol. 61, 2008, pp. 460-470.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ THIFFAULT C., *Pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif d'élèves éprouvant des difficultés de compréhension en lecture*, mémoire présenté à l'université de Québec, Trois-Rivières, 2018, pp. 6 - 7.

⁵⁷ FLAVELL J.-H., « Développement métacognitif », in BIDEAUD J., RICHELLE M., (Éds.), *Psychologie développementale. Problèmes et réalités*, Bruxelles, 1985, pp. 32-36.

progression vers l'objectif fixé⁵⁸. Paris et ses collègues, en travaillant ces stratégies en parallèle des activités de lecture-compréhension, ont dégagé un ensemble de connaissances métacognitives et ont opéré un découpage de ces dernières entre procédurales, déclaratives et conditionnelles⁵⁹.

Les connaissances déclaratives englobent tous les savoirs sur le type de lecteur qu'un individu peut être : ses capacités de lecture, les facteurs et les stratégies qui affectent sa littératie. « Suis-je un bon lecteur ? » ; « Quelles connaissances préalables utiles possédé-je ? » ; « Combien de temps dois-je prévoir pour lire un texte ? » : les réponses à ces questions appartiennent au champ des connaissances déclaratives.

La prise de conscience des processus de pensée, la méthode d'exécution de certaines tâches : ces connaissances sont procédurales. Elles sont les modes d'emploi explicites des différentes stratégies cognitives. Finalement, les connaissances conditionnelles régissent les circonstances d'utilisation de ces stratégies. Pourquoi utiliser l'une plus que l'autre ? Dans quels contextes une stratégie s'avèrera la plus efficace ? Ces trois types de connaissances sont à la base de l'utilisation des stratégies métacognitives⁶⁰.

Ces connaissances peuvent être activées par des stratégies métacognitives répondant à l'un des deux types d'opérations relevés par Eme et Rouet : l'évaluation et la régulation. L'évaluation demande au lecteur de faire appel à l'ensemble de ses connaissances globales, et plus spécifiquement des tâches de lecture et des propriétés structurales des textes pour s'assurer de sa compréhension de l'objet textuel en cours d'analyse. De nombreux critères doivent être mesurés pour une évaluation efficace. Les critères lexicaux et syntaxiques sont les premiers qu'un jeune lecteur apprend à mesurer. Les critères sémantiques en revanche vont d'assez instinctifs à réclamant une maîtrise fine des procédés de lecture. Le lecteur doit évaluer la cohésion propositionnelle et structurale, la cohérence informative interne aussi bien qu'externe, et finalement la complétude informative. Certaines de ces stratégies demandent donc des connaissances relativement poussées sur la structure attendue d'un texte. Finalement, le second procédé, celui de la régulation, fera en sorte d'assurer que les problèmes

⁵⁸ EME E., ROUET J.-F., « Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture compréhension », in *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], n°31/1, 2002, consulté le 11/07/2023, URL : <http://journals.openedition.org/osp/4871>.

⁵⁹ PARIS S., *et al.*, *op. cit.*, p. 1245.

⁶⁰ *Ibid*, p. 1247.

de compréhension isolés par l'évaluation soient pris en charge par la stratégie cognitive adaptée⁶¹.

L'exposition de chacun de ces procédés, de ces catégories de connaissances et métaconnaissances pourrait paraître laborieuse, mais elle est indispensable en cela qu'elle éclaire les myriades d'opportunités pour le processus de compréhension de rencontrer un obstacle. Un élève pourra comprendre les phrases indépendamment, mais échouer à les mettre en rapport les unes avec les autres, laissant par exemple échapper une clarification, un exemple ou une concession. Il pourra saisir les informations du texte, mais manquer de connaissances propres avec lesquelles les mettre en parallèle. Le plus préoccupant est qu'un élève pourra avoir un processus de régulation parfaitement fonctionnel, mais échouer dans l'évaluation de ses difficultés. Statistiquement, les problèmes de compréhension surviennent beaucoup plus souvent que les problèmes de régulation. Une hypothèse qui peut être formulée à ce sujet est que le développement des deux procédés étant parallèle, un élève performant dans son évaluation pourra généralement réguler sa lecture efficacement.

La difficulté la plus souvent rencontrée est celle d'un manque de conscience de la mauvaise compréhension du texte. La recherche montre que dès l'âge de neuf ans, les élèves sont capables de mettre en place certaines stratégies de lecture triviales, quoique pas en autonomie : cette compétence ne commence à apparaître que vers la fin des études primaires. Dans les premiers temps de l'apprentissage, il faut que ces stratégies soient explicitement réclamées par l'enseignant ou les consignes pour que les enfants les mettent en place. De même, ils ne sont pas encore capables d'élire une stratégie plutôt qu'une autre, la compétence de régulation n'est pas encore mure. On peut en conclure qu'elle apparaît de manière fragmentaire et implicite, et que c'est sa mise en œuvre contrainte qui favoriserait dans le futur son utilisation intentionnelle et systématique. Le problème est, comme nous l'avons dit, que les élèves capables de réguler correctement le processus de compréhension sont rarement, mais pas jamais, ceux qui souffrent de carences dans leur évaluation. Dès lors, malgré toutes les stratégies possibles, un élève mauvais lecteur ne parviendra jamais à en user à bon escient, puisqu'il échouera à identifier les lacunes dans sa compréhension.

⁶¹ EME E., *et al.*, *op. cit.*

1.5.2. Le regard pédagogique et didactique

Les différents éclairages de la métacognition jettent une lumière nouvelle sur les difficultés des élèves, permettent de situer plus précisément que jamais l'exact point de tension dans la compréhension d'un texte. Principalement, ils nous montrent que si l'enseignement des stratégies de lecture est bien entendu une étape majeure de l'enseignement de la lecture dans les derniers cycles de l'enseignement primaire, et dans l'ensemble de l'enseignement secondaire, il n'est pas toujours la réponse. Pire, la démultiplication des stratégies peut s'avérer néfaste pour certains élèves.

Nombre d'élèves mauvais compreneurs ne réalisent pas leurs erreurs. Les élèves qui montrent de moins bons résultats dans les épreuves de compréhension ont souvent tendance à survoler les incohérences dans les textes. Si des incohérences avérées ne semblent pas gêner leur lecture, il est logique d'induire que des incohérences soulevées par une mauvaise compréhension ne retiendront pas plus leur attention. Ces élèves ne peuvent donc pas tirer de bénéfices des stratégies qu'ils connaissent déjà, et maîtrisent peut-être également par ailleurs, puisqu'ils n'ont pas conscience de devoir les utiliser. Depuis le succès des théories (au bienfondé très tempéré par la recherche en neurosciences des deux dernières décennies) sur les intelligences multiples, la réponse souvent privilégiée face à une absence de compréhension est de varier les méthodes, dans l'espoir que l'une ou l'autre finira par adhérer au mode de pensée de l'élève. Bien que louable, cette méthode, dans le cas d'un élève dont les difficultés tiendraient au processus d'évaluation, augmenterait encore sa confusion, en ensevelissant des stratégies peut-être bien maîtrisées sous de nouvelles, semblables et pas plus efficaces, puisqu'elles rateraient également le véritable problème, et risqueraient de le décourager au point de lui faire abandonner même les stratégies qu'il était pourtant prêt à utiliser.

Cela étant dit, l'enseignement des stratégies de lecture reste indispensable, et malheureusement il se fait souvent de manière couverte et implicite, en passant par la répétition d'exercices ou étant à induire à partir d'exemples. Cette méthode n'est efficace que sur des élèves possédant déjà des compétences élevées d'abstraction et de réflexion spontanée⁶², loin d'être ceux qui en ont la plus grande nécessité. Il est important que l'enseignement de ces stratégies se fasse de manière ouverte, d'insister sur leur utilité concrète, sur les contextes dans lesquels elles sont à préférer à d'autres et sur la meilleure manière d'y

⁶²EME E., *et al.*, *op. cit.*

avoir recours. Cet enseignement est cependant complexe, délicat, et plus périlleux qu'il n'y paraît. D'une part, trop souvent, ces stratégies sont présentées comme des sortes d'outils de remédiation pour des élèves qui rencontreraient des difficultés de lecture. Certains, ainsi, répugnent à les utiliser, alors même qu'elles s'adressent à absolument tous les lecteurs. C'est là que réside le péril de leur enseignement, car d'autre part de nombreux élèves avec un bon niveau de lecture emploient ces stratégies inconsciemment, et leur asséner cet apprentissage par pédagogie directe peut perturber l'équilibre déjà en place et entraîner des conséquences néfastes sur leurs compétences de lecture⁶³. D'autres élèves encore, qui manquent de confiance dans leurs capacités de lecture, pourront se mettre à systématiser l'usage de ces stratégies sans regard pour leur niveau de compréhension, et ralentir dramatiquement leur rythme de lecture, avec des conséquences, à nouveau, néfastes sur leurs performances et leur compréhension globale.

L'enseignement de ces stratégies doit donc impérativement passer par un parcours approfondi sur les connaissances métacognitives, qui inclut une pratique assidue et régulière de la lecture, pour amener les élèves à mieux se connaître individuellement en tant que lecteurs, et à cerner avec précision le type de stratégies à mettre en place⁶⁴.

La recherche en métacognition et son éclairage des multiples facteurs de compréhension spécifiquement, ont révélé la nécessité d'un outil permettant d'étudier plusieurs facteurs simultanément pour observer leurs interactions dynamiques. C'est sur cette base que le DTC (*Dynamic Text Comprehension*) a vu le jour. C'est principalement l'une de ses applications qui retiendra ici notre attention, le *Landscape Model*. Ce modèle a pour but de collecter des données diverses sur l'activité cognitive et la représentation mentale du texte qui est progressivement construite au cours de la lecture⁶⁵. Le *landscape model* a permis la description de l'activité de lecture comme une succession de cycles, plus ou moins assimilables aux phrases du texte chez un lecteur moyen. Un manque d'automatisme chez un faible lecteur aura tendance à brouiller les frontières des cycles. Au sein de ces cycles, les concepts qui constituent le texte fluctuent dans leur activation selon quatre sources : l'apport informatif du cycle en cours, les apports informatifs résiduels des cycles précédents, la représentation

⁶³ ROMAINVILLE M., « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration des performances », in PALLASCIO R., LAFORTUNE L. (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2000, pp. 71 - 86.

⁶⁴ TEPLIN, A., *Open door thinking: metacognition in reading comprehension instruction*. Thèse de doctorat inédite, Université de Californie, 2008, p. 76.

⁶⁵ RAPP D., VAN DEN BROEK P., « Dynamic Text Comprehension: An Integrative View of Reading », in *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14:5, 2005, pp. 276-279.

mémorielle du texte jusqu'à ce point et les connaissances préexistantes du lecteur⁶⁶. Chaque activation d'un concept mène à un remaniement de la représentation mémorielle du texte, ou, si le concept était déjà présent dans cette acceptation, à un renforcement de sa position au sein de la représentation du texte. Émerge ainsi progressivement un réseau de représentation des idées du texte et leurs interconnexions.

On observe deux mécanismes qui régissent ces activations, et dont le pédagogue devra tenir compte dans la sélection des textes et dans l'approche qu'il en fait en classe. Le premier est le *Cohort activation*. Lorsqu'un concept est activé par la lecture, les concepts qui en sont les plus proches dans le réseau d'interconnexions s'activent également, soit par construction sémantique préexistante, soit par activation simultanée répétée de ces concepts lors de la lecture. Même inconsciemment, pour peu qu'il relève correctement les concepts, le lecteur se fait donc progressivement une idée des liens principaux entre les différentes idées du texte. Le second mécanisme est à appréhender dans une dimension plus socioculturelle : il s'agit du *coherence-based retrieval*. Par ce mécanisme stratégique, l'information sera récupérée dans le but spécifique de rencontrer le besoin de cohérence personnel du lecteur. Le pédagogue doit allouer une attention particulière à ce mécanisme, car s'il s'avère très efficace pour relever des points d'accroche que l'élève peut utiliser pour lier des connaissances nouvelles à celles qu'il possède déjà, c'est aussi principalement ce mécanisme qui nourrit le biais de confirmation, et il peut pousser à négliger des informations qui entreraient en conflit avec les convictions du lecteur⁶⁷.

2. Les modèles implicites de lecture

Outre les mécanismes psychologiques et moteurs de la compréhension, les intentions de lecture jouent un rôle important dans l'approche de l'activité de lecture chez les lecteurs plus avancés. Nous ne parlons pas ici de lecteurs plus compétents, ou même de lecteurs en fin de parcours d'apprentissage. Nous postulons simplement que pour commencer à développer des attentes différenciées par rapport à la posture de lecteur, même inconsciemment, les lecteurs doivent au minimum avoir dépassé le stade de la compréhension isolée des mots, voire des phrases, pour être capables d'étendre leur attention à l'ensemble du texte. Ce stade est en théorie atteint assez tôt dans la scolarité, mais même avant d'y arriver, les élèves

⁶⁶ RAPP D., *et al.*, *op. cit.*, pp. 276-279.

⁶⁷ *Ibid.*

construisent de nombreuses représentations qui gravitent autour de l'objet texte et de l'activité de lecture, et de tous les concepts adjacents, tels que la littérature, l'auteur, etc.

Ce sont ces réseaux de représentations mentales qui, en se structurant de manière tacite et, dans la majorité des cas, inconsciente, vont donner naissance à différentes postures de lecteur, des images stéréotypées du rôle perçu du lecteur par le lecteur. Ces différentes postures ne sont pas anodines. Selon leur inclination, elles pourront pousser le lecteur dans l'une ou l'autre direction, motiver certains choix. Elles l'aident à poser des objectifs de lecture, sélectionner les stratégies pertinentes. Ce choix dans le mode d'interaction est le plus souvent inconscient, mais tout lecteur interagira avec les textes selon un modèle de lecture implicite ou un autre, parfois plusieurs simultanément, qui le prédisposent à orienter sa lecture, sa compréhension et sa manipulation de ceux-ci d'une certaine manière.

Schraw et Bruning ont isolé deux types de modèles implicites principaux : le modèle de transmission, et celui de transaction⁶⁸. Ces modèles, diamétralement opposés, peuvent cohabiter chez certains lecteurs, mais il est plus fréquent que l'un soit dominant, voire unique. Le modèle implicite de lecture par transmission est le plus trivial des deux. Il tient au postulat que le sens est éminemment autogène, qu'il existe par lui-même au sein du texte, et que le lecteur n'a qu'à le recevoir sans altération. La lecture ne doit permettre que la transmission du sens conçu par l'auteur depuis le texte vers le lecteur. Ce type de lecture tend à se focaliser sur une compréhension plus superficielle, une manipulation moindre des concepts, et à restreindre l'autonomie du lecteur. Le modèle implicite de lecture par transaction, au contraire, se fonde sur l'existence du sens dans l'esprit du lecteur, sur une idée du sens comme objet partagé et créé par le lecteur sur la base du texte. L'intention de l'auteur dans cette considération n'est alors qu'un guide, une impulsion. Le texte est un objet inachevé qui nécessite l'interaction avec le lecteur pour atteindre sa complétude.

L'élection d'un modèle plutôt qu'un autre a un impact puissant sur l'objet qui résultera de la confrontation du lecteur et du texte⁶⁹. Le modèle par transmission implique une passivité intrinsèque du lecteur, qui n'a que le rôle de réceptacle du sens porté par le texte. Ainsi, son autonomie est particulièrement restreinte, et il a tendance à se focaliser sur les aspects les plus superficiels du texte. Puisque le sens est ouvertement porté par le texte, le lecteur n'a pas à fournir d'efforts particuliers pour le faire émerger, et ne mettra pas en place de stratégies

⁶⁸ SCHRAW G., BRUNING R., « How Implicit Models of Reading Affect Motivation to Read and Reading Engagement », in *Scientific Studies of Reading*, vol. 3:3, 2009, p. 285.

⁶⁹ *Ibid*, pp. 292 – 294.

spécifiques pour explorer d'éventuels mécanismes sous-jacents. La manipulation moindre du texte est probablement ce qui engendre une plus faible maîtrise de ses thèmes principaux et une représentation mémorielle moins complète des énoncés. Les lecteurs qui favorisent le modèle par transmission ont également tendance à avoir une moins bonne représentation holistique du texte⁷⁰. Ces caractéristiques entraînent un manque d'implication du lecteur, qui résulte en une motivation amoindrie. Les lecteurs qui voient le texte comme porteur d'un sens autogène n'ont pas tendance à se sentir responsables ou acteurs de l'activité de lecture, et présentent une tendance plus réduite à s'engager activement dans l'activité de lecture. Le modèle par transaction, au contraire, fait du lecteur un acteur important de l'accouchement du sens. Le texte est un objet incomplet, sur lequel il a une tâche à opérer. De ce fait, son engagement est bien plus important, il cherche activement à faire émerger un sens et déploie pour cela des stratégies avancées qui dévoilent en profondeur les mécanismes et structures masqués du texte. Cette approche débouche sur une meilleure représentation globale du texte et de son sens, des interactions entre ses différentes parties, et pousse le lecteur à développer plus d'inférences thématiques et à aborder une attitude critique vis-à-vis de ce qu'il lit. Il se sent autorisé à manipuler le texte, valorisé dans sa démarche autonome, et sa motivation en sort d'autant plus renforcée.

De ces deux approches, le modèle implicite par transaction semble donc nettement à privilégier. Pourtant, la notion de lecture littéraire proposée par Dufays s'est depuis le début des années 2000 imposée comme le modèle privilégié dans les programmes scolaires. Cette approche abolit la dichotomie entre modèle par transmission et par transaction, et propose une conciliation des deux.

L'idée d'une lecture littéraire se forme à la fin du XX^e siècle, en lien avec les théories de la réception. Dans le clivage de l'époque entre structuralistes et tenants de la liberté du lecteur naît une volonté de concilier les deux approches, de proposer une lecture qui mette en évidence les particularités du texte et leur valeur littéraire inhérente, tout en accordant au lecteur une responsabilité dans l'émergence du sens. On peut trouver une représentation de ces postures dans la triade de Picard, le *liseur*, *lu*, *lectant*. Le premier représente la dimension purement physiologique, motrice de la lecture : le repérage des signes sur la page, la capacité d'attention visuelle, etc. Le *lu* touche à la dimension psychoaffective du lecteur, sa capacité à s'immerger dans l'œuvre, à vivre le récit, à se laisser emporter, dans une démarche tout à fait premier degré. Le *lectant*, lui, est la dimension intellectuelle de la lecture. C'est la posture de

⁷⁰ SCHRAW G., *et al.*, *op. cit.*, p. 299.

celui qui met le texte à distance, le regarde comme un objet d'analyse, un projet en construction. Le *lu* et le *lectant* correspondent respectivement aux modèles implicites de lecture par transmission et par transaction. C'est par leur association, par un va-et-vient entre implication émotionnelle et distanciation critique, que l'on peut aboutir à une lecture riche, fertile, littéraire⁷¹. En combinant lecture participative et lecture distanciée, on implique de créer un rapport double au corpus du patrimoine littéraire : une volonté de se créer une culture littéraire commune, une maîtrise des stéréotypes et des références génériques et historiques, mais aussi une ouverture à la littérature au sens large, contemporaine, et à la paralittérature.

