



**HAL**  
open science

# La construction du parcours de lecteur autonome en classe de 5ème

Mélanie Veillard

► **To cite this version:**

Mélanie Veillard. La construction du parcours de lecteur autonome en classe de 5ème. Education. 2019. dumas-02535584

**HAL Id: dumas-02535584**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02535584>**

Submitted on 7 Apr 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Master MEEF**  
**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la  
Formation »**

**Mention second degré**

**La construction du parcours de lecteur autonome  
en classe de 5<sup>ème</sup>.**

**Écrit réflexif présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par  
Mélanie Veillard  
Le 14 Mai 2019**

en présence de la commission de soutenance composée de :  
Anne Princen, directrice de mémoire  
Gérard Venturini, membre de la commission

### *Remerciements*

*Je tiens à remercier Anne Princen, directrice de mémoire, pour sa bienveillance, ses apports, et ses précieux conseils.*

*Je remercie l'équipe de formateurs de l'Espe pour leur accompagnement durant cette année.*

*J'adresse mes remerciements à mon tuteur de terrain, Patrick Loukianoff, pour ses encouragements permanents, sa grande gentillesse, son extrême disponibilité durant toute cette année.*

*Je remercie Madame Bernard, principale du collège Gabriel Goussault de Vibraye, pour son accueil, ainsi que mes collègues pour leurs conseils.*

*Je remercie mon conjoint, et mes deux filles, des sacrifices qu'ils ont faits, de leur patience et de leur soutien sans faille sans lequel il aurait été impossible d'achever ce travail.*

*Je remercie ma famille de leurs encouragements tout au long de cette année de stage.*

*Je remercie Charlotte Lemêle pour son soutien durant la rédaction de cet écrit réflexif mais également tout au long de cette année.*

*Je dédie tout particulièrement ce travail à mon père, en symbole d'aboutissement.*

## SOMMAIRE

1. Qu'est ce que lire, et lire de façon autonome ? .....	5
1.1. Définition .....	5
1.2. Les postures de lecteur selon Dominique Bucheton.....	6
1.3. Pour que l'autonomie ne soit pas illusoire.....	6
2. Enseigner la compréhension .....	8
2.1. Etat des lieux, le questionnaire de lecture.....	8
2.2. Les obstacles à la compréhension.....	9
2.2.1 Les procédures de décodage.....	9
2.2.2 Traitements locaux et traitements globaux.....	9
2.2.3 Le contrôle de l'activité.....	10
2.2.4 Les stratégies.....	10
2.3 L'enseignement des stratégies de compréhension en lecture.....	10
3. De la théorie à la pratique.....	12
3.1. Méthodologie .....	12
3.2 Le questionnaire de lecture.....	13
3.2.1 Les résultats chiffrés.....	13
3.3 La séance d'enregistrement.....	17
3.4 : Le kiosque à lire .....	23
Conclusion .....	29
Bibliographie .....	31

Apprendre à lire... c'est la motivation qu'évoquent de nombreux élèves entrant en CP lorsqu'on leur demande ce qu'ils sont pressés de savoir faire. En réalité, ils sont pressés d'apprendre à comprendre ce qu'ils lisent. Ils sont heureux d'apprendre à déchiffrer des syllabes dès septembre, mais ils ne se vantent de savoir lire que vers décembre, lorsqu'enfin, ils peuvent lire seuls des phrases entières et se raconter leurs histoires préférées. La lecture est donc en réalité un art de la compréhension, qui se situe au-delà de l'art du décodage. Et quand bien même il serait possible d'ordonner à un élève de lire, il nous semble invraisemblable d'ordonner à ce même élève de comprendre ce qu'il lit. Le verbe «comprendre» ne supporte guère plus l'injonction que celui d'«aimer». Pour autant, les instructions officielles nous demandent de «former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture». Cela est présenté comme une des missions fondamentales de l'école. Dans le Bulletin officiel spécial n°3 du 26 avril 2018, le ministre de l'Education Nationale développe ses recommandations sur l'apprentissage de la lecture. Il évoque la nécessité pour les élèves «d'acquérir de solides compétences de compréhension des textes»; il développe l'idée du parcours de lecteur autonome qu'il explicite en quatre points distincts. La compréhension passe tout d'abord par la maîtrise du code alphabétique mais elle doit concerner aussi le sens explicite et les implicites d'un texte. La compréhension doit être efficiente sur des textes longs. Enfin, la construction de ce parcours doit être jalonnée par des partages de lectures qui engendrent le plaisir de lire et, ainsi, une meilleure compréhension. En tant qu'enseignant, nous nous trouvons face à un paradoxe. En effet, il s'agit d'enseigner la compréhension, alors même qu'elle peut parfois être subjective, et bien que la lecture soit un acte libre. En classe, la lecture et la compréhension sont des compétences évaluées, auxquelles l'élève doit donc se soumettre.