Or, on observe dans l'enseignement contemporain une grande dispersion des classiques. Il n'existe plus de socle commun, de borne absolue. Plus aucun auteur, plus aucun texte ne rassemble l'entièreté de la population scolaire⁷². Les classiques, même en perte de vitesse, sont toujours bien enseignés, mais il n'est plus de noms abordés au sein de toutes les classes. Cette dispersion prive les élèves de références communes, phagocyte le sentiment d'unité dont l'étude de la littérature se voulait pourvoyeuse.

Les professeurs justifient généralement cette posture par les limites langagières des élèves, et leur manque de motivation a priori pour la lecture des classiques. Par ailleurs, la tendance croissante n'est plus d'éduquer à la littérature pour elle-même, mais comme objet d'analyse, comme ressource pour développer des compétences jugées plus essentielles dans la formation à la vie sociale et professionnelle⁷³. C'est peut-être là que réside une des clés pour comprendre le manque de motivation des élèves, car ces derniers privilégient avant tout une attitude participative, une lecture psychoaffective. Les élèves, dans leur majorité, lisent, lorsqu'ils lisent, pour vivre, pour ressentir. La complexité langagière intrinsèque à la littérature classique, couplée à la dichotomie entre intention de lecture des élèves et volonté didactique des professeurs pousse les élèves à se détourner encore plus de la littérature. La lecture littéraire offre une opportunité de combler le fossé entre ces postures. Elle veut permettre aux élèves cette immersion qu'ils privilégient, tout en les invitant à approfondir les mécanismes qui permettent cette immersion. Sans fermer la porte à l'émotion, au personnel, elle ouvre la porte à une expérience plus riche, plus profonde, qui mérite d'être qualifiée de littéraire, non

⁷¹ DUFAYS J.-L., BRUNEL M., « La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI^e siècle. État des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire », in PETITJEAN A. (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, CREM, Université de Lorraine, Metz, 2016, pp. 250-252.

⁷² DUFAYS J.-L., « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », in *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°33, 2006, pp. 80 - 81.

⁷³ *Ibid.*

pas au sens restrictif qui n'englobe que certains textes reconnus du canon classique, mais au contraire, qui propose un caractère intégrateur en refusant de hiérarchiser raison et émotion⁷⁴.

L'activité de lecture littéraire permet de remettre en avant l'autonomie de l'élève en ne se concentrant plus sur une lecture modèle incarnée par l'enseignant, mais sur son activité effective, et ce faisant, remet au cœur de l'activité le sens et le plaisir. Elle entraîne les élèves à s'armer de stratégies de lecture adaptées à la richesse des textes, et donc les processus métacognitifs d'évaluation et de régulation. En remettant l'élève au cœur de la lecture, la lecture littéraire charge aussi de plus de sens les moments de partage et d'échange autour de la lecture, elle donne de la valeur à la participation de chacun en diversifiant les apports⁷⁵. La lecture littéraire est donc une pratique éminemment riche du point de vue des mécanismes et stratégies dont elle permet et encourage la mise en place, et outre sa plus-value quant à la lecture scolaire, dont elle permet le décroisement, elle est un remarquable outil d'entraînement pour les élèves dont la pratique de lecture est la plus fragilisée.

⁷⁴ DUFAYS J.-L., BRUNEL M., ÉMERY-BRUNEAU J., FLOREY S, *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*, à paraître, pp. 46 – 47.

⁷⁵ DUFAYS J.-L., *et al.*, *op. cit.*, 2016, pp. 250 – 252.

Chapitre III : Représentation de l'activité de lecture et de l'objet livre

1. État des lieux général

Les discours générationnels ont toujours eu une certaine propension à l'alarmisme. Pline l'ancien se lamentait déjà de la maîtrise affligeante de la langue par les jeunes générations, et à en croire les témoignages successifs que l'on trouve au fil de l'histoire, l'affaire n'a fait que se dégrader. Sans tomber à l'inverse dans un encensement absolu de la jeunesse et de la nouveauté, l'étude générationnelle des grandes tendances socioculturelles nous révèle qu'il y a en réalité assez peu de changement de l'une à l'autre⁷⁶. Certes, l'apparition de nouveaux types de divertissements tels que le cinéma, la télévision, les jeux vidéo change occasionnellement la donne, les chiffres exacts varient légèrement, mais sous un regard global, ceux qui lisaient il y a un siècle lisent aujourd'hui.

La grande révolution de notre époque a cependant eu un effet remarquable, sinon sur les pratiques réelles, au moins sur la perception que les individus ont de leurs propres pratiques. Traditionnellement, les activités sont liées à un ensemble de paramètres qui les définissent dans un cadre spatiotemporel et social. Une activité possède en effet un support, un lieu, un temps et un contexte. Si la pratique d'une activité précise est souvent, consciemment ou non, un marqueur social, un signe d'appartenance à un groupe spécifique, ces paramètres jouent également un rôle dans l'accessibilité de celle-ci. Ce n'est pas sans raison que les sports populaires, et le mot est utilisé ici, non dans le sens de leur réception, mais dans celui de l'origine socioculturelle de la majorité de leurs pratiquants, sont des sports d'équipe, le football en tête. Monopoliser tout une prairie pour jouer seul au golf n'est pas un critère du genre à ouvrir les portes de ce sport à toutes les catégories sociales, contrairement au football, au baseball ou au basket qui ne requièrent que peu d'équipement et un espace très souple pour accueillir une vingtaine de joueurs.

La pratique de la lecture n'est, certes, pas aussi onéreuse que celle du golf, ou du tennis, mais elle constitue néanmoins un cout dispensable pour des familles qui peuvent parfois peiner à joindre les deux bouts. Le formidable succès des appareils de communication nomades, le smartphone en tête, est venu changer la donne. Le smartphone, qui n'est pas en soi un outil de lecture, ou du moins n'est pas perçu comme tel, est désormais présent dans tous les foyers, dans les mains de tous les adolescents, et de nombre d'enfants. Il offre un espace de déploiement inédit, de désenclavement de pratiques autrefois contraintes par des

⁷⁶ DÉTREZ C., *op. cit.*, p. 24.

critères spatiotemporels et financiers très contraignants. La photographie, le montage photo ou vidéo, la composition musicale, toutes ces activités sont rendues non seulement possibles, mais plus aisées pour tout un chacun. La lecture et l'écriture ne font pas défaut. Les commentaires sur des sites comme YouTube, l'utilisation des réseaux sociaux rendent communes des pratiques réservées autrefois à une élite socioculturelle. Les adolescents donnent leur avis par écrit, entretiennent des correspondances quotidiennes, et lisent. Ils lisent sans doute plus largement qu'ils n'ont jamais lu, mais sans percevoir leur activité comme telle. Ils scrollent, ils naviguent, ils regardent (même lorsqu'il s'agit de texte, et non de vidéo), ils commentent, mais, dans leur esprit, ne lisent ni n'écrivent⁷⁷.

La lecture, l'écriture, ce n'est pas ça. Les critères spatiotemporels continuent à définir ces activités. La lecture, c'est la lecture de romans, de « vrais livres », liée à la pratique scolaire pour beaucoup. L'écriture, encore bien plus que la lecture, est une pratique qui appartient strictement à la culture scolaire, que les adolescents n'ont pas l'impression de pratiquer loin des bancs de l'école. Paradoxalement, le fossé entre pratique scolaire et pratique quotidienne, qui n'a jamais été aussi proche d'être comblé, ne fait que se creuser davantage dans l'esprit des jeunes. L'expansion du cosmopolitisme entre aussi en compte dans cet écart perçu. La culture des jeunes s'encombre de moins en moins des frontières, la musique est américaine ou coréenne, les séries télévisées de partout, les bandes dessinées japonaises. Ces produits culturels, chargés de références nouvelles, créent de nouveaux imaginaires partagés qui ont peu de résonnance avec la littérature française, classique encore moins.

On voit dans cet écart perçu entre lecture effective et lecture « réelle » que la définition de la littérature souffre d'un flou, d'un manque de définition claire pour les élèves (et peut-être aussi, parfois, pour les enseignants). Pour le constater, il suffit de se pencher sur la pratique de lecture effective majoritaire chez les élèves en début d'école secondaire : le manga. Le manga, comme la bande dessinée, offre une immense richesse de lecture à travers la combinaison de codes visuels, littéraires et paralittéraires. Le nombre important de tomes et l'histoire sérielle plutôt qu'épisodique les poussent à suivre un récit complexe, aux nombreux protagonistes et arcs narratifs parallèles. Pourtant, cette pratique ne parvient dans les faits pas à obtenir la légitimité nécessaire pour prétendre au statut de lecture. Lire un manga n'est pas la même chose que « lire ». On peut « aimer les mangas » sans « être un lecteur ». Cette hiérarchie de la légitimité est présente chez tous, mais sa prégnance est proportionnelle au niveau socioculturel du milieu dans lequel le jeune se développe. Exemple frappant, dans les

⁷⁷ DÉTREZ C., *op. cit.*, p. 25.

entretiens dirigés par Détrez⁷⁸, des adolescents dont les parents sont enseignants ou cadres disent ne même pas pouvoir posséder de mangas. Ils les empruntent, les lisent rapidement, puis les rendent, et s'ils les emmènent chez eux, les cachent scrupuleusement à leurs parents.

Fondamentalement, le rapport des adolescents au livre tient à « la mise en scène de soi »⁷⁹. Les discours sur la lecture, qui tissent la représentation que les adolescents s'en font, et dirigent leurs pratiques effectives et perçues, sont intrinsèquement fondés dans un réseau de considérations sociales, de conflits psychiques et d'enjeux inconscients, d'attentes supposées. La lecture participe à la construction psychique du sujet sur plusieurs plans. La lecture de textes littéraires, dans sa plus large acception, fournit aux adolescents en quête de repères, avides de se trouver, un mode de représentation, de symbolisation. À travers la lecture, c'est avant tout un discours sur eux-mêmes qu'ils recherchent, dans un cadre sécurisant vide de regard extérieur, puisque le propre de l'écrit est l'absence de l'énonciateur. Dans les récits fictionnels ou biographiques, ils peuvent « se retrouver », se lire sans se le dire explicitement. C'est un travail de construction psychique qui s'effectue à la fois consciemment et inconsciemment. Elle offre des représentations de ce que le lecteur n'arrive pas à se représenter, des figures de référence. Cela est particulièrement important pour les élèves en difficulté, souvent déconnectés de la réalité scolaire à cause de leurs difficultés, en conflit avec les attentes qui s'exercent sur eux⁸⁰.

Mais si la lecture permet de se lire, elle offre surtout la possibilité de se dire. L'enjeu fondamental de cette construction psychique est la différenciation. Différenciation du cadre familial, parental, et différenciation des « petits », de l'enfance dont on veut montrer qu'on sort. Cet enjeu de distinction des classes d'âge adjacentes encourage à changer ses pratiques, à les faire évoluer ou simplement à les abandonner pour de nouvelles. Ici, l'exemple des mangas reste pertinent. Dans les entretiens de Détrez⁸¹, de nombreux jeunes de dix-sept ans regardent avec un léger mépris ces lecteurs de *Naruto* ou *One Piece*, disent avoir, eux, abandonné cette pratique enfantine depuis des années. Cependant, lorsque l'entretien creuse un peu la question, il s'avère que s'ils ont arrêté, cela ne date que de quelques mois. En réalité, la pratique effective n'a pas vraiment changé de nature, seulement de mode de consommation. Il s'avère que la majorité des jeunes témoignant d'avoir arrêté de lire des mangas ont en réalité

⁷⁸ DÉTREZ C., *op. cit.*, p. 26.

⁷⁹ TALPIN J.-M., « Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence ? », in *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 3, 2003, p. 7.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 9.

⁸¹ DÉTREZ C., *op. cit.*, p. 26.

seulement arrêté d'acheter les tomes en magasin, et se sont orientés vers la lecture de scans en ligne. On voit là, à nouveau, la difficulté pour les élèves à percevoir le smartphone comme un outil de lecture, à entrevoir un lien entre lecture effective et image littéraire.

Toujours est-il que la baisse de la pratique de la lecture pendant l'adolescence est un phénomène réel, même si elle est à modérer en tenant compte des comportements dont nous venons de parler. Si on se penche sur les adolescents qui déclarent lire des romans, on voit une baisse significative entre onze et dix-sept ans. Cette baisse révèle cependant un important clivage socioculturel et sexuel. Nous l'avons dit, l'adolescence est le lieu de nombreux enjeux, mais principalement d'un enjeu de définition. Si on cherche à se distinguer des groupes auxquels on appartenait jusqu'ici, on cherche aussi à en rejoindre, et rarement, dans les faits, des réellement éloignés de ceux qui nous ont vu grandir. Ainsi, les enfants de cadres seront bien plus enclins à lire, mais surtout à continuer à le faire. Près de la moitié de ceux qui lisaient des romans à onze ans déclarent à dix-sept ans avoir arrêté, mais ce nombre est encore bien plus grand chez les enfants d'ouvriers, où à dix-sept il ne reste qu'un quart des lecteurs déclarés six ans plus tôt⁸². La fracture sociale se double d'un clivage sexuel. En effet, les filles sont largement plus enclines à lire que leurs camarades masculins. Cette polarisation sexuée des pratiques sociales et culturelles est fondamentalement liée au besoin d'appartenance, il s'agit de s'associer clairement à son genre. Cependant, le sexe ne compense pas l'origine socioculturelle : les filles d'ouvriers lisent moins que les fils de cadres, à onze ou dix-sept ans. On remarque d'ailleurs une préséance de la différenciation socioculturelle plutôt que sexuelle : les filles de cadres ont une plus grande propension à adopter des comportements masculins, c'est-à-dire qu'elle témoigne une volonté de se distinguer des « trucs de filles ». Chez les lectrices de mangas, par exemple, on trouve un mépris ouvert des *shojo*, ces mangas destinés au public féminin dont les intrigues tournent principalement autour de romances et de vie quotidienne, en opposition aux *shonens* qui ont leur préférence, et qui mettent le plus souvent en scène des quêtes héroïques pour sauver le monde, pleines de dangers et d'affrontements.

La représentation de la lecture est donc une thématique floue pour les adolescents, qui tout à la fois la pratiquent sans doute plus que jamais, mais ont souvent du mal à l'identifier comme telle. On peut globalement noter trois points importants : le clivage sexuel et socioculturel, la dichotomie entre pratiques effectives et pratique scolaire, et le fossé entre

⁸² DÉTREZ C., *op. cit.*, p. 26.

pratique réelle et pratique perçue, avec dans tous les cas un déclin de cette pratique durant l'adolescence.

2. L'impact des dispositions sociocognitives et sociolangagières

Dès le plus jeune âge, on observe que les enfants ont une certaine forme de conscience que des facteurs extérieurs, tels que le niveau socioculturel des parents ou la zone géographique de résidence notamment, influencent les capacités scolaires, la lecture à plus forte raison. Ils ont une conscience accrue de l'effet limitant de ces paramètres, mais assez peu, en comparaison, des effets compensatoires des facteurs personnels comme la motivation⁸³. Cette méconnaissance, ou mésestimation, du poids des facteurs internes face aux facteurs externes, sur lesquels ils n'ont pas de prise, a des conséquences très négatives sur la perception de leur capacité à réussir dans les apprentissages scolaires, et mène à une sous-estimation de leur responsabilité personnelle dans ces apprentissages. Ces positions, souvent inconscientes, se traduisent généralement dans les phrases classiques de type « Les maths c'est pas mon truc » ou « De toute façon j'ai jamais été bon en français », qui attribuent à l'échec une qualité immanente contre laquelle il est vain de lutter.

Les élèves ont donc une certaine conception, quoique vague, de ce qui peut limiter la progression d'un apprenti lecteur, mais ils sont pourtant bien en peine de définir ce qu'est un bon lecteur, quelles qualités, quelles caractéristiques le définissent.⁸⁴ Ce flou se maintient jusque dans les premières années du secondaire, et persiste de manière durable pour certains. Le bon lecteur est alors pour eux quelque chose de flou et lointain, qu'on ne peut rejoindre. De la même manière, certains lecteurs rencontrent des difficultés à identifier les relations qui peuvent les aider à améliorer leur compétence de lecture, notamment celle qui structure principalement l'approche scolaire : la relation entre lecture et écriture. Cette relation saute aux yeux de tout lecteur expert. L'idée que l'on puisse tirer de ses lectures de nouveaux mots, de nouvelles tournures des phrases, des manières de développer sa pensée, et à l'inverse, que de l'écriture émerge une meilleure compréhension des mécanismes de construction et de structuration du narratif ou de la pensée, qui à leur tour nourrissent la manière de se confronter aux textes écrits, cette idée peut sembler un lieu commun. Pourtant, l'étude de

⁸³ EME E., *et al.*, *op.cit.*

⁸⁴ *Ibid.*

Guigère en 2002 montre que les élèves ont une conscience ténue, sinon absente, de ce lien fondamental⁸⁵.

Si cette conscience est ténue, cela tient peut-être notamment au fait que les effets bénéfiques de la lecture sur l'écriture, et inversement, ne se réalisent pas de manière automatique. De nombreuses études montrent que des élèves peuvent performer indépendamment dans l'une ou l'autre de ces disciplines, et, notamment, la représentation des rapports lecture-écriture chez les élèves est un facteur important dans le transfert des compétences de l'une à l'autre. Ces représentations tiennent fortement des discours socioculturels et cognitifs auxquels sont exposés les enfants. D'une manière générale, on observe qu'ils ont une meilleure perception de l'impact positif de la lecture sur l'écriture, et dans les faits, c'est celui qui est le plus souvent évoqué, avec l'idée que lire améliore le lexique orthographique⁸⁶. On constate en la matière un avantage des élèves cognitivement et linguistiquement plus avancés : un cercle vertueux classique implique que les élèves les plus habiles en écriture ou en lecture (bien que dans une moindre mesure) ont une meilleure perception des bénéfices de l'une sur l'autre, et affirment plus fréquemment que l'une leur donne le goût de l'autre. On peut postuler que la perception de ce développement croisé des deux disciplines les encourage plus à exporter des compétences acquises dans l'une vers l'autre. La perception des liens entre lecture et écriture est d'ailleurs positivement corrélée aux performances générales en français.

Une autre étude, celle en 2009 de Fluss, Ziegler, Bertrand et Billard⁸⁷, s'est intéressée au niveau de conscience phonologique chez des élèves de niveau 2. L'étude consistait en trois types d'épreuves : soustraction de la première syllabe dans des items trisyllabiques de structure simple consonne voyelle, soustraction du phonème initial dans des non-mots de type CVC, soustraction du phonème initial dans les non-mots de type CCV. Participaient à l'étude des élèves de zone d'éducation favorisée, moyennement défavorisée et très défavorisée. Les résultats en lecture, orthographe et mathématiques décroissaient régulièrement avec le statut socioéconomique de leur environnement. Le pourcentage de mauvais lecteurs, spécifiquement, triplait en zone moyennement défavorisée par rapport aux zones favorisées, et était même multiplié par huit dans les zones très défavorisées. Une grande majorité des

⁸⁵ GIGUÈRE J., « Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux d'habileté », in *Les cahiers THÉODILE*, n°2 (janvier 2002), pp. 39-52.

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ FLUSS J., ZIEGLER J., BERTRAND D., BILLARD C., « Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques », in *Développements*, n°1, de Boeck Supérieur, 2009, p. 22.

redoublants étaient issus de zones très défavorisées (68 %) et une moins large majorité de zones moyennement défavorisées (28 %). Les participants à l'étude démontraient leur conscience phonologique de manière directement proportionnelle au statut socioéconomique de leur environnement. Cette dernière était un facteur important pour différencier les mauvais lecteurs des normolecteurs, et son déficit était très largement surreprésenté chez les élèves scolarisés en zone d'enseignement défavorisée. Des troubles de l'acuité visuelle étaient présents sans différence significative chez les mauvais lecteurs et les normolecteurs. Celle-ci, comme nous en avons parlé dans le chapitre deux, est pourtant un paramètre important de la lecture. Sa présence égale dans ces deux groupes d'élèves tend à montrer que si elle rend l'acquisition des premières compétences de la lecture plus laborieuse, son impact peut être rendu négligeable par un environnement propice à l'apprentissage de la lecture et à l'engagement envers cette discipline. Aucune corrélation n'a pu être établie lors de cette étude entre de mauvais scores en lecture ou orthographe et l'origine ethnique des parents ni, contrairement à une intuition très répandue, avec la pratique d'une autre langue que le français à la maison⁸⁸. Le seul facteur environnemental mesuré par l'étude ayant une vraie signification discriminatoire entre mauvais et normolecteurs est le statut socioéconomique. Le diplôme des parents, avec un plus grand poids pour celui de la mère, est très fortement corrélé au niveau d'accomplissement scolaire des enfants, particulièrement en lecture et en orthographe, ainsi que le statut professionnel. Il est à noter que dans ce cas, c'est uniquement l'emploi du père qui est concerné. Le fait que la mère travaille ou non n'a pas d'impact sur les performances des élèves. Les données de l'étude ne permettent pas d'en inférer la cause, mais il est probable que le statut professionnel du père soit plus significatif dans le statut économique du ménage. Si la mère ne travaille pas, elle est souvent mère au foyer par choix, mais lorsque le père ne travaille pas, il est très fréquent que ce ne soit pas par choix et entraîne une certaine précarité financière.

La corrélation qui existe entre performances en lecture et conscience phonologique ne s'étend pas à la dénomination rapide, sans doute car, à ce stade, le processus d'automatisation de la lecture n'est achevé pour aucun élève et demande encore de l'entraînement. Une autre corrélation importante est celle que l'étude relève entre score en lecture et comportement atypique, interne ou externe. La corrélation ne varie pas selon le type de problème comportemental, qu'il s'agisse de repli sur soi, d'anxiété, d'agressivité, d'opposition ou de transgression. En revanche, le lien entre lecture et comportement cesse d'être significatif lorsque

⁸⁸ FLUSS J., *et al.*, *op. cit.*, p. 23.

l'inattention est contrôlée⁸⁹. Ainsi, le véritable facteur qui différencie les mauvais et normolecteurs est la capacité d'attention, qui est également positivement corrélée avec le statut socioéconomique, particulièrement les revenus du ménage. La grande importance d'une attention soutenue lors de la lecture explique également pourquoi le statut socioéconomique influence plus les résultats en lecture qu'en mathématique⁹⁰. C'est donc à travers l'augmentation du risque d'apparition de troubles de l'attention et de l'apprentissage, ou de troubles comportementaux, que le niveau socioéconomique de leur environnement influence le développement scolaire des enfants.

3. L'engagement envers la lecture

L'engagement, nous allons le voir, est peut-être l'un des paramètres les plus fondamentaux d'un apprentissage harmonieux et efficient de la lecture, et plus globalement de tous les apprentissages. S'il serait un lieu commun d'énoncer que l'affection pour une discipline nous rend plus aptes à l'aborder, il est intéressant de se pencher sur les mécanismes exacts qui sous-tendent les liens entre motivation, affection, engagement et performance. Des études notent par exemple que les élèves qui peinent à mettre en place une évaluation efficace de leur compréhension d'un texte ont tendance, car ils n'identifient pas ce qui freine leur appréhension du texte, à reporter la frustration qu'entraîne l'irrésolution de la tension sur une question affective. Face à une difficulté dont ils n'identifient pas l'origine, ils reportent sur l'essence du média le sentiment désagréable qu'ils ressentent, se disent qu'ils « n'aiment pas ce texte » et finalement, lorsque la situation se répète, qu'ils « n'aiment pas la lecture »⁹¹.

La dimension affective ne représente cependant pas le seul paramètre de l'engagement. Ellis et Coddington définissent le lecteur engagé comme un lecteur qui désire lire, trouve du temps pour lire, lit largement, avec un objectif spécifique, une réflexion métatextuelle, et surtout du plaisir⁹². Déjà en 2004, le concept allemand de *literarisch sozialisation* définissait l'engagement envers la lecture comme la résultante de l'ensemble des interactions qu'un

⁸⁹ FLUSS J., *et al.*, *op. cit.*, p. 28.

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ EME E., *et al.*, *op. cit.*

⁹² ELLIS S., CODDINGTON C., « Reading Engagement Research: Issues and Challenges », in *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2013, p. 231.

enfant, dès la petite enfance, entretient avec la littérature, aussi bien l'influence intentionnelle qu'inintentionnelle des parents, écoles, bibliothèques, le climat de lecture à domicile, etc⁹³.

L'engagement est donc un facteur multidimensionnel, et plus précisément, Fredericks, Blumenfeld et Paris retiennent trois principales composantes de l'engagement en lecture : l'engagement comportemental, l'engagement cognitif, et l'engagement émotionnel⁹⁴. L'engagement comportemental correspond à la volonté de l'individu de s'impliquer activement dans des activités d'apprentissage. L'engagement cognitif concerne l'automatisation de l'usage de stratégies de compréhension avancées dans le but d'établir une compréhension en profondeur du texte. L'engagement émotionnel, enfin, est produit du degré d'appréciation des tâches académiques et de la manifestation d'enthousiasme à l'idée d'apprendre. Ces trois formes d'engagement peuvent collaborer de manière croisée pour entraîner un fort attachement à l'idée de performance en lecture, dont l'effet bénéfique sur le niveau de compréhension a été mesuré par de nombreuses études. Notamment, Wigfield, Guthrie *et al.* ont démontré que si l'enseignement de stratégies de compréhension et la mise en place de pratiques encourageant la motivation avaient un impact positif sur les résultats en compréhension à la lecture, celui-ci est conditionné à l'engagement en lecture⁹⁵. En son absence, peu importe les méthodes déployées auprès des élèves, aucune étude n'a pu démontrer leur efficacité. À l'opposé, l'engagement sincère a des résultats remarquables, même sur les moins bons élèves. Les études de Schoon *et al.* en 2010 ont su démontrer qu'un engagement fort envers la lecture, stimulé très tôt par un habitus familial tourné vers l'activité de lecture, pouvait s'avérer si efficace qu'il mitigeait les effets négatifs des troubles spécifiques de l'apprentissage, jusqu'à les annuler entièrement dans certains cas. Globalement, les lecteurs dont l'engagement est entier jouissent d'une meilleure compréhension de l'écrit, d'une utilisation plus large et efficace des stratégies de lecture, et sont plus motivés à lire.

La motivation est une composante importante de l'engagement en lecture, en particulier bien sûr de l'engagement émotionnel. C'est aussi une donnée complexe à étudier due à la multiplicité des facteurs susceptibles de l'influencer. Toutefois, on peut dégager

⁹³ GARBE C., « International research: Report from Germany », in *Reading Research Quarterly*, 2004, vol. 39:2, pp. 232-233.

⁹⁴ FREDRICKS J., BLUMENFELD P., PARIS A., « School engagement: Potential of the concept, state of the evidence », in *Review of Educational Research*, vol. 74, 2004, p. 73.

⁹⁵ WIGFIELD A., GUTHRIE J., PERENCEVICH K., TABOADA A., KLAUDIA S., MCRAE A., BARBOSA P., « Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes », in *Psychology in the schools*, vol. 45:5, Wiley Periodicals, 2008.

quatre variables principales qui définissent le niveau de motivation envers la lecture⁹⁶. Celle-ci passe dans un premier temps, bien entendu, par l'autonomie et le libre choix de la lecture. Nous l'avons déjà mentionné dans le point concernant les modèles implicites de lecture, la responsabilisation du lecteur, le fait de lui donner une part active au lieu du simple statut de réceptacle à des lectures choisies pour lui, a un effet puissant sur sa motivation. L'utilisation de textes intéressants et stimulants lors des sessions de travail en classe est également un facteur non négligeable qui, bien qu'en apparence évident, mérite d'être rappelé. Le suivi des progrès des élèves et l'établissement régulier et explicite d'objectifs partagés et spécifiques entretiennent chez eux une volonté d'accomplissement clairement dirigée. Enfin, soutenir et encourager la collaboration dans les activités de lecture, pour l'ancrer comme une pratique sociale et partagée, aide les élèves à trouver une source de motivation, pas seulement en eux-mêmes ou chez le professeur, mais les uns dans les autres. La motivation par les pairs se montre d'ailleurs bien plus impactante qu'une motivation verticale.

Il est primordial d'implémenter ces stratégies le plus tôt possible, idéalement déjà dans la période préscolaire. En effet, les réussites ou les échecs peuvent entraîner dès les premières expériences un cercle vertueux, ou vicieux. Les enfants qui expérimentent des succès très tôt dans leur confrontation à la lecture accumulent un ressenti émotionnellement et socialement positif dès le début, qui entraîne un fort engagement, qui lui-même entrainera plus de succès. La littératie devient dès la jeune enfance une part de leur identité, mais ce phénomène fonctionne également dans l'autre sens. Une étude longitudinale menée sur des enfants aux âges de neuf, treize et dix-sept ans montre que la trajectoire engagée dans l'enfance tend à se maintenir : plus de succès, d'engagement et de compétences en lecture pour les enfants qui lisaient jeunes, un ressenti négatif et une perte de motivation chez ceux qui n'y ont été confrontés que tard, qui ont connu des expériences d'échec⁹⁷.

La difficulté à corriger les trajectoires néfastes tient au plus faible poids psychique des sources de motivation extrinsèques. Ces dernières, comme le retour positif d'un professeur, des conseils précis pour s'améliorer, peuvent certes avoir un effet non négligeable, mais les sources intrinsèques possèdent une telle prégnance qu'il est difficile de briser le cycle dans lequel l'élève est enfermé sans que celles-ci jouent un rôle positif⁹⁸. Certains motivateurs

⁹⁶ WIGFIELD A., *et al.*, *op. cit.*

⁹⁷ ELLIS S., *et al.*, *op. cit.*, p. 235.

⁹⁸ WANG M., HOLCOMBE R., « Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school », in *American Educational Research Journal*, vol. 47:4, 2010, p. 650.

externes, comme des prix ou de l'argent, peuvent même avoir un effet néfaste sur la motivation intrinsèque : ces événements ne requérant pas seulement de bien performer, mais d'être le meilleur, les élèves moins doués ou surs d'eux s'en sentent immédiatement exclus, et ne font pas l'effort d'y participer.

Les lecteurs en difficulté sont particulièrement sensibles au sentiment de faible efficacité en lecture, qui peut mener à la distanciation ouverte avec cette activité⁹⁹. À ce stade, même des enseignements de remédiation attentifs, qui mèneraient à une réelle amélioration des compétences en lecture effectives de l'élève, ne permettent pas d'améliorer ses performances en compréhension, et n'ont donc pas d'impact sur le niveau d'engagement¹⁰⁰. En revanche, les élèves motivés, avec une perception positive de leur capacité à réussir, même si leurs capacités de lecture sont médiocres, expérimentent une courbe de progression très raide.

L'engagement est donc une dimension fondamentale de l'apprentissage de la lecture, qui peut remarquablement assister même les élèves les plus en difficulté ou qui souffrent de troubles de l'apprentissage, ou radicalement freiner des élèves qui possèdent pourtant les capacités cognitives et connaissances métatextuelles pour réussir. La dimension sociale de la lecture rend l'engagement très sensible à l'environnement des élèves et à l'opinion des pairs, en particulier à l'adolescence, et l'utilisation des lectures de classe dans un contexte de partage de connaissances ou d'idées participe grandement à engager les lecteurs. Dans cette idée, Dezutter a montré l'efficacité de la participation à des activités culturelles en lien avec la langue ou la lecture, comme la rencontre avec des auteurs. Ces activités ont un potentiel d'impact plus grand si un certain nombre de conditions sont respectées : importance des phases de préparation et de retour sur les activités, intégration des activités dans les séquences didactiques, rôle actif des élèves durant les activités, infrastructures adaptées, et collaboration étroite entre les personnes enseignantes et les intervenants du milieu culturel¹⁰¹.

⁹⁹ IVEY S., GUTHRIE J., « Struggling readers: Boosting motivation in low achievers », in GUTHRIE J. (ed.) *Engaging Adolescents in Reading*, Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2008, p. 122.

¹⁰⁰ ELLIS S., et al., *op. cit.*, p. 237.

¹⁰¹ DEZUTTER O., *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture*, Rapport de recherche, Montréal, Université de Sherbrooke, 2015, p. 4.

Chapitre IV : Les élèves en difficulté, des profils divers

1. Mauvais lecteurs VS élèves à besoins spécifiques : un diagnostic difficile

La recherche concernant les troubles spécifiques de l'apprentissage, la dyslexie en particulier, a désormais quelques décennies derrière elle, et les vingt dernières années spécifiquement ont été riches en études majeures et développements largement validés. Toujours est-il que dans les écoles et les foyers, ces troubles, pourtant courants comme nous le verrons, sont toujours aussi peu connus, et déformés par la lentille floue des rumeurs et des stéréotypes. Il n'est pas anodin que dans beaucoup d'écoles, on parle seulement des « élèves dys », auxquels on accorde sans distinction les mêmes aménagements raisonnables, sans considération pour la variété des profils et les nuances qu'elle appelle dans la manière d'aborder les difficultés que ces troubles peuvent poser.

Cette méconnaissance du grand public des tenants et aboutissants de ces troubles est couplée à une certaine difficulté d'identification. Dans la majorité des cas, les erreurs orthographiques et lexicales commises par les élèves dyslexiques ne varient pas fondamentalement de celles commises par des élèves normolecteurs plus jeunes, ou des élèves du même âge qui, pour une des nombreuses raisons possibles évoquées dans le chapitre deux, présentent un certain retard dans leur acquisition des compétences de lecture et d'écriture¹⁰². La confluence de ces deux problématiques résulte en une brume qui englobe les troubles spécifiques de l'apprentissage de la lecture, et amène à un suivi inadéquat des élèves, aussi bien des dyslexiques que des mauvais lecteurs. Les premiers risquent souvent de ne pas être repérés comme tels, et de ne pas être orientés vers un praticien spécialisé pour effectuer un diagnostic. S'ils sont repérés, la famille, par ignorance de la nature du trouble et de ses conséquences, pourra souvent ne pas prendre l'avertissement au sérieux et négliger de consulter un praticien, ou, si diagnostic il y a, ne pas mettre en œuvre les recommandations reçues, ou assurer le suivi par une thérapie. Ce risque est d'autant plus grand que la dyslexie est bien plus fréquente dans les milieux socioéconomiquement défavorisés, qui entretiennent traditionnellement un rapport distancié avec l'institution scolaire. À l'inverse, le diagnostic de la dyslexie étant assez long et complexe, certains élèves sont parfois diagnostiqués un peu rapidement alors qu'ils ont simplement un retard important sur les compétences attendues d'eux. Ils seront alors livrés à eux-mêmes par des écoles qui, à tort, les rangeront de manière

¹⁰² Tonon C., *Les productions orthographiques de mauvais lecteurs dyslexiques et non dyslexiques diffèrent-elles ? Une exploration au moyen de l'épreuve d'orthographe Ortho 3 de la BELEC*, mémoire présenté à l'université de Liège, Faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation, 2019.

essentialiste dans la case « dys », en se contentant de ne plus évaluer la langue dans leurs interrogations et d'éventuellement utiliser pour leurs copies la police Arial avec un large interligne, alors que des séances de remédiation pourraient les aider à combler leur retard.

2. Troubles d'apprentissage

Le plus répandu des troubles de l'apprentissage, le trouble spécifique d'apprentissage de la lecture, ou dyslexie de développement, que nous nommerons simplement par la suite dyslexie, est largement étudié partout dans le monde depuis plus de trente ans. Bien que son étiologie soit encore un peu floue, son fonctionnement est bien connu des thérapeutes et la recherche fait des progrès spectaculaires depuis deux décennies. Pourtant, ce trouble, que des spécialistes de plus en plus nombreux tendent à associer à un handicap compte tenu de l'impact durable et profond sur de nombreux aspects de la vie des personnes qui en souffrent, alors même qu'il concerne principalement l'apprentissage de la lecture, est le grand absent des cursus menant à la profession didactique. Il va de soi que son diagnostic exige d'autres compétences que celles cultivées par les études de littérature et de linguistique, et doit rester réservé à des orthophonistes ou d'autres acteurs du domaine de la pédopsychiatrie. Cependant les instituteurs, puis les professeurs de français, sont en première ligne pour détecter les symptômes de ce trouble, et il pourrait être bon que leur formation en la matière ne se limite pas au respect de quelques consignes de mise en page, que beaucoup méprisent d'ailleurs, notamment sans doute par ignorance des tenants et aboutissants de la dyslexie.

Dans les faits, les élèves qui souffrent de dyslexie sont souvent livrés à eux-mêmes. Certains seront simplement mis dans la case « mauvais lecteur », sans que personne ne se pose la question. D'autres seront orientés vers des praticiens qu'ils ne verront jamais, ou insuffisamment, car la majorité des écoles ne disposent pas de logopède, ou dont les parents ne prendront pas le trouble au sérieux, par manque de considération pour la formation scolaire ou pour des raisons financières. Les autres, finalement, seront pris en charge par un spécialiste, dont les exercices de remédiation seront limités à de trop rares consultations. Globalement, bien peu d'élèves recevront un diagnostic suffisamment tôt et seront pris en charge de manière durable. Pourtant, et nous consacrons ce point à le démontrer, si le diagnostic ne doit pas devenir l'apanage des professeurs de français ou des instituteurs, certaines méthodes applicables pendant les cours portent aussi bien leurs fruits sur les élèves mauvais lecteurs que sur ceux qui souffrent d'un trouble avéré de l'apprentissage, et sont en tout état de cause

des pratiques saines même pour les élèves qui ne montrent aucune difficulté dans l'apprentissage de la lecture.

Dans une certaine mesure, la même chose peut être dite de la dysphasie, l'autre grand trouble de l'apprentissage touchant le langage et la lecture. Nous nous intéresserons dans ce point à leur fonctionnement, non pas de manière exhaustive, mais en mettant en lumière les mécanismes nécessaires à l'évaluation de l'efficacité de certaines méthodes pédagogiques pour les élèves souffrant de l'un ou l'autre de ces deux troubles.

2.1. La dyslexie

Nous l'avons dit, la dyslexie de développement est la forme la plus courante des troubles spécifiques de l'apprentissage. La gravité et l'impact de ce trouble sont très variables d'un individu à l'autre, mais dans tous les cas ils limitent l'apprentissage de la lecture et le compliquent, ce qui joue un rôle important dans la manière dont l'enseignement de cette discipline sera vécu par l'élève¹⁰³.

Dans un premier temps, il faut distinguer l'élève mauvais lecteur, qui pour une myriade de raisons possibles, dont nous avons détaillé une liste non exhaustive au chapitre deux, se voit accumuler du retard dans ses performances de compréhension à la lecture, et l'élève atteint d'un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture. Malgré de nombreuses années de recherche, l'étiologie précise de la dyslexie est encore assez peu connue. Les facteurs génétiques sont fermement établis, et même si un gène spécifique n'a pas encore été isolé comme responsable de ce trouble, la recherche progresse en ce sens. Tous les spécialistes s'accordent du moins à pointer la forte propension d'un enfant dont les parents souffrent de ce trouble à le développer également¹⁰⁴.

Lors du diagnostic, les critères principaux sont les suivants : faibles performances en lecture et conséquences larges et importantes malgré des capacités générales considérées comme normales. Un enfant souffrant de dyslexie ne présente en effet aucun signe de déficience mentale ou intellectuelle. La dyslexie peut bien entendu toucher des enfants souffrant de ce type de déficiences, mais en ce cas ses performances en lecture devront être évaluées à l'aune de ses capacités générales. Il ne suffit pas non plus qu'un enfant dont les

¹⁰³ HABIB M., *op. cit.*, p. 2.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 3.

compétences générales sont au niveau attendu pour son âge rencontre des difficultés spécifiques en lecture pour privilégier la piste de la dyslexie. D'autres facteurs peuvent entrer en compte, à commencer par le rapport socioculturel de l'enfant à la lecture, que nous aborderons plus loin dans ce chapitre. Le défaut en lecture devra impacter significativement les apprentissages scolaires, aussi bien que l'usage de la lecture dans la vie quotidienne. Il est par ailleurs à noter que, les tests ne tenant plus compte du quotient intellectuel, certains élèves à haut potentiel peuvent ne pas éveiller les soupçons pendant longtemps si leur niveau de lecture rencontre les exigences pour leur âge, mais pas le niveau qu'il pourrait atteindre en l'absence de trouble¹⁰⁵.

Si, comme nous le soutenons, les professeurs de français et instituteurs doivent être mieux formés à la problématique de la dyslexie, c'est que la présence de ce trouble en salle de classe est loin d'être anecdotique. On estime en général qu'elle touche 5 à 8 % de la population¹⁰⁶, ce qui correspondrait à un ou deux élèves dans chaque classe de taille moyenne. Dans les faits cependant, le fait que la dyslexie soit plus courante dans les milieux socioéconomiques moins favorisés entraîne une concentration bien plus importante d'élèves atteints du trouble dans les écoles dont l'indice socioéconomique est le plus bas¹⁰⁷. On peut alors atteindre jusqu'à cinq élèves par classe. Les interactions linguistiques précoces jouent un rôle déterminant dans le développement de la dyslexie. L'étude plus limitée des facteurs environnementaux ne permet pas de savoir si la richesse de ces premières interactions permet de tempérer l'impact du trouble, ou si ce dernier peut émerger proprement de leur déficit. On peut toutefois mettre en parallèle le rapport de proportionnalité entre la richesse des interactions langagières parents-enfants et le statut socioéconomique d'un côté, et de l'autre la plus grande proportion d'enfants dyslexiques dans les milieux les plus défavorisés, un passage de 3.3 % de la population dans les milieux au statut socioéconomique le plus élevé, contre 24.2 % dans les milieux où il est au plus bas. Ces facteurs ont été beaucoup moins étudiés que les facteurs génétiques, mais il ne fait aucun doute, étant donné les chiffres, que ces derniers jouent un rôle important également. Il faut finalement noter que le sexe intervient, la proportion pouvant aller de trois à six garçons pour une fille, à nouveau selon le milieu socioéconomique. Les parcours scolaires qui rassemblent principalement des garçons de milieux défavorisés, comme des professionnelles mécaniques¹⁰⁸, devraient donc jouir presque automatiquement du

¹⁰⁵ VALDOIS S., BOSSE M., TAINURIER M., « The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia: review of evidence for a selective visual attentional disorder », in *Dyslexia*, vol. 10, 2004, p. 351.

¹⁰⁶ HABIB M., *op. cit.*, p. 5.

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ HABIB M., *op. cit.*, p. 4.

concours d'un logopède ou d'un orthophoniste, mais c'est dans les faits malheureusement rarement le cas.

Un dernier facteur environnemental suffisamment bien documenté est la langue maternelle. On observe que la dyslexie est beaucoup moins sévère dans les pays dont la langue offre une grande transparence dans le rapport entre phonèmes et phonogrammes. En cette matière, le français avec ses trente-cinq phonèmes et leurs cent trente réalisations présente des difficultés pour tous les élèves, mais en particulier, bien sûr, pour des élèves qui rencontrent déjà des difficultés initiales à établir une représentation mémorielle de la graphisation de l'oral¹⁰⁹.

La première difficulté que vont rencontrer les élèves atteints de dyslexie sera celle de l'automatisation de la lecture. En effet, le trouble touche principalement l'acquisition de la conscience phonologique, ce qui met un frein à l'apprentissage de la lecture dans sa plus primitive approche. À l'écrit, les élèves pourront confondre les lettres symétriques, telles que les paires q/p ou d/b, et aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, ils auront plus de difficultés à distinguer les paires sourdes/sonores, comme t/d, p/b, etc. Cette pierre d'achoppement va naturellement entraîner une difficulté à se constituer une représentation visuelle de son répertoire lexical, et plus globalement, des troubles de mémorisation du vocabulaire¹¹⁰.

Certains profils de dyslexie diffèrent légèrement, en cela qu'ils semblent plutôt liés à un déficit visuoattentionnel. La confusion orale des consonnes sourdes et sonores empêche de rassembler toutes les dyslexies sous cette variante qui pourrait expliquer la confusion des paires symétriques dans la dyslexie classique. Cette variante est moins fréquente, quoique non anecdotique et va engendrer une forme de lecture très spécifique, dont le rythme sera fortement affecté par le trouble, à cause d'un déchiffrage très coûteux en énergie cognitive, mais sans erreurs. Dans ce cas de figure, le coût important du déchiffrage risque de prévenir durablement la compréhension simultanée des énoncés. Cette fatigue cognitive va donc avoir un retentissement important sur l'ensemble des performances scolaires, notamment à cause d'un manque de compréhension des consignes, et c'est dans ce type de dyslexie que l'on rencontrera les dysorthographies les plus sévères, car le décodage systématique ne permet pas

¹⁰⁹ VALDOIS S., *et al.*, *op. cit.*, p. 359.

¹¹⁰ PETERSON R., PENNINGTON B., « Developmental dyslexia », in *Annu Rev Clin Psychol*, vol. 11, 2015, p. 290.

de transformer cette tâche algorithmique en tâche de récupération mémorielle, et de garder une trace durable de l’empreinte du mot¹¹¹.

Malgré près de vingt ans de recherche, l’approche du trouble n’a guère évolué. En l’absence de traitement médicamenteux, ce sont toujours les approches d’entraînement et de remédiation qui sont utilisées. Ce domaine constituant un marché particulièrement rentable, des variétés de techniques ont vu le jour, et leur éventail s’étend des pratiques originales, mais sans efficacité bien plus marquée que les techniques classiques, au charlatanisme consommé. À l’heure actuelle, la seule approche dont l’efficacité a réellement été prouvée est l’entraînement de la phonologie. Plusieurs techniques, phonologiques ou non, permettent d’entraîner celle-ci. Ce mémoire n’a pas vocation à en dresser une liste exhaustive : comme nous l’avons dit, le diagnostic aussi bien que le traitement explicite de la dyslexie doivent rester la responsabilité des praticiens spécialisés. Cependant, certaines de ces méthodes ont recours à des techniques dont la mise en place en classe est parfaitement envisageable, et même plus, potentiellement bénéfique pour des élèves mauvais lecteurs qui ne souffrent pas de troubles de l’apprentissage spécifiques et globalement utile pour l’ensemble des élèves¹¹². Dans un monde idéal, tout enfant souffrant de dyslexie serait diagnostiqué et suivi dès les premières manifestations du trouble, au début de l’apprentissage de la lecture. Ce monde n’est pas idéal. De ce fait, des méthodes qui pourraient sembler de prime abord s’adresser exclusivement à de jeunes élèves restent pertinentes beaucoup plus tard dans la scolarité, les obstacles qu’elles permettent de surmonter ne l’ayant pas encore été par manque de suivi. Ce sont ces méthodes qui nous intéressent et dont nous extrairons les portions utilisables par les professeurs de français dans le chapitre cinq.

2.2. La dysphasie

La dysphasie est un trouble permanent et spécifique du langage qui perturbe en grande partie les habiletés de communication. Elle perturbe aussi bien la réception, avec un trouble de la compréhension des messages véhiculés par un discours, que l’expression, avec un déficit des capacités d’expression verbale de la pensée. Ce que l’on nomme généralement dysphasie est en réalité un regroupement de différents troubles qui affectent diverses fonctions neuropsychologiques : l’attention, la mémoire, l’organisation, la planification et la motricité

¹¹¹ PETERSON R., *et al.*, *op. cit.*, p. 292.

¹¹² HABIB M., *op. cit.*, p. 6.

fine et globale¹¹³. En ce qui concerne la compréhension spécifique en lecture, cela signifie que par rapport à un élève dyslexique, qui éprouvera des difficultés avec les tâches basiques de l'activité de lecture, prenant ainsi un retard difficile à rattraper, un élève dysphasique rencontrera des difficultés avec chaque étape cruciale de l'apprentissage de la lecture. Les troubles de l'attention préviendront une activité visuelle rentable, ceux affectant la mémoire auront un impact sur la constitution d'un lexique, orthographique ou oral, et donc sur l'automatisation de la lecture et sur l'acquisition du vocabulaire, les troubles de l'organisation et de la planification enrayeront le déploiement de stratégies de lecture pour assister la compréhension, et pour finir, les troubles de la motricité fine et globale empêcheront même le recours au *dual-coding* pour aider l'élève à concrétiser les concepts véhiculés par le lexique pour mieux appréhender sa portée sémantique. De ce fait, il s'agit d'un trouble à caractère permanent, et un individu dysphasique devra conjuguer avec ce handicap sa vie durant.

Malgré la multiplicité des troubles, la dysphasie n'est pas, à l'instar de la dyslexie, liée à un retard mental ou à un déficit intellectuel. Le trouble est spécifique, et peut d'ailleurs, selon les cas, n'affecter que la réception ou l'expression, séparément. Dans le cas d'une dysphasie de nature réceptive, c'est la compréhension du message verbal qui est touchée. L'élève souffrira d'une méconnaissance des mots et d'une mauvaise compréhension du sens qui se dégage de l'ordre syntaxique et des rapports des mots entre eux. Il aura du mal à comprendre une consigne et à intégrer l'information qui lui est verbalement apportée. Une dysphasie de nature expressive affectera plutôt la production et l'élaboration du discours. L'élève est capable de se constituer un lexique relativement normal et comprend les interactions des mots à l'intérieur de la phrase, mais ne parvient pas à organiser ces derniers par lui-même, ou à récupérer dans sa mémoire les termes appropriés pour communiquer sa compréhension et ses intentions. La dysphasie de nature mixte concerne, malheureusement, les deux aspects de la communication, et rend donc particulièrement difficile tout type d'interaction pour les élèves qui en souffrent¹¹⁴.

La dysphasie est donc un trouble au spectre assez large, pouvant affecter de très nombreuses facettes de la communication. Nous nous bornerons ici à évoquer celles qui peuvent être adressées par des pratiques pédagogiques au sein du cours de français. Au niveau réceptif, les élèves pourront rencontrer des difficultés à appréhender l'abstraction. De

¹¹³ SAVARD H., *Sans discrimination ni privilèges... Pour mieux comprendre l'étudiant ayant...: Stratégies pédagogiques*, Services adaptés du Cégep de Sainte-Foy, mai 2008, pp. 3- 5.

¹¹⁴ *Ibid.*

ce fait, la manipulation de concepts et l'acquisition de vocabulaire qui en découle seront ralenties. La mise en rapport de concepts différents qu'impliquent des consignes plus longues, ou plus complexes, sera prohibitive pour des élèves dont la dysphasie est plus lourde ; de même pour la démarche de compréhension d'un texte. Aborder un texte demande à tout élève de pouvoir mettre ses différentes parties en relation pour faire émerger un sens général, des thèmes, des subtilités. À cause de sa faible capacité à simuler mentalement des concepts abstraits, un élève dysphasique rencontrera de grandes difficultés à concevoir la portée sémantique des marqueurs organisationnels ou de certaines tournures syntaxiques. Les rapports qu'entretiennent différents énoncés de clarification, de concession, d'exemple, lui resteront majoritairement opaques, et il aura donc du mal à établir une hiérarchie des informations et des concepts¹¹⁵.

Du côté de l'expression, la conscience phonologique pourra parfois être touchée, ce qui entraîne une confusion dans l'ordre interne des phonèmes qui composent les mots. La capacité d'abstraction est également concernée, sans doute en partie à cause de ce même déficit de la conscience phonologique. Les mêmes conséquences que pour le niveau réceptif en découlent, avec en plus la difficulté à élire les termes adéquats même lorsque ceux-ci sont connus¹¹⁶. Ne pouvant concevoir avec précision les liens entre intention d'expression et structure syntaxique ou organisation textuelle, sélectionner des structures adaptées à son intention et conserver une cohérence dans le déploiement de ces dernières constituera un obstacle important pour l'élève. Toutes ces difficultés auront tendance à monopoliser une grande énergie cognitive, ne laissant pas la place à des stratégies métacognitives d'évaluation ou de régulation des énoncés. L'élève aura en conséquence du mal à fournir ou demander des clarifications, et même à percevoir leur nécessité. Toujours lié au déficit sémantique attribué aux connecteurs, organiser des phrases complexes sera ardu.

Il va de soi que surmonter tous ces obstacles réclamera des efforts et une quantité de travail bien au-dessus de la moyenne. Ici encore, les élèves souffrant de dysphasie seront désavantagés, car l'engagement dépend fortement de la perception des chances de réussite, et comme on peut s'y attendre, confrontés à toutes ces difficultés, ces élèves ont tendance à développer une faible estime de soi¹¹⁷. Ce degré de handicap langagier est évidemment un obstacle à une socialisation sereine pour l'enfant. Exprimer la moindre idée ou intention lui

¹¹⁵ SAVARD H., *op. cit.*, p. 4.

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ *Ibid.*, pp. 3-5.

sera pénible, et le partage de la frustration, la colère, la tristesse qui en découleraient sera tout aussi difficile. Il en résultera souvent un rejet par les pairs, des performances scolaires médiocres, et le tout converge allègrement pour générer angoisse et anxiété, qui entraîneront leurs propres freins à l'acquisition de toutes les compétences qui font défaut à ces enfants¹¹⁸.

Il est important de prendre conscience que, contrairement à la dyslexie, qui peut tout à fait être surmontée, la dysphasie ne peut l'être que dans les cas les plus légers. La plupart du temps, il s'agira de développer avec l'élève des stratégies lui permettant de contourner ses manques plutôt que de lui faire acquérir une maîtrise communicationnelle à laquelle il ne pourra jamais prétendre.

3. Élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés

3.1 La collaboration enseignant-élève-parent

Le poids disproportionné de l'habitus familial dans l'engagement envers la lecture, que nous avons déjà abordé au chapitre précédent, couplé au retard accumulé avant même l'arrivée à l'école par les enfants issus de milieux défavorisés, rend impossible d'aborder la question des lacunes de ce public sans se pencher sur la collaboration entre l'école et les parents. L'étude longitudinale de Hoff¹¹⁹, qui a suivi des enfants âgés d'un an et demi jusqu'à leurs quatre ans et demi, issus de milieux favorisés ou de la classe moyenne basse, permet de se rendre compte des effets précis de cet habitus bien avant que l'enfant ne commence son apprentissage de la lecture. La force de cette étude est justement de se baser sur des familles de la classe moyenne basse plutôt que sur des familles appartenant à des milieux réellement défavorisés. Elle permet ainsi d'étudier en détail les phénomènes sous-jacents à la désormais bien documentée meilleure performance scolaire des enfants issus de milieux favorisés, sans pour autant être tributaire de données contextuelles très spécifiques propres à des familles vivant près ou sous le seuil de pauvreté, comme la multiplication des emplois des parents, la nécessité de s'occuper des petits frères et sœurs, etc. Les résultats de l'étude sont donc exportables aux populations plus défavorisées, moyennant une amplification due à ces données contextuelles.

¹¹⁸ SAVARD H., *op. cit.*, p. 5.

¹¹⁹ HOFF E., *op. cit.*, pp. 149 – 152.

Dans l'étude, les parents des familles au statut socioéconomique élevé étaient à chaque fois tous deux diplômés de formations supérieures non professionnalisantes, et s'ils travaillaient, ils occupaient des positions managériales, ou qui nécessitaient une formation spécifique. Les parents des familles au statut socioéconomique moyen ne possédaient pas de diplôme de formation postérieure au secondaire, ou, si c'était le cas, il s'agissait d'une formation professionnalisante. Par choix, aucune des mères de l'étude ne travaillait plus de quinze heures par semaine, les enfants étaient donc principalement encadrés par un parent et jouissaient d'une large attention potentielle. Trois visites ont été menées par les chercheurs, la première à l'âge de vingt-deux mois, une seconde à vingt-quatre mois, et la dernière à quatre ans et demi¹²⁰.

L'étude se concentrait sur les interactions langagières des mères avec leur enfant. Elle souligne nettement une distinction dans la nature de ces interactions en fonction du statut socioéconomique des familles. Sans que la durée elle-même des interactions varie de manière significative, celles des mères de statut économique élevé étaient systématiquement marquées par l'usage d'un lexique plus riche, et par une plus grande densité linguistique. Par ailleurs, elles offraient également plus de réponses aux énonciations de l'enfant, même dans la période prélangagière, et formulaient plus de questions de nature à ouvrir un échange. Les chercheurs ont noté que ces particularités étaient visibles même dans les échanges que les mères avaient avec eux, et qu'elles étaient donc intrinsèques au type d'élocution des mères, pas seulement aux échanges qu'elles avaient avec leur enfant. D'une manière générale, les mères de familles au statut socioéconomique élevé étaient plus encourageantes, et répondaient plus aux tentatives d'énonciations de leur enfant. La parole des mères de classe moyenne était quant à elle marquée par des occurrences plus régulières de la fonction performative de la parole. Elles s'adressaient plus fréquemment à leur enfant pour corriger son comportement, ou lui donner des instructions¹²¹. Nous pouvons inférer que la plus grande tendance des enfants issus de milieux défavorisés à se concentrer sur les aspects primaires et superficiels de la langue serait le résultat de la récurrence de cet usage du langage par leurs parents.

L'étude note qu'à deux ans, on observe déjà une plus grande richesse lexicale chez les enfants issus de milieux favorisés, en particulier synonymique. Dans les entretiens, les enfants dont le statut socioéconomique de la famille était moyen multipliaient les répétitions et réutilisations de termes identiques, alors que les enfants au statut socioéconomique élevé

¹²⁰ HOFF E., *op. cit.*, p. 154.

¹²¹ *Ibid*, p. 157.

utilisaient plusieurs variantes lexicales d'un même concept. Ils répondaient également plus fréquemment de manière verbale aux énoncés qui leur étaient adressés, et produisaient des énoncés plus longs et riches. Ces différences se creusaient lors de l'entretien réalisé à quatre ans¹²².

Ces résultats soulignent l'influence de l'environnement linguistique dès la petite enfance dans les accomplissements scolaires ultérieurs, principalement en lecture. Une plus grande sollicitation linguistique offre plus d'opportunités de développer une meilleure conscience phonologique, facteur clé pour empêcher le développement de la dyslexie et outil prédictif des performances en lecture et en compréhension. Le vocabulaire plus étendu des enfants de familles au statut socioéconomique élevé participera aussi au développement de la conscience phonologique, en apportant une plus grande variété de paires phonologiques minimales, et entrainera les capacités de simulation mentale de l'enfant, vitale dans l'appréhension de nouveaux concepts selon le modèle de la connaissance incarnée.

L'avantage conséquent que les pratiques linguistiques des parents au statut socioéconomique élevé confèrent à leurs enfants avant même le début de leur scolarisation, et pour toute la suite de leur scolarité, met en évidence toute la nécessité, dans le projet d'amélioration de la littératie des élèves, de s'intéresser également à l'amélioration de la littératie de leurs parents. Cet avantage n'est d'ailleurs pas purement linguistique. Les parents avec un bas niveau de littératie ont moins tendance à posséder des livres, à partager des expériences de lecture positives avec leurs enfants ou à encourager leurs activités de lecture¹²³. Leurs enfants, à l'âge de dix ans, ont en conséquence moins tendance à déclarer une affection pour la lecture¹²⁴, ceux-ci n'ayant jamais vécu la lecture comme une activité propre à leur habitus familial, et donc comme une partie intégrante de leur identité, au contraire. La part de la scolarisation dans l'identité des familles au statut socioéconomique élevé se mesure aussi au peu d'impact de la « baisse de niveau estivale » dans ces familles. L'arrêt de l'école ne signifie pas, chez elles, la coupure avec ses valeurs et objectifs.

Les études de Carpentieri ont démontré l'impact positif des campagnes de littératie centrées sur les familles. Complexes à mettre en place, puisque les familles visées ont spécifiquement tendance à prendre leurs distances avec les organismes les mieux à même de

¹²² HOFF E., *op. cit.*, p. 157.

¹²³ PARSONS S., BYNNER J., *Illuminating disadvantage: Profiling the experiences of adults with entry level literacy or numeracy over the lifecourse: Summary report. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy*, 2008.

¹²⁴ PARSONS S., *et al.*, *op. cit.*

mettre en place ce type de campagnes, telles les écoles ou les bibliothèques, ces initiatives ont un impact positif et marqué sur la littératie des enfants, et ont fait leurs preuves partout en Europe¹²⁵.

3.2 Représentation de l'activité de lecture et de l'objet livre dans les milieux défavorisés

Le point précédent a permis de souligner le rôle que joue l'environnement linguistique dans lequel sont élevés les enfants. Nelson, en 2010, renforce cette prégnance de l'habitus en rappelant que toute forme d'apprentissage socioculturel implique non seulement un certain niveau de développement et de préparation sociocognitive de la part de l'enfant, mais aussi le soutien de partenaires culturels au statut signifiant, comme les parents ou les pairs¹²⁶.

Les lacunes que nous avons évoquées dans le développement du répertoire lexical et de la conscience phonologique des enfants issus de milieux défavorisés ne constituent pas seulement un retard qu'il s'agit de combler. Les discontinuités dans les caractéristiques phonologiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques qui séparent les idiolectes des élèves de milieux défavorisés et ceux des enseignants contraignent à les considérer comme des dialectes distincts : les enfants de familles au statut socioéconomique bas ne parlent pas la langue de la scolarisation¹²⁷. Nous détaillerons cette idée dans le point suivant, mais il est important de prendre conscience du haut degré auquel cet état de fait influence la représentation de la lecture. Dès l'instant où l'instituteur commence à aborder l'alphabet pour préparer les enfants à la lecture, il fait face à deux pôles distincts et un spectre d'élèves qui s'étire largement entre les deux. Pour certains, la lecture sera une activité dont les codes répondent nettement à ceux qui leur ont été inculqués à la maison, elle se pratiquera dans des objets qu'ils connaissent, qui sont présents dans leur habitus depuis la naissance, l'auront eux-mêmes pratiquée régulièrement, auront peut-être eu quotidiennement l'occasion de manipuler. Pour d'autres, l'instituteur les confrontera à une activité nouvelle, dont les tenants et aboutissants, trop éloignés des fonctions du langage auxquelles ils sont le plus accoutumés, ne leur paraîtront ni essentiels ni cohérents, qui utiliseront des objets qu'ils auront sans doute

¹²⁵ CARPENTIERI J., FAIRFAX-CHOLMELEY K., LITSTER J., VORHAUS J., *Family Literacy in Europe: Using Parental Support Initiatives to Enhance Early Literacy Development*, London: NRDC, Institute of Education, 2011, pp. 11 - 112.

¹²⁶ MARTINEZ G., « Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach », in *Heritage Language Journal*, vol. 1:1, 2003, pp. 46 - 48.

¹²⁷ NELSON K., « Developmental Narratives of the Experiencing Child », in *Child Developmental Perspectives*, vol. 4, 2010, pp. 42-47.

déjà vus, mais peut-être jamais manipulés et associent d'ores et déjà à un univers culturel éloigné du leur¹²⁸. Ces élèves ont l'habitude de se concentrer sur le sens ordinaire et quotidien des tâches, sur l'immédiat et le concret¹²⁹. Apprendre à décoder des lettres, pour ensuite apprendre à déchiffrer des mots, qui un jour leur permettront de lire des livres avec lesquels ils n'ont encore aucune expérience positive, aucune source de motivation, peut sembler une aberration à beaucoup. Pour couronner le tout, l'instituteur s'adressera à eux dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, dont les codes leur échappent, et qu'ils ne pourront pas réciproquer sans paraître impolis ou irrespectueux à chaque inflexion étrangère à l'instituteur, et pourtant naturelle pour eux.

La tendance des élèves issus de milieux défavorisés à se concentrer sur l'immédiat et le concret les empêche de concevoir les tâches de lecture comme interconnectées. Ils ne parviennent pas à dégager les enjeux cognitifs des activités scolaires. Ancrés dans une logique du faire et du résultat immédiat, ils ne cherchent pas à dégager la signification de la tâche, et peinent à l'exploiter dans d'autres domaines¹³⁰. Pour réellement progresser en lecture et en compréhension, et à toutes fins utiles dans n'importe quelle discipline, il est primordial de faire circuler les savoirs et compétences déjà acquis dans d'autres matières, ou lors d'autres activités, pour les inclure au processus cognitif en cours. Mais pour s'autoriser à faire circuler les savoirs d'une situation d'enseignement à une autre, il faut au préalable que les élèves aient conceptualisé le monde scolaire comme un monde d'objets sur lesquels ils peuvent exercer une pensée critique et personnelle. C'est à nouveau ce qui fait défaut aux élèves les plus faibles, en particulier ceux qui sont issus de milieux défavorisés. Cette exportation de savoirs et compétences vers de nouvelles activités a été nommée par Bakhtine « attitude de secondarisation »¹³¹. Cette dénomination est issue d'une distinction qu'il opérait entre deux genres de discours : genres premiers et genres seconds. Cette dichotomie était à l'origine destinée au champ de la production littéraire, bien loin des préoccupations scolaires. En l'occurrence, les genres premiers répondent aux critères d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans l'oubli d'un quelconque

¹²⁸ LESEMAN P., VAN TUIJL C., « Cultural diversity in early literacy: Findings in Dutch studies », in DICKINSON D., NEUMAN S. (ed.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, New York, Guilford Publications Inc., 2006, pp. 213 – 214.

¹²⁹ BAUTIER E., GOIGOUX R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », in *Revue française de pédagogie*, n°148, *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques* (juillet-aout-septembre 2004), p. 92.

¹³⁰ *Ibid*, p. 93.

¹³¹ BAKHTINE M., *op. cit.*, pp. 263 – 264.

apprentissage ou travail sous-jacents¹³². On parle de genres seconds lorsque, fondés sur les premiers, les discours les manipulent, s'extraient du contexte qui a présidé à leur naissance ou à leur rencontre avec le lecteur, font émerger un sens construit, plus riche que celui qui pourrait simplement être reçu. Cette attitude de secondarisation est assimilable au modèle implicite de lecture par transaction, ou à la lecture distanciée. Elle implique, comme elles, simultanément décontextualisation de l'objet d'apprentissage pour le recontextualiser plus globalement, et adoption d'une autre finalité. Et s'il s'agit, comme nous l'avons déjà dit dans les points précédents, de la forme la plus riche de lecture, qui tend à la fois à prouver un haut niveau de compétence en littératie et à stimuler les progrès les plus importants dans cette même compétence, il s'agit aussi d'une attitude complexe à concevoir pour les élèves issus de milieux défavorisés. Ces élèves, mais pas seulement, auront tendance à rester au stade premier : ce que raconte l'histoire, les valeurs qu'elle porte ouvertement, l'intérêt qu'on peut trouver dans le récit. Ils ne verront pas l'intérêt de l'activité de lecture d'un point de vue holistique, mais celui du texte auquel ils sont confrontés dans l'immédiat, le plaisir direct qu'ils peuvent tirer de sa lecture, le sens qu'ils peuvent trouver en son unique sein¹³³. Ce n'est pas la posture de l'école, et ce n'est pas la posture qui engage le plus le lecteur à progresser. L'enseignant attend une analyse, un regard critique qui mobilise des cadres d'analyse. L'attitude de secondarisation est donc davantage attendue que construite¹³⁴, et, à travers elle, tout le rapport à la lecture.

3.3 Un seul français ? La langue des milieux défavorisés

La nécessité de la collaboration entre les instances scolaires et l'habitus familial, les représentations mentales de la lecture et de l'objet livre et la nature de l'environnement linguistique des populations issues de milieux défavorisés sont intrinsèquement entremêlés, et parler de l'un revient à parler de l'autre. Nous concluons donc ce point dont l'objectif est de détailler le profil des élèves issus de famille au faible statut socioéconomique en nous intéressant spécifiquement à leur idiolecte.

Nous avons déjà pu relever la propension de la langue des milieux défavorisés à se concentrer sur la fonction performative du langage. C'est cet aspect langagier qui freine l'engagement des enfants issus de ces milieux à s'impliquer dans le texte au-delà de ce qui leur est demandé. On a pu voir dans les résultats de notre test, ainsi que dans ceux du PISA de

¹³² BAKHTINE M., *op. cit.*, pp. 263 - 264.

¹³³ BAUTIER E., *et al.*, *op. cit.*, p. 94.

¹³⁴ *Ibid.*

2018, que les élèves scolarisés en zone défavorisée avaient plus de mal à anticiper ce qui pourrait leur être demandé, et donc à ne se concentrer que sur les aspects du texte qui faisaient présentement l'objet de demandes explicites.

Par ailleurs, la langue des milieux défavorisés se distingue de celle de l'institution scolaire, plus proche de celle des milieux bourgeois, sur des points fortement liés, dans l'inconscient collectif de ces milieux, à la politesse et au respect. Le chevauchement du discours, l'absence de distanciation, l'utilisation de l'impératif ou les intonations montantes ou implicatives ne sont pas vécus comme des impolites par les enfants de milieux défavorisés, car ces traits se retrouvent dans le langage de leurs parents¹³⁵. Ce conflit n'a pas d'incidence directe sur le niveau de lecture, mais a souvent tendance à contrarier les enseignants, à leur faire penser que leur autorité est remise en question, que leur personne est attaquée. Ils réagissent en appuyant leur position par la force, et cette réaction, que l'élève a du mal à comprendre, l'éloigne encore plus du monde scolaire auquel appartient la lecture de manière, pour lui, exclusive. Cet éloignement, bien sûr, a des effets dramatiques sur la motivation et l'engagement.

D'une manière générale, l'exposition des enfants de milieux défavorisés à la langue, orale ou écrite, est moindre. Les ressources matérielles, comme les livres, sont moins présentes dans leurs foyers, les parents investissent moins d'heures, voire pas du tout, par semaine pendant la période préscolaire à lire avec leur enfant, sont moins portés à leur enseigner les lettres de l'alphabet et moins engagés dans les activités associées à leur scolarisation¹³⁶. En conséquence, la capacité des enfants à identifier les unités segmentales de la parole et les manipuler mentalement et délibérément est nettement inférieure. On peut notamment expliquer ce phénomène par la plus faible expansion du vocabulaire oral chez ces enfants, expansion qui constitue habituellement un facteur important pour forcer à opérer des différenciations phonologiques de plus en plus fines : la discrimination des paires minimales aide à prendre conscience des phonèmes.

Les liens entre conscience phonologique, lecture orale et compréhension en lecture ont été évoqués plusieurs fois dans ce mémoire, et soulignés par d'innombrables études¹³⁷. Le

¹³⁵ ROMAIN C., « Milieux socioculturels différenciés et conduite de l'interaction didactique en classe de français au collège », in DAUNAY B., DELCAMBRE I., REUTER Y. (eds.) *Didactique du français : le socioculturel en question*, Presses Universitaires du Septentrion, 2009, pp.206 – 210.

¹³⁶ DESROCHERS A., KIRBY J., THOMPSON G., FRÉCHETTE S., « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture », in *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 34, 2009, p. 62.

¹³⁷ DESROCHERS A., et al., *op. cit.*, p. 63.

faible développement de cette conscience, contrainte par les caractéristiques propres de la langue des milieux défavorisés, entraîne des conséquences durables sur la scolarité des élèves, favorisant difficultés cognitives et troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture. Il est utopique de penser pouvoir modifier radicalement la langue employée par les parents, mais de nombreuses études pointent l'efficacité d'une meilleure préparation de l'apprentissage de la lecture en maternelle, sinon pour annuler l'effet négatif de l'environnement socioculturel, au moins pour en diminuer significativement les effets¹³⁸.

¹³⁸ DESROCHERS A., *et al.*, *op. cit.*, p. 66.

Chapitre V : Le quart d'heure lecture comme réponse didactique

1. Présentation de la méthode et de ses modalités

L'idée qu'on s'améliore par la pratique est une évidence, une simple question de bon sens, et il va donc de soi qu'on améliore son niveau de lecture en lisant. Des siècles de pratique scientifique nous ont cependant enseigné que la réalité peut parfois s'avérer très contre-intuitive. Il n'en va pas autrement pour le quart d'heure lecture.

Le concept d'un quart de lecture quotidien n'est pas récent, et la pratique remonte sans doute plus loin que nous ne la tracerons ici, mais nous nous concentrerons sur la forme encore employée aujourd'hui, qui remonte aux années 1960 aux États-Unis. Le Dr Lyman Hunt, de l'université du Vermont, avait alors mis en place un programme d'entraînement de la lecture nommé *Uninterrupted Sustained Silent Reading*. L'acronyme de sa méthode, malheureux dans l'Amérique de la guerre froide, le poussa rapidement à abandonner le *Uninterrupted* pour parler simplement de SSR. Toutefois le changement de nom n'eut pas de conséquences sur l'objectif de cette méthode pédagogique : entraîner la pratique prolongée de la lecture silencieuse. Le terme de méthode est d'ailleurs peut-être impropre, Hunt déclarant lui-même qu'il s'agissait d'un exercice de *drill*, qui ne pouvait se suffire à lui-même en l'absence d'un enseignement complet des pratiques de lecture. Il postulait ainsi qu'il n'y avait nullement besoin d'une formation ou d'une expertise quelconque pour mettre en place cette pratique, que n'importe quel individu pouvait l'encadrer avec le même succès. Hunt stipulait malgré tout six règles de bases sans lesquelles, selon lui, l'exercice ne pourrait porter ses fruits¹³⁹.

Tout d'abord, tout élève se devait de lire silencieusement. Aucune exception n'était tolérée, et le professeur pouvait, s'il le jugeait nécessaire, « énoncer une menace pour convaincre les élèves que lire s'avère le moindre mal ». Le professeur ne doit cependant pas adopter une attitude de supervision, il est important qu'il lise lui-même pour mener par l'exemple car « de nombreux élèves n'ont jamais vu d'adulte lire un livre »¹⁴⁰. Chaque élève doit pouvoir élire son livre lui-même, sans pression extérieure, sans être pointé du doigt pour avoir choisi un livre plus simple. Un large éventail d'ouvrages possibles doit se présenter aux élèves qui ne se seraient pas dotés d'un livre en amont. Pour ceux qui se montreraient particulièrement récalcitrants, le professeur peut imposer un texte avec un objectif précis de lecture et un questionnaire à remplir à domicile. Pour décompter le temps, une alarme doit

¹³⁹ HUNT L., *op. cit.*, p. 11.

¹⁴⁰ *Ibid*, p. 12.

être utilisée, invisible des élèves ou de l'enseignant, de peur que les élèves ne soient distraits en surveillant le temps restant, ou ne brisent le silence en interrogeant le professeur à ce sujet. Les lectures ne doivent faire l'objet d'aucun test, aucune présentation obligatoire. Motivés par leur lecture autonome, les élèves se mettront d'eux-mêmes à discuter de leur livre avec leurs pairs. Finalement, Hunt conseille de commencer avec un grand nombre d'élèves, car les plus petits groupes ont une plus grande tendance à légitimer l'interruption dans l'esprit des élèves. Cette règle peut surprendre, mais rappelons que Hunt envisageait le SSR comme une pratique pouvant être encadrée par n'importe qui, et donc pas forcément par un professeur avec un groupe classe¹⁴¹. Il invitait également chaque professeur à constituer un corpus lié à son propre cours, en se montrant large sur la définition de sa matière : biographies ou romans historiques pour les cours de sciences humaines, science-fiction pour le cours de sciences, etc¹⁴².

Rapidement, il s'avéra que l'objectif premier, le simple entraînement de la lecture silencieuse prolongée, était atteint bien plus tôt que Hunt ne l'avait envisagé. En seulement un mois, les élèves ne montraient plus aucune difficulté à lire sans interruption pendant trente minutes. Même dans les classes qui regroupaient des élèves catégorisés de « mauvais lecteurs », la pratique ne mettait que trois à quatre mois à prendre en profondeur. Il notait toutefois le rôle primordial de l'enseignant en tant que modèle : si ce dernier cessait de lire pour s'adonner à d'autres occupations, les élèves avaient une large tendance à interrompre leur lecture également ou à se laisser distraire¹⁴³.

Certains des propos ou des règles énoncés ici peuvent nous sembler naïfs. Hunt prévoit qu'une fois la pratique ancrée, les élèves demanderont d'eux-mêmes à prolonger le temps de lecture, et s'engageront spontanément dans des échanges productifs concernant leurs lectures. Par ailleurs, son objectif paraît assez superficiel. La simple pratique de la lecture silencieuse prolongée ne devrait pas être un but en soi, pas sans chercher à développer des compétences plus essentielles, comme la compréhension. Mais des milliers d'élèves âgés de quatorze à quinze ans qui avaient participé au test de la méthode, l'immense majorité déclarait avoir apprécié ces moments de lecture. Il s'agissait pour beaucoup d'un moment de calme appréciable au milieu de la journée, et la plupart avaient appris à aimer la lecture grâce au SSR : les bons lecteurs disaient aimer ne rien avoir à prouver, comme lors d'une lecture

¹⁴¹ MC CRACKEN R., « Initiating Sustained Silent Reading », in *Journal of Reading*, vol. 14:8 (May, 1971), International Literacy Association and Wiley, pp. 521-524.

¹⁴² HUNT L., *op. cit.*

¹⁴³ MC CRACKEN R., *op. cit.*, pp. 521 – 524.

commune, et les plus mauvais préféraient cette opportunité de s'entraîner sans craindre de paraître ridicules¹⁴⁴.

La pratique s'est poursuivie dans les décennies qui ont suivi. Nous discuterons dans le point suivant de la manière dont cette recette miracle s'est heurtée à des publics peut-être différents de ceux des premiers jours, mais les pédagogues et didacticiens qui la récupérèrent à leur compte par la suite surent mettre à profit ses nombreux autres apports, en dehors du simple entraînement de la lecture silencieuse prolongée. À ce jour, la méthode a cependant conservé les grandes lignes des prescriptions de Hunt, à savoir le rôle de l'enseignant comme modèle, l'importante autonomie des élèves dans le choix des œuvres, et l'absence de pression académique sur leurs lectures.

2. Lacunes potentielles

Le principal problème du *Sustained Silent Reading*, du *Silence, on lit !*, ou des autres programmes de ce type est qu'ils ont d'abord été pensés pour des publics « standards ». Nous en voulons pour preuve le rôle décisif de l'autonomie dans cette pratique, une autonomie que nombre d'études ont montré être la marque d'une pensée scolaire internalisée, apanage des groupes au patrimoine socioculturel et économique plus élevé. Dès lors, paradoxalement, les projets de type « quart d'heure lecture » s'adressent organiquement à ceux qui ont en théorie le moins à en tirer. Cet état de fait n'est pas une fatalité, mais il importe de le comprendre pour dessiner les contours d'une pratique plus adaptée aux élèves en difficulté.

Contrairement à l'idée de Hunt, il ne suffit pas de ne laisser que la lecture comme option aux élèves pour s'assurer qu'ils s'y adonnent. Les moins bons lecteurs auront du mal à s'investir dans l'activité par eux-mêmes, et risquent, si on les prive de cadre, de se perdre dans des substituts de lecture en attendant que le temps passe. Il y a ici une certaine contradiction dans la méthode, car le rôle du professeur comme modèle est un facteur d'engagement fort pour les élèves capables de s'investir dans la lecture par eux-mêmes, mais les autres nécessitent un travail de préparation avant la lecture, des instructions de soutien pendant, et du temps d'expression, orale ou écrite, avec un retour du professeur par rapport à leur lecture après

¹⁴⁴ HUNT L., *op. cit.*, p. 15.

celle-ci¹⁴⁵. Ces conditions se marient assez mal avec les impératifs d'exemple du professeur et de silence complet généralement promus.

Il est également important de responsabiliser les élèves pour qu'ils s'engagent activement dans l'activité. À nouveau, cet engagement naturel dans une tâche intellectuelle est plutôt propre aux milieux socioculturels et économiques élevés. Le va-tout de l'institution scolaire pour motiver et responsabiliser les élèves peu enclins à participer à une tâche étant les points, nous nous trouvons à nouveau face à un problème, car le pilier du quart d'heure lecture, l'autonomie, a pour fondation l'absence d'évaluation ou de pression académique¹⁴⁶. Une réponse possible à ce conflit, et au précédent, est l'échange post-lecture. Cet échange, contrairement à ce que postulait Hunt, a peu de chances de se mettre en place naturellement dans des classes où le niveau de lecture est moins élevé, mais le professeur peut le stimuler en introduisant lui-même une situation horizontale de partage autour des lectures personnelles. Celui-ci peut par exemple partager un passage qui lui a plu, relever un mot qu'il a découvert, résumer l'idée principale de l'œuvre en une phrase, etc. Nous insistons ici sur la dimension horizontale de l'échange. Dans ce type de situation, le réflexe, parfois inconscient, de bien des enseignants est de confirmer leur position en relevant des éléments complexes, riches. Si cette attitude pourra peut-être stimuler les meilleurs lecteurs, qui voudront relever le défi, elle sera désastreuse sur la majorité d'entre eux, qui se sentiront écrasés par la profondeur de ces remarques qu'ils ne peuvent égaler, ou ne s'en sentent pas capables. Afin d'encourager les élèves à s'engager dans un moment de partage, il est important que l'enseignant relève des éléments qu'un élève aurait pu relever dans sa propre lecture. Il s'agit, nous le précisons à nouveau, d'une situation de partage, pas d'enseignement direct.

Un autre obstacle à l'autonomie des élèves les moins avancés en lecture est la sélection personnelle des œuvres lues. Si le choix personnel entre pour beaucoup dans le sentiment de responsabilité des élèves et leur motivation, ainsi que dans le processus qui vise à faire de la lecture une activité personnelle pour eux, elle se heurte au manque de conscience que les élèves ont de leur niveau, ou de leur capacité d'accomplissement¹⁴⁷. Que l'une ou l'autre leur fasse défaut, le résultat sera souvent la sélection d'un ouvrage en dessous de leur niveau dont la lecture ne leur profitera que très peu. À l'opposé, la pression des pairs et le besoin

¹⁴⁵ REUTZEL D., FAWSON P., SMITH J., « Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading » in *The Journal of Educational Research*, vol. 102:1, 2008, pp. 37-50.

¹⁴⁶ HAIRRELL A., EDMONDS M., VAUGHN S., SIMMONS D., « Independent silent reading for struggling readers: Pitfalls and potential », in HIEBERT E., REUTZEL D., (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers*, Newark, 2010, p. 277.

¹⁴⁷ *Ibid.*

d'appartenance peuvent souvent les pousser à choisir le même livre que leurs amis¹⁴⁸, ce qui a aussi de grandes chances d'aboutir à un livre peu adapté à leur niveau, dans un sens ou l'autre. Un texte trop complexe pour eux rendra la tâche d'autant plus désagréable et engendrera une grande tendance à l'abandonner. Cependant, une telle démarche est très constructive d'une pratique socioculturelle, et il faudrait donc peser avec soin les bénéfices et inconvénients de cette dimension du quart d'heure lecture.

Finalement, assez paradoxalement, le quart d'heure lecture quotidien peut avoir une influence négative sur les pratiques de lecture des élèves qui ont déjà l'habitude de lire par eux-mêmes. Cela a été relevé pendant une étude de Minton sur des élèves de niveau 9, âgés de 14 ans, qui pratiquaient quinze minutes de lecture silencieuse en classe quotidiennement, avec l'enseignant, de même que l'ensemble de l'équipe pédagogique, comme modèle, sans pression académique imposée par des tests ou des travaux. La libre élection du matériel de lecture était également respectée. La pratique a été instaurée pendant un semestre, et il s'agissait d'un lycée situé en banlieue résidentielle dont la population était principalement issue de la classe moyenne. Les chercheurs ont pu noter une amélioration significative du vocabulaire, du lexique orthographique et du niveau de compréhension.¹⁴⁹ Malheureusement, ces résultats très positifs étaient accompagnés d'une réponse affective largement négative auprès de l'ensemble des élèves, et d'une dégradation des habitudes de lecture personnelle déjà en place. Les élèves qui déclaraient lire un livre personnellement représentaient 55 % de la population affectée avant la mise en place du quart d'heure lecture ; ils n'étaient plus que 28 % à son terme. Les élèves qui déclaraient apprécier la lecture passaient de 49 à 34 %, et ceux qui la détestaient¹⁵⁰ de 6 à 18 %¹⁵¹.

Pour les chercheurs, cet échec abyssal dans le renforcement de la lecture comme habitude personnelle est lié à trois facteurs principaux. Tout d'abord, la démarche avait été décidée par le Pouvoir Organisateur, sans consulter les enseignants. Ces derniers n'ont pas eu l'occasion de s'exprimer dans les discussions concernant l'exécution ou les modalités de la mise en place du quart d'heure lecture. Exclue du processus de décision, les enseignants n'ont développé que peu d'engagement dans la démarche, et se sont investis de manière très

¹⁴⁸ HAIRRELL A., *et al.*, *op. cit.*, p. 280.

¹⁴⁹ MINTON M., « The Effect of Sustained Silent Reading upon Comprehension and Attitudes among Ninth Graders », in *Journal of Reading*, March, 1980, vol. 23:6 (Mar., 1980), International Literacy Association and Wiley, pp. 498-502.

¹⁵⁰ Dans le questionnaire, le terme *hate* était employé, plus élevé sur l'échelle que *dislike*. Les nombres que nous rapportons sont ceux des réponses liées à *hate*.

¹⁵¹ *Ibid.*

disparate dans le projet¹⁵². Certains commençaient le moment de lecture en retard, en profitaient pour corriger des évaluations, laissaient les élèves s'avancer dans des devoirs ou pratiquer d'autres activités que la lecture, et parfois oubliaient tout bonnement le moment de lecture. Cet effet était particulièrement marqué chez les enseignants de mathématique ou de sciences, qui voyaient ce quart d'heure lecture comme un projet du cours de français qui empiétait sur le leur. Par ailleurs, les enseignants n'avaient reçu aucune formation quant à la mise en place du quart d'heure lecture, et leurs pratiques variaient grandement, annihilant l'impression de pratique globale auprès des élèves et donc l'importance de sa forme. Cela entraînait plus de discussions pendant le moment de lecture et d'interventions d'élèves pour demander si le moment était bientôt terminé. Finalement, les infrastructures n'étaient pas toujours adaptées à la tenue d'un moment de lecture. Spécifiquement pendant les cours d'éducation physique, les élèves rapportaient que l'inconfort était un facteur important du manque de plaisir qu'ils prenaient à lire¹⁵³.

N'en déplaise à Hunt, il ne suffit donc pas de fournir un livre intéressant aux élèves pour qu'ils se mettent à lire et à partager avec enthousiasme leur lecture. L'attitude des enseignants, leur motivation et leur engagement dans le projet sont des facteurs non moins importants à prendre en compte que ceux des élèves, et il est utopique de penser que l'ensemble de l'équipe pédagogique s'engagera avec avidité dans toute démarche leur étant proposée (ou imposée). Le quart d'heure lecture peut s'avérer extrêmement efficace, mais les enseignants doivent absolument le concevoir comme un projet d'école dans lequel ils ont une part personnelle. La suggestion de Hunt de laisser chaque enseignant composer un corpus de textes et de livres attenants à sa branche est peut-être une piste intéressante. Dans tous les cas, nous pouvons retenir que pour la mise en place sereine et efficace d'un projet éducatif de ce type, il faut soigner la motivation des élèves autant que celle des enseignants.

3. Impact concret : les études de terrain

Après soixante ans de recherche sur le *Sustained Silent Reading* aux États-Unis, et sur ses variantes partout dans le monde, notamment le *Silence, on lit !* en France et en Belgique, il serait légitime de s'attendre à des résultats concrets sur son efficacité. Ce n'est pas le cas. Jusqu'ici, la recherche a été extrêmement inconclusive, et lorsque certains crient à la solution

¹⁵² MINTON M., *op. cit.*, pp. 498 – 502.

¹⁵³ *Ibid.*

miracle, qui aiderait petits et grands, mauvais et bons lecteurs, dans tous les domaines liés à la lecture, d'autres mettent en évidence son inefficacité et ses conséquences négatives inattendues. Ce ne sont donc pas les résultats qui font défaut pour étudier la question, mais la rigueur méthodologique. Malheureusement, une classe n'est pas un laboratoire, il sera toujours impossible d'en contrôler tous les paramètres, et les résultats d'une étude pourront parfois n'être que très peu le fait du moment de lecture quotidien. Le consensus actuel est qu'il s'agit, non pas d'une méthode miracle, mais d'un procédé efficace parmi d'autres, qui a ses qualités et ses inconvénients¹⁵⁴.

La corrélation positive entre quart d'heure lecture quotidien et amélioration de l'utilisation des stratégies de lecture semble être un résultat stable¹⁵⁵. Dans les faits, elle dépend surtout de l'enseignement initial de ces stratégies. Beaucoup d'enseignants conservent une posture implicite quant à ces stratégies, ou au cas par cas lorsqu'ils les enseignent explicitement. Dès lors, leur entraînement ne peut concerner que les quelques élèves qui les ont développées par eux-mêmes, le quart d'heure lecture n'ayant pas vocation à enseigner par lui-même des techniques nouvelles.

On peut aussi tenir pour acquis l'engagement fort envers la lecture en général chez les élèves qui se sont sincèrement impliqués dans le quart d'heure lecture. On voit chez ces élèves une augmentation de leur temps de lecture moyen par jour, en dehors de l'école, et plus d'efforts déployés dans la compréhension des textes auxquels ils sont confrontés¹⁵⁶. Plus en profondeur, le développement d'une pratique régulière est significatif dans le processus de définition de l'identité personnelle. Ces élèves auront plus tendance à se définir comme des lecteurs, et à implémenter des comportements qui soutiendront cette représentation mentale de leur identité¹⁵⁷. L'engagement dans le quart d'heure lecture en lui-même est fortement impacté par les facteurs environnementaux, principalement la participation du professeur pendant le moment de lecture, et les échanges horizontaux avec ce dernier par la suite¹⁵⁸.

La régularité a donc un effet spécifique à jouer, effet qui ne serait pas rencontré avec, par exemple, une heure de lecture hebdomadaire, ce qui est souvent la réponse des enseignants au quart d'heure lecture, qu'ils estiment trop court pour avoir des bienfaits

¹⁵⁴ HAIRRELL A., *et al.*, *op. cit.*, p. 282.

¹⁵⁵ KIRMIZI F., « Relationship between reading strategy use and daily free reading time », in *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, Elsevier, 2010, pp. 4752-4756.

¹⁵⁶ *Ibid.*

¹⁵⁷ *Ibid.*

¹⁵⁸ HAIRRELL A., *et al.*, *op. cit.*, p. 284.

opérants. Plusieurs études confirment la force de la régularité, d'une part dans l'ancrage des stratégies de compréhension dans les comportements de lecture des élèves, d'autre part dans le changement positif de leur attitude face à la lecture, l'augmentation générale du temps personnel de lecture, et l'élargissement du registre de lecture¹⁵⁹.

L'amélioration du niveau de compréhension en lecture de l'ensemble des élèves est encore sujette à quelques réserves, les résultats variant de manière importante d'une étude à l'autre. En revanche, l'amélioration des performances en compréhension des faibles lecteurs ne fait aucun doute, et est soutenue par nombre d'études¹⁶⁰.

La question du temps nécessaire pour permettre aux bénéfices du quart d'heure lecture de se manifester se pose également. En 2004, l'étude de Wu et Samuels a comparé deux groupes d'élèves soumis au quart d'heure lecture. Le premier groupe lisait quotidiennement pendant quinze minutes, le second pendant quarante. L'étude a révélé que pour les compétences les plus triviales de la lecture, à savoir la vitesse et la compréhension simple, il n'y avait pas de différence dans les progrès des deux groupes. Un quart d'heure est donc suffisant pour travailler ces paramètres. En revanche, l'amélioration du vocabulaire est nettement plus grande avec quarante minutes quotidiennes¹⁶¹. Ce résultat était attendu, puisque plus de temps de lecture résulte en plus de variété lexicale rencontrée. L'apport en matière de lexique est spécialement important lorsque les textes lus sont rassemblés par un même thème, ce qui augmente les occurrences des termes spécifiques et permet de mieux les retenir. Cette étude a également mis en évidence le lien étroit entre vocabulaire et connaissances générales. De nouveaux concepts, compris et intégrés, nécessitent d'être exprimés, et inversement, de nouveaux termes, pour être compris et retenus, impliquent une représentation concrète de ce qu'ils expriment ; les deux sont très prédictifs des futures compétences en compréhension à la lecture¹⁶².

¹⁵⁹ MANNING M., LEWIS M., LEWIS M., « Sustained silent reading: An update of the research », in HIEBERT R., REUTZEL D. (Eds.), *Revisiting Silent Reading: New Directions for Teachers and Researchers*, International Reading Association, 2010, p. 116.

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ WU Y., SAMUELS S., *How the amount of time spent in independent reading affects reading achievements. A response to the national Reading Panel*, paper presented at the 49th annual convention of the International Reading Association, 2004, p. 2.

¹⁶² *Ibid.*, p. 3.

4. Discussion : le quart d'heure lecture comme pratique pédagogique

Dans ce dernier point, nous désirons réexaminer l'ensemble des composantes sous-jacentes des activités de lecture et de compréhension en lecture, ses mécanismes psychomoteurs, cognitifs, ses modèles implicites et les effets des troubles de l'apprentissage ou du milieu socioculturel, et les mettre en parallèle avec la pratique du quart d'heure lecture. Nous avons pour objectif, ainsi, de mesurer la pertinence de ce procédé pédagogique en réponse aux difficultés de lecture, spécifiquement celles des élèves atteints de troubles de l'apprentissage ou issus de milieux défavorisés.

4.1. Exercice des mécanismes psychomoteurs

Nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner, mais il n'est sans doute pas inutile d'insister sur ce point : les élèves en difficulté ne peuvent être jugés à l'aune des attentes officielles en termes de niveau et de compétences acquises. Ainsi, s'il paraît anecdotique de mentionner les muscles oculomoteurs dans le cadre d'une pratique qui suppose une certaine maîtrise préalable de la lecture, ne serait-ce que suffisamment pour se confronter à un texte en lecture silencieuse, nous pensons qu'il n'est pas perdu de revenir sur le sujet de l'attention visuelle. Premier stade de l'apprentissage de la lecture, la capacité à positionner correctement son regard et à gérer avec finesse les saccades visuelles n'est toujours pas entièrement acquise chez certains élèves au sortir de l'école primaire, et a alors des chances de ne jamais l'être totalement. Certains cas particulièrement sérieux demanderont des exercices spécifiques pour se mettre à niveau, mais dans la majorité des cas, la pratique quotidienne de la lecture via le quart d'heure lecture sera un exercice suffisant pour atteindre un niveau satisfaisant dans ce domaine.

Il en va de même pour la pratique nécessaire à l'automatisation de la langue. Cependant, dans ce cas, il est important de permettre aux élèves de développer leur reconnaissance de l'empreinte écrite des mots. C'est seulement en rencontrant régulièrement les mêmes formes qu'ils pourront étendre leurs répertoires lexicaux et orthographiques. Pour le vocabulaire que l'on pourrait dire « essentiel », la littérature jeunesse offre un important chevauchement lexical entre les œuvres. Un quart d'heure lecture qui commencerait à être mis en place dès l'école primaire permettrait donc naturellement d'entraîner cette dimension. Les enseignants peuvent également l'appuyer en offrant des lectures aux thèmes voisins, mais ils

devront alors composer une sélection suffisamment large pour que l'autonomie dans le choix de l'œuvre reste un facteur perceptible pour les élèves.

Le cas de la prosodie est plus complexe à aborder au sein de ce dispositif. Certes, la simulation mentale de la prosodie lors de la lecture silencieuse peut s'entraîner par la simple pratique régulière, et en cela le quart d'heure lecture le permet, cependant pour les élèves dont les difficultés en la matière sont marquées, ce ne sera pas suffisant. Les données sur l'impact favorable de la collaboration dans l'engagement en lecture pousseraient à proposer la possibilité de lire à voix haute en petit groupe, en s'assurant de la répartition égale des élèves de différents niveaux. En contact avec des élèves qui marquent la prosodie avec plus de finesse, les plus mauvais lecteurs s'amélioreraient par mimétisme, sans percevoir l'activité comme un apprentissage direct, ce qui ne remet pas en question la scission entre temps scolaire et temps de lecture. Toutefois, la mise en place de ce genre d'activité pendant le quart d'heure lecture ôterait trop de bénéfices liés à la lecture silencieuse, et serait trop complexe à mettre en place. Le quart d'heure lecture répond donc sans doute assez mal aux élèves ayant de réelles difficultés avec la perception et la production de la prosodie.

L'entraînement de la manipulation des concepts abstraits selon la théorie de la connaissance incarnée est également délicat. L'utilisation de la composante haptique dans la compréhension en lecture requiert une pratique intensive, des exercices de drill, auxquels le quart d'heure lecture se prêterait en apparence parfaitement. Mais leur mise en place requise par l'enseignant dans le cadre du moment de lecture tisserait un lien trop prononcé entre pratique pédagogique et le quart d'heure lecture qui, pour être efficace, doit se vivre comme une expérience personnelle. Si un enseignement intensif et explicite de la pratique a eu lieu auparavant, il est possible que les élèves le mettent en place d'eux-mêmes, mais cela se fera au cas par cas, et peut-être moins souvent chez les élèves qui en ont vraiment besoin, ces profils ayant initialement plus de mal à exporter des compétences et pratiques vers d'autres activités sans y être explicitement invités. Dans son rôle de modèle, l'enseignant pourrait employer visiblement cette technique pendant sa propre lecture, afin d'inviter par l'exemple les élèves à le faire. On peut aussi envisager d'offrir aux élèves la possibilité de combiner la lecture silencieuse avec l'écoute simultanée du texte en livre audio, ce qui tirerait parti du *dual-coding* tout en entraînant aussi la perception de la prosodie.

Concernant les stratégies métacognitives, les élèves qui ont déjà l'habitude de les mettre en place auront largement l'occasion de les perfectionner avec la pratique quotidienne d'un moment de lecture, mais ceux qui ont plus de difficultés avec ces dernières auront besoin

d'un incitant pour leur rappeler de les employer. À cette fin, les échanges horizontaux qui suivent le moment de lecture, dont nous avons souligné l'importance dans l'engagement affectif et général envers le quart d'heure lecture, offrent une excellente motivation aux élèves de s'assurer de leur compréhension, et de la mesurer en tentant de réinvestir les données issues de la lecture dans une activité de partage. Par ailleurs, proposer aux élèves des textes en rapport avec les apprentissages scolaires (romans historiques, biographies d'artistes ou d'inventeurs, etc.) ou avec leur quotidien permettrait de tirer parti des mécanismes de *cohort activation* et de *coherence-based retrieval*. Pour éviter une trop grande propension à suivre le biais de confirmation et entrainer leur pensée critique, des textes qui frustreraient leur sentiment de cohérence pourraient s'avérer pertinents. Toutefois, une telle ingérence dans le choix des textes pourrait difficilement se faire sans entrer en conflit avec le sentiment de liberté des élèves, ce qui reste l'un des buts premiers de la démarche.

Dans la mesure où les troubles réellement spécifiques sont également pris en charge à l'extérieur de la classe, et que les différentes stratégies de lecture et de compréhension ont été enseignées explicitement et travaillées en classe, le quart d'heure lecture offre donc un lieu d'exercice multitâche qui répond assez bien aux impératifs d'entraînement de la littératie. Le modèle de lecture par transaction, plus naturel et instinctif, permet de ramener les élèves vers la lecture, de les impliquer émotionnellement dans l'activité, et l'enseignant peut par la suite stimuler un glissement vers le modèle par transaction en initiant lui-même les échanges, de manière horizontale, en montrant par l'exemple aux élèves ce qu'ils peuvent tirer de leur lecture, l'unicité de chaque lecture stimulant le partage, car chaque participation devient alors également unique. La clé est l'exemple, et que ce moment d'échange ne soit jamais vécu comme un exercice, ou un contrôle de la lecture, mais simplement comme une opportunité d'apporter une chose que l'élève est seul à pouvoir apporter.

4.2. Répercussion sur l'activité de lecture dans l'imaginaire des élèves

L'amélioration du lien affectif envers la lecture est l'un des plus grands enjeux de l'enseignement de la lecture chez les publics défavorisés. Nous avons plusieurs fois démontré l'impact d'un engagement fort envers la lecture, et cet engagement se fonde largement sur la dimension affective. Globalement, le quart d'heure lecture semble avoir un effet positif sur ce paramètre, mais l'étude de Minton nous rappelle qu'il ne s'agit pas d'un acquis, et qu'une mauvaise mise en place du projet peut résulter en une dégradation des habitudes déjà en place.

Il est donc vital de tirer des leçons de cette expérience, et de souligner l'importance de la participation des enseignants au projet pour s'assurer qu'il se déroule dans les meilleures conditions possibles, et atteigne de manière propice les élèves. Par ailleurs, il est important de se questionner sur l'implémentation du moment de lecture quotidien pendant les cours d'éducation physique ou d'options se déroulant dans des environnements peu adaptés à la lecture. Dispenser ces périodes de participer au moment de lecture enverrait aux élèves un message de rupture dans une activité qui se veut justement continue. Cependant, l'affection que portent les élèves à la lecture est grandement proportionnelle avec le confort qu'ils peuvent ressentir pendant celle-ci. Il faut également compter sur le fait que si le moment de lecture est souvent une pause bienvenue dans des cours potentiellement vus comme plus pénibles, les élèves pourraient vivre avec mécontentement ce qu'ils percevraient comme une incursion d'une tâche du cours de français dans des options auxquelles ils sont plus attachés. Les professeurs d'éducation physique doivent donc en particulier faire partie d'une réflexion flexible, qui devra s'adapter aux besoins spécifiques des groupes et établissements.

4.3. Réponse particulière aux besoins des lecteurs fragilisés

4.3.1. Élèves atteints de troubles de l'apprentissage

Les études récentes que nous avons exposées ici le montrent, la dyslexie, bien que personne ne puisse remettre en question sa nature physique et médicale, est due pour une part importante à des facteurs environnementaux. Plus encore, un fort engagement en lecture et une pratique régulière dès l'enfance peuvent en mitiger les conséquences sur la scolarité et l'apprentissage de la lecture, jusqu'à potentiellement les rendre négligeables. Bien que la scolarisation classique ne puisse proposer une réponse complète par elle-même à un cas de dyslexie avancé, le quart d'heure lecture se trouve être une réponse adéquate aux lacunes de ces élèves.

Le plus tôt le quart d'heure lecture sera mis en place, le plus d'impact il pourra avoir. D'une part, parce qu'il viendra œuvrer à une image positive de la lecture avant que trop de lacunes et de ressentiments ne se soient accumulés. D'autre part parce qu'une des composantes principales de la dyslexie de développement est une carence de la conscience phonologique, dont l'entraînement recommandé par les spécialistes correspond à une pratique régulière et intensive. Pour les types de dyslexie liés à un trouble visuoattentionnel, nous avons déjà couvert les bienfaits du quart d'heure lecture au début de ce point en abordant

la capacité d'attention visuelle. Certaines méthodes, non phonologiques, préconisent d'entraîner l'extraction des unités morphémiques plutôt que phonologiques, tendance que certains dyslexiques présentent naturellement comme moyen de contourner leur trouble. Cette technique a le mérite de ne demander aucun enseignement spécifique de la part de l'enseignant, car les élèves pour qui cette technique peut porter ses fruits sont identifiés justement par leur tendance à la mettre en place¹⁶³. Ainsi, le quart d'heure lecture leur donne l'espace régulier nécessaire pour entraîner cette compétence compensatoire.

Pour les élèves atteints de dysphasie en revanche, la situation est différente. Leur handicap est plus profond et ne peut a priori jamais être complètement traité. Ces élèves ne peuvent qu'apprendre des techniques pour contourner leurs difficultés. Les problèmes qu'ils rencontrent dans la manipulation des concepts abstraits peuvent trouver une réponse dans l'ajout d'une dimension haptique à la lecture, et le quart d'heure lecture sera alors un espace d'entraînement pour eux. Cependant, il y a fort à parier que le ressenti négatif qu'ils développeront probablement face à la pénibilité de la lecture annihilera les possibilités de retombées positives de cette pratique.

4.3.2. Élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés

D'innombrables études soulignent les disparités dans les performances scolaires, et spécifiquement en lecture, en fonction du milieu socioéconomique d'origine des élèves. Ce rapport ne fait plus aucun doute pour personne, mais l'étude de Fluss *et al.* en 2009 relève que le facteur principalement déterminant est la capacité d'attention¹⁶⁴. De cette capacité d'attention déficiente ont tendance à découler les autres paramètres pour lesquels on observe une différence basée sur le statut économique : étendue du vocabulaire, conscience phonologique, manipulation mentale de concepts abstraits. Nous avons déjà pu couvrir ces éléments dans ce point, qui sont tous propres à être améliorés dans le cadre du quart d'heure lecture. Pour ces élèves en particulier, compte tenu de leurs besoins spécifiques, le chevauchement thématique des textes serait une plus-value non négligeable.

La tendance de ces élèves à se concentrer sur les aspects primaires du texte, sur une lecture participative, peut trouver une réponse dans la pratique de la lecture littéraire, pour laquelle le quart d'heure lecture peut s'avérer un entraînement efficace à condition que le

¹⁶³ HABIB M., *op. cit.*, p. 9.

¹⁶⁴ FLUSS J., *et al.*, *op. cit.*, pp. 28 - 29.

professeur y encourage de manière appropriée. À nouveau, il ne s'agit surtout pas de donner aux élèves la sensation que ce moment de lecture est une activité scolaire comme une autre, il est fondamental qu'ils en gardent une perception intime et personnelle. C'est par l'exemple encore une fois que le professeur doit encourager les élèves à partager leurs lectures, et progressivement, par l'exemple toujours, leur montrer dans quel sens la diriger, les amener vers une lecture plus profonde, qui oscille entre participation et distanciation.

Cette posture est particulièrement importante, car comme nous l'avons vu avec l'étude de Hoff, les élèves de milieux défavorisés sont confrontés depuis leur enfance à une langue très portée sur la fonction performative, et sont peu encouragés à s'engager dans des échanges plus abstraits. Il convient notamment, à travers ces échanges, de leur faire découvrir, expérimenter cette dimension de la langue.

Bien sûr, pour ces élèves, un contentieux existe souvent déjà vis-à-vis de la culture scolaire et de la lecture. Pour y répondre au mieux, il serait bon de trouver un moyen d'impliquer les parents dans le projet du quart d'heure lecture, pour ébranler la distinction entre culture scolaire et culture personnelle.

Conclusion

Notre recherche est partie du constat de la stabilité des importants écarts de performances scolaires entre les populations les plus riches et les plus pauvres de Belgique. Cette stabilité met à mal l'idéal de la scolarité comme moyen d'émancipation sociale. Les premiers acteurs de cette supposée émancipation par l'école sont les professeurs, et il apparaît que ces derniers sont très peu formés aux réelles difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Les méthodes d'enseignement, la création des séquences, toute leur formation est tournée vers les élèves qui apprendront correctement. Aucune réponse n'est donnée à la question des élèves qui resteraient sur le bord du chemin, abandonnés par un professeur qui ne comprend pas qu'ils ne comprennent pas. La responsabilité est alors reportée sur des praticiens extérieurs : logopèdes, orthophonistes, ... Mais la concentration d'élèves en difficulté dans les milieux les plus défavorisés ne permet pas de se reposer sur ces solutions parfois coûteuses. Sans proposer de faire des professeurs de français des praticiens thérapeutiques, nous soulignons l'importance pour ces derniers de pouvoir, au moins dans les grandes lignes, isoler les difficultés réelles, sous-jacentes des élèves, et y apporter une réponse pédagogique adaptée.

Cette intention a été soutenue dans l'élaboration de ce mémoire par le constat des liens entre les différents troubles et obstacles que peuvent rencontrer les élèves ; par la réalisation de la prééminence des troubles spécifiques de l'apprentissage et par la capacité de l'enseignement d'y répondre par lui-même, avec le soutien de suivis extérieurs, mais pas en se reposant exclusivement sur eux ; par la compréhension, enfin, de la dichotomie qui existe entre la langue des milieux socioéconomiquement défavorisés et celle de l'institution scolaire, une dichotomie que la formation des enseignants met généralement en évidence, mais sans avoir eu, jusqu'à ce jour, les moyens de développer ses mécanismes profonds ni d'y apporter des réponses suffisantes. L'intuition de la nécessité de s'intéresser spécifiquement aux profils d'élèves en difficulté, principalement les élèves issus de milieux défavorisés et ceux souffrant d'une dyslexie de développement, a été confirmée par le constat que les deux réalités étaient liées, autant par les facteurs environnementaux qui favorisent le développement de la dyslexie que par les mécanismes et déficits communs qui expliquent leurs difficultés.

Fort de notre conviction du statut primordial des acteurs psychomoteurs, cognitifs et affectifs qui sous-tendent la compréhension en lecture, et de la prégnance même des plus triviaux d'entre eux jusqu'à l'école secondaire, nous nous sommes intéressé individuellement à ces processus. De la capacité d'attention visuelle et du comportement des muscles oculomoteurs aux mécanismes les plus avancés de la compréhension, comme les stratégies

métacognitives et l'appréhension de l'abstraction, dont nous avons dévoilé la mécanique inconsciente pour explorer les techniques de remédiation par le canal multisensoriel, principalement visuohaptique, nous avons passé en revue les principaux éléments qui assurent le déroulement cognitif de la conversion d'un signal visuel en données sémantiques pouvant être manipulées, mémorisées, réinvesties.

Nous avons détaillé les facteurs socioculturels qui président à la représentation de la lecture et plus globalement de la littératie, ce qui nous a permis de révéler les liens étroits entre représentation sociale de l'activité de lecture et mécanismes cognitifs ; de mettre en avant la prééminence de l'habitus familial dans la construction de cette représentation, dans les déficits psychomoteurs que les élèves pourront développer, et dans l'élection des modèles implicites de lecture que les élèves auront tendance à favoriser. L'impact de cette tendance sur leurs performances, leur évolution et leur engagement a retenu notre attention, et nous a permis de conclure à l'importance d'inclure les parents dans le processus de développement de la littératie.

Du développement mené au sein de ce mémoire, nous retenons que le quart d'heure lecture est un procédé pédagogique valable, mais initialement biaisé en faveur des élèves issus de milieux favorisés. Le fait qu'il se fonde sur l'autonomie des élèves, sur leur volonté de lire, leur capacité à apprécier l'activité de lecture sans intervention extérieure, leur motivation envers une tâche dont le professeur n'énonce pas les objectifs et qui semble pour l'élève n'avoir d'autre fin qu'elle-même va à l'encontre des tendances naturelles des élèves issus de milieux défavorisés, de leur propension à favoriser la fonction performative de la langue, de se concentrer sur l'accomplissement d'une tâche pour aboutir à un résultat immédiat, et de leurs aprioris probablement négatifs envers le livre comme objet et la lecture elle-même.

Notre examen des composantes psychocognitives de la compréhension en lecture et de l'engagement nous pousse toutefois à considérer le quart d'heure lecture quotidien comme une réponse parfaitement adaptée au développement et à l'entraînement de ces facteurs, en particulier au regard des difficultés rencontrées par les élèves souffrant de dyslexie de développement ou issus de milieux défavorisés. Il est cependant primordial de l'adapter par égard aux spécificités de la manière dont ces élèves abordent la littératie. Principalement, la dimension affective doit être encouragée, pas attendue. Il s'agit là d'un point de tension dont nous ne pouvons affirmer que le quart d'heure lecture peut le résoudre : l'équilibre entre liberté et autonomie de l'élève d'une part, et d'autre part l'encadrement par le professeur. Les premiers garantissent la distinction entre quart d'heure lecture et activités scolaires, le second

s'assure que les élèves ne soient pas livrés à eux-mêmes et doivent compter exclusivement sur leurs propres compétences, ce qui ne ferait que creuser l'écart entre bons et mauvais lecteurs. La meilleure proposition que nous puissions formuler est l'horizontalité de la relation lors de ces moments.

En effet, l'élément le plus constitutif de l'espace scolaire est la relation professeur-élève. Redéfinir momentanément la structure de cette relation indique aux élèves un clair point de rupture entre temps scolaire et moment de lecture. Le professeur peut alors mener, non du dessus, par des consignes, mais côte à côte, par l'exemple. La recherche pointe avec une forte certitude l'impact positif de la position du professeur comme lecteur, égal aux élèves, sur le comportement de ces derniers. Nous soutenons que nous pouvons pousser plus loin ces bénéfices, en prolongeant le quart d'heure de lecture par un moment d'échange horizontal, espace où le professeur intervient par l'exemple, sans prétention d'expertise, pour avertir les élèves de ce qui est attendu d'eux, de ce qu'ils peuvent réaliser. Cette posture permettrait de faire cohabiter autonomie de l'élève et encadrement par l'enseignant, de guider tous les élèves vers une amélioration de leurs capacités de lecture, un développement de leur littératie, une accumulation d'expériences positives et personnelles liées à la lecture qui influenceront leur représentation identitaire par rapport celle-ci. D'enfin, à l'intérieur de l'espace classe, répondre spécifiquement aux besoins d'apprentissage légitimes de chaque élève.

Bibliographie

BAKHTINE M., *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

BAUTIER E., GOIGOUX R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », in *Revue française de pédagogie*, n°148, *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques* (juillet-août-septembre 2004), pp. 89-100.

BELL, N., *Visualizing and verbalizing for language comprehension and thinking*, 1ère édition, Paso Robles, Academy of Reading Publications, 1986.

BLOCK C., PARRIS S., WHITELEY C., « CPMs: helping primary grade students self-initiate comprehension processes through kinesthetic instruction », in *Reading Teacher*, vol. 61, 2008, pp. 460-470.

BLAKE L., *Neurosciences et jeux vidéo : vers des pistes de réflexion quant à leurs implications en didactique*, travail de fin de cycle présenté à l'Université catholique de Louvain, 2019.

BROWN M., MCNEIL N., GLENBERG A., « Using concreteness in education: real problems, potential solutions », in *Child Development Perspectives*, vol. 3, 2009, pp. 160-164.

CARPENTIERI J., FAIRFAX-CHOLMELEY K., LITSTER J., VORHAUS J., *Family Literacy in Europe: Using Parental Support Initiatives to Enhance Early Literacy Development*, London: NRDC, Institute of Education, 2011.

DESROCHERS A., KIRBY J., THOMPSON G., FRÉCHETTE S., « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture », in *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 34, 2009, pp. 59 – 82.

DÉTREZ C., « Les pratiques culturelles des adolescents à l'ère du numérique : évolution ou révolution ? », in *Revue des politiques sociales et familiales*, n°125, *Parcours adolescents : expériences et représentations*, 2007, pp. 23-32.

DEZUTTER O., *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture*, Rapport de recherche, Montréal, Université de Sherbrooke, 2015.

DUFAYS J.-L., *La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques*, in *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°33, 2006, pp. 79 – 101.

DUFAYS J.-L., BRUNEL M., « La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI^e siècle. État des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire », in PETITJEAN A. (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, CREM, Université de Lorraine, Metz, 2016, pp. 233-266.

DUFAYS J.-L., BRUNEL M., ÉMERY-BRUNEAU J., FLOREY S., *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*, à paraître.

EME E., ROUET J.-F., *Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture compréhension*, in *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], n°31/1, 2002,
URL : <http://journals.openedition.org/osp/4871>.

ELLIS S., CODDINGTON C., « Reading Engagement Research: Issues and Challenges », in *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2013, pp. 228 – 241.

FLAVELL J.-H., « Développement métacognitif », in BIDEAUD J., RICHELLE M., (Éds.), *Psychologie développementale. Problèmes et réalités*, Bruxelles, 1985, pp. 29-41.

FLUSS J., ZIEGLER J., BERTRAND D., BILLARD C., « Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques », in *Développements*, n°1, de Boeck Supérieur, 2009, pp. 21 – 33.

FREDRICKS J., BLUMENFELD P., PARIS A., « School engagement: Potential of the concept, state of the evidence », in *Review of Educational Research*, vol. 74, 2004, pp. 59-109.

GLENBERG, A., SATO, M., CATTANEO, L., RIGGIO, L., PALUMBO, D., BUCCINO, D., « Processing abstract language modulates motor system activity », in *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, n°61, 2008, pp. 905-919.

GARBE C., « International research: Report from Germany », in *Reading Research Quarterly*, 2004, vol. 39:2, pp. 232-233.

GIGUÈRE J., « Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux d'habileté », in *Les cahiers THÉODILE*, n°2 (janvier 2002), pp. 39-52.

GLENBERG, A., « How reading comprehension is embodied and why that matters », in *International Electronic Journal of Elementary Education*, n°4, 2011, pp. 5-18.

GODDE E., *De l'automatisme à l'expressivité et à la compréhension en lecture : Évaluation et développement de la prosodie en lecture chez le jeune lecteur*, Université Grenoble Alpes [2020-...], 2020.

HABIB M., Dyslexie de développement, in *EMC - Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, n°0, 2018.

HAIRRELL A., EDMONDS M., VAUGHN S., SIMMONS D., « Independent silent reading for struggling readers: Pitfalls and potential », in HIEBERT E., REUTZEL D., (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers*, Newark, 2010, pp. 275-289.

HOFF E., « Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child », in Bornstein M. (éd.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, New York, Routledge, 2012, pp. 147 – 161.

HUNT L., *How Best to Meet the Needs of the Low-Powered Reader*, Paper presented at the International Reading Association convention, Atlanta, Ga., April 1979a.

IVEY S., GUTHRIE J., « Struggling readers: Boosting motivation in low achievers », in Guthrie J. (ed.) *Engaging Adolescents in Reading*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008, pp. 115-129.

KIRMIZI F., « Relationship between reading strategy use and daily free reading time », in *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, Elsevier, 2010, pp. 4752-4756.

KUHN M., SCHWANENFLUGEL P., MEISINGER E., LEVY B., RASINSKI T., « Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency », in *Reading Research Quarterly*, April/May/June 2010, vol. 45:2 (April/May/June 2010), pp. 230-251.

LAKOFF G., JOHNSON M., *Philosophy in the flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, New York, Basic Books, 1999.

LEIBNITZ L., GRAINGER J., MUNEUX M., DUCROT S., « Processus visuoattentionnels et lecture : une synthèse », in *L'année psychologique*, vol. 116, NecPlus, 2016, pp. 597 - 622.

LESEMAN P., VAN TUIJL C., « Cultural diversity in early literacy: Findings in Dutch studies », in Dickinson D., Neuman S. (ed.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, New York, Guilford Publications Inc., 2006, pp. 211-228.

LOGAN G., « Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization », in *Reading & Writing Quarterly*, vol. 13:2, 1997, pp. 123-146.

MANNING M., LEWIS M., LEWIS M., « Sustained silent reading: An update of the research », in HIEBERT R., REUTZEL D. (Eds.), *Revisiting Silent Reading: New Directions for Teachers and Researchers*, International Reading Association, 2010, pp. 112-128.

MARTINEZ G., « Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach », in *Heritage Language Journal*, vol. 1:1, 2003, pp. 44 - 57.

MC CRACKEN R., « Initiating Sustained Silent Reading », in *Journal of Reading*, May 1971, vol. 14:8 (May 1971), International Literacy Association and Wiley, pp. 521-524.

MINTON M., « The Effect of Sustained Silent Reading upon Comprehension and Attitudes among Ninth Graders », in *Journal of Reading*, March 1980, vol. 23:6 (Mar. 1980), International Literacy Association and Wiley, pp. 498-502.

NELSON K., *Developmental Narratives of the Experiencing Child*, in *Child Developmental Perspectives*, vol. 4, 2010, pp. 42-47.

OECD, *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019.

PARIS S., CROSS D., LIPSON M., « Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension », in *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, 1984, pp. 1239-1252.

PARSONS S., BYNNER J., *Illuminating disadvantage: Profiling the experiences of adults with entry level literacy or numeracy over the lifecourse: Summary report*. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy, 2008.

PATEL R., GRIGOS M., « Acoustic characterization of the question–statement contrast in 4, 7 and 11 year-old children », in *Speech communication*, October 2006, vol. 48:10, 2006, pp. 1308-1318.

PETERSON R., PENNINGTON B., « Developmental dyslexia », in *Annu Rev Clin Psychol*, vol. 11, 2015, pp. 283–307.

RAPP D., VAN DEN BROEK P., « Dynamic Text Comprehension: An Integrative View of Reading » in *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14:5, 2005, pp. 276–279.

REUTZEL D., FAWSON P., SMITH J., « Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading » in *The Journal of Educational Research*, vol. 102:1, 2008, pp. 37-50.

ROMAIN C., « Milieux socioculturels différenciés et conduite de l’interaction didactique en classe de français au collège », in DAUNAY B., DELCAMBRE I. et REUTER Y. (eds.) *Didactique du français : le socioculturel en question*, Presses Universitaires du Septentrion, 2009, pp.205-215.

ROMAINVILLE M., « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances », in PALLASCIO R., LAFORTUNE L. (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l’Université du Québec, 2000, pp. 71 – 86.

SADOSKI M., « Reading comprehension, embodied cognition, and dual coding theory », in Parris S., Headley K. (éd.), *Comprehension instruction: researched-based best practices*, 3e éd., New York, The Guildford Press, 2015, pp. 45 – 56.

SADOSKI M., « Reading comprehension is embodied: Theoretical and practical considerations », in *Educ Psychol Rev*, vol. 30, Austin TX, 2018, pp. 331 – 349.

SAMUELS S., « Toward a Model of Reading Fluency », in SAMUELS S., FARSTRUP A. (Eds.), *What research has to say about fluency instruction*, Newark, International Reading Association, 2006, pp. 24 – 46.

SAVARD H., *Sans discrimination ni privilèges... Pour mieux comprendre l’étudiant ayant... : Stratégies pédagogiques*, Services adaptés du Cégep de Sainte-Foy, mai 2008.

SCHRAW G., BRUNING R., « How Implicit Models of Reading Affect Motivation to Read and Reading Engagement », in *Scientific Studies of Reading*, vol. 3:3, 2009, pp. 281-302.

SNEDEKER J., YUAN S., « Effects of prosody and lexical constraints on parsing in young children (and adults) », in *Journal of Memory and Language*, vol. 58:2, 2008, pp. 574-608.

SWETS B., DESMET T., HAMBRICK D., FERREIRA F., « The role of working memory in syntactic ambiguity resolution: A psychometric approach », in *Journal of Experimental Psychology. General*, vol. 136: 1, 2007, pp. 64-81.

TALPIN J.-M., Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence ?, in *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 3, 2003, pp. 5-10.

TEPLIN, A., *Open door thinking: metacognition in reading comprehension instruction*. Thèse de doctorat inédite, Université de Californie, 2008.

THIFFAULT C., *Pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif d'élèves éprouvant des difficultés de compréhension en lecture, mémoire* présenté à l'université de Québec, Trois-Rivières, 2018.

Tonon C., *Les productions orthographiques de mauvais lecteurs dyslexiques et non dyslexiques différent-elles ? Une exploration au moyen de l'épreuve d'orthographe Ortho 3 de la BELEC*, mémoire présenté à l'université de Liège, Faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation, 2019.

VALDOIS S., BOSSE M., TAINURIER M., « The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia: review of evidence for a selective visual attentional disorder », in *Dyslexia*, vol. 10, 2004, pp. 339-363.

WANG M., HOLCOMBE R., « Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school », in *American Educational Research Journal*, vol. 47:4, 2010, pp. 633-662.

WIGFIELD A., GUTHRIE J., PERENCEVICH K., TABOADA A., KLAUDIA S., MCRAE A., BARBOSA P., « Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes », in *Psychology in the schools*, vol. 45:5, Wiley Periodicals, 2008.

WU Y., SAMUELS S., *How the amount of time spent in independent reading affects reading achievements. A response to the national Reading Panel*, paper presented at the 49th annual convention of the International Reading Association, 2004.

Annexes

Annexe 1 – Test de lecture

Texte et premier questionnaire

Test de lecture

Le royaume du fond de la mare

Consignes

Lis attentivement le texte qui suit. Dès que tu as terminé ta première lecture, lève la main pour en avvertir le professeur. Ensuite, réponds aux premières questions qui suivent le texte. Quand tu auras terminé, tu recevras un second questionnaire, auquel tu devras répondre sans le texte. Pendant ta lecture, souligne les mots que tu ne comprends pas.

Le frère de Marwe lança une poignée de pierres, et les singes se replièrent en panique vers les arbres. La mère des deux enfants leur avait demandé de surveiller le champ, et ils n'allaient pas laisser ces voleurs le piller. Mais leur mère ne leur avait rien laissé à boire, et le soleil dardait féroce ment ses rayons ; ils allèrent donc boire à une petite mare toute proche. Leur absence ne dura qu'un instant, mais quand ils revinrent le champ avait été ravagé : pas un haricot ne restait sur les fines tiges... Terrifiée à l'idée de la réaction de leurs parents, Marwe voulut aller se jeter dans la petite mare, mais son frère la retint.

- Allons d'abord écouter ce qu'ils disent, dit-il.

Et furtivement, les deux enfants s'approchèrent de la hutte. À travers les feuilles du toit, ils entendirent leur mère.

- Mais vraiment, qu'est-ce qu'on doit faire de ces deux incapables ? s'exclamait la mère. Les priver de nourriture ? Non, étranglons-les tout de suite, on en sera débarrassés !

En entendant ça, les deux enfants fondirent en larmes, et se précipitèrent vers la mare. Marwe s'y jeta sans hésiter, mais au dernier moment le courage manqua à son frère, qui retourna en courant à la maison. La colère du moment immédiatement oubliée, les parents passèrent toute la nuit à appeler leur fille depuis le bord de la mare. Mais ils n'avaient guère d'espoir, car ils savaient que le fond de la mare était la porte vers le pays des fantômes.

De son côté, Marwe avait trouvé une petite hutte en traversant, où vivaient de nombreux enfants de son âge et une vieille femme qui lui proposa de rester avec eux. Marwe accepta avec joie, et chaque jour, quand les autres enfants partaient s'occuper de leurs corvées, elle les accompagnait et faisait sa part, même si chaque fois la vieille lui disait de laisser le travail aux autres. De temps en temps, on proposait de la nourriture à la jeune fille, mais elle refusait toujours, car elle savait qu'en mangeant de la nourriture du pays des fantômes, elle appartiendrait à ce monde pour toujours.

Un jour, alors qu'elle avait oublié depuis combien de temps elle vivait chez la vieille, Marwe lui confia que son monde lui manquait, et qu'elle aimerait y retourner. La vieille ne donna aucun signe d'avoir entendu, mais leva après un temps les yeux vers Marwe, et lui demanda : « Préfères-tu être frappée par le froid ou le chaud ? »

Marwe n'avait pas la moindre idée de ce que cela voulait dire, mais elle ne connaissait que trop bien la morsure de la chaleur, et choisit le froid. La vieille s'écarta alors, et révéla une grande jarre qui se trouvait derrière elle. Elle en enleva l'énorme bouchon, et fit signe à Marwe d'y plonger les bras. La jarre était aussi grande qu'elle, et la jeune fille eut du mal à s'exécuter. Quand elle y parvint, elle sentit un froid glacial la mordre, mais en sortant ses bras, la sensation s'estompa aussitôt, et elle vit des bracelets étincelants entourer ses poignets. La vieille lui dit alors d'y plonger ses jambes également, et quand elle les ressortit, c'étaient maintenant d'épais bracelets de laiton et de cuivre qui ornaient ses chevilles. Elle remercia la vieille, et se mit en route vers la mare. Mais avant qu'elle ne traverse, l'autre lui cria que son mari se nommait Sawoye, et que nul autre ne pouvait la ramener chez elle.

Pour la première fois depuis un temps qu'elle n'arrivait pas à mesurer, Marwe respira l'air frais du monde des vivants. Se rappelant des mots de la vieille, elle s'installa au bord de la mare, et attendit. Bientôt, un jeune chasseur des environs l'aperçut, et fila vers son village où il raconta la vision qui lui était apparue près de la petite mare. Une jeune femme plus belle qu'un rêve attendait là-bas, à ses poignets et chevilles des bracelets qui valaient plus que le village entier. De toute la région, on accourut pour voir cette étrange princesse, mais même si elle avait plus de prétendants qu'un arbre n'a de feuilles, elle les repoussait tous. Un jour, un jeune homme du village voisin trouva le courage de l'approcher. Tous s'écartèrent, car depuis sa naissance il avait le visage ravagé par la woye, une terrible maladie. Mais quand elle l'aperçut, Marwe se leva, alla vers lui avec un sourire, et doucement, caressa sa joue. La peau hideuse du jeune homme se fissura, comme un moule d'argile qu'on brise, et révéla une peau lisse, des traits harmonieux et des yeux pétillants. Sawoye la prit dans ses bras, et ensemble ils retournèrent au village. Grâce aux cadeaux de

la vieille, ils ne manquèrent jamais de rien. Bientôt pourtant, à cause de ces richesses, les autres hommes du village devinrent jaloux. (...)

Questions :

1. L'histoire que tu viens de lire n'est pas complète, essaie d'en inventer la fin. Ta réponse ne devrait pas dépasser trois lignes.

2. Pourquoi Marwe ne mange-t-elle pas la nourriture qu'on lui propose ?

3. Qu'est-ce que la « woye » ? Que provoque-t-elle ?

4. D'après toi, la mère allait-elle étrangler ses enfants ? Explique ta réponse en te basant sur des éléments du texte.

5. Que veut faire Marwe en se jetant dans la mare ?

6. Comment Marwe reconnaît-elle que Sawoye est celui qui deviendra son mari ?

7. Connais-tu les mots suivants ? Essaie d'en expliquer le sens grâce au contexte de la phrase.

Darder	Oui / Non	
Furtivement	Oui / Non	
Glacial	Oui / Non	

Test de lecture – Second questionnaire

Le royaume du fond de la mare

En te basant sur ta lecture du texte, réponds aux questions suivantes.

1. Que font Marwe et son frère au début de l'histoire ?

2. Qu'est-ce qui empêche le frère de Marwe de se jeter dans la mare ?

3. Comment Marwe reçoit-elle les bracelets ?

4. Qui a ravagé le champ ?

5. Dans quel pays penses-tu que cette histoire se déroule ?