Lors de l'accueil des professeurs stagiaires certifiés, à Nantes, nous avons été reçus par Monsieur le Recteur de l'Académie et l'ensemble des Inspecteurs Académiques. Nous avons évoqué la construction de ce parcours de lecteur autonome. Deux recommandations supplémentaires sont évoquées au sujet de ce parcours : les questionnaires sont à proscrire (ou à éviter) et l'enseignant doit contribuer à la construction de ce parcours. Les longs questionnaires préparatoires sont perçus comme des activités qui stérilisent l'exercice. Il faudrait leur préférer un questionnement qui sollicite l'élève en tant que «sujet lecteur». Le concept de «sujet-lecteur» implique la notion de lecture littéraire et donc d'art de la compréhension. La théorie du «sujet-lecteur» repose sur une relation entre le livre et son lecteur via une réception qui peut être subjective.

Quelles sont donc les stratégies et les méthodes de lecture que l'on peut et que l'on se doit d'offrir aux élèves de 5<sup>ème</sup> pour jalonner la construction de ce parcours de lecteur autonome afin qu'ils accèdent à la compréhension d'un texte en autonomie ? Quelles activités favorisent l'autonomie du sujet-lecteur ?

Nous verrons donc, tout d'abord, ce que c'est que lire. Nous verrons ensuite quels sont les processus en jeu lors de la compréhension et comment il est possible d'aller vers plus d'autonomie. Enfin, nous développerons notre cadre méthodologique et observerons les dispositifs mis en place.

## 1. Qu'est-ce que lire, et lire de façon autonome ?

### 1.1. Définition :

Voici la définition de « lire » que nous propose le Larousse<sup>1</sup> : Lire c'est « reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens », mais lire est aussi le fait de « prendre connaissance du contenu d'un texte par la lecture ». On peut aussi entendre « lire » comme « la prise de connaissance du contenu d'un texte par la lecture. ». Enfin, la définition indique aussi la dimension orale : « énoncer à voix haute un texte écrit, pour le porter à la connaissance d'autrui. » Cette dimension rejoint l'idée de partage de la lecture.

Jocelyne Giasson<sup>2</sup> reprend la définition de la lecture proposée par l'ONL (Observatoire National de la Lecture) qui serait conditionnée par la compréhension. Comprendre un texte serait la capacité à s'en faire une représentation mentale. Elle décompose le processus en trois niveaux successifs : tout d'abord, la compréhension explicite au niveau lexical (l'élève comprend les mots). Puis, le fait que les mots sont eux-mêmes agencés en phrases régies par des règles syntaxiques. Enfin, ces phrases sont organisées dans un texte et leur organisation participe de l'évocation de concepts. Jocelyne Giasson y associe un processus dans lequel entrent en compte trois paramètres : le lecteur, le texte et le contexte. En effet, texte et contexte présentent des variables. Le texte varie en fonction de l'intention de l'auteur, de la forme du texte, et bien-entendu de son contenu. Le contexte doit prendre en compte la dimension psychologique : l'élève a-t-il de l'intérêt, de la motivation, une intention de lecture ? Il doit prendre en compte la dimension sociale : quelles sont les interactions en jeu entre les élèves, avec l'enseignant ? Et, enfin, il doit prendre en compte la dimension physique c'est-à-dire les conditions matérielles dans lesquelles a lieu la lecture (bruit, installation, ...) La dernière variable évoquée est la

---

<sup>1</sup> LAROUSSE en ligne

<sup>2</sup> GIASSON, « La compréhension en lecture », DE BOECK, 2015

variable lecteur qui combine deux facteurs : les structures cognitives et affectives ( connaissance de la langue, sur le monde, ...) et les processus en jeu.

Ainsi pour résumer, apprendre à lire, c'est apprendre à identifier des mots écrits, les comprendre, mais aussi les comprendre les uns en fonction des autres, en fonction de qui je suis, et des circonstances dans lesquelles l'acte de lecture a lieu.

## 1.2 Les postures de lecteurs selon Dominique Bucheton :

Dominique Bucheton<sup>3</sup> a mené une enquête avec trois classes de 3<sup>ème</sup>. Il a été demandé aux élèves de lire une nouvelle de Daeninckx : *La Tire-Lire* et d'en rendre compte dans une analyse d'une page. C'est à partir de l'analyse de ces productions d'élèves qu'elle a pu dégager cinq postures de lecteurs, qu'elle définit comme des modes de lectures auxquels le sujet lecteur ferait appel de façon inconsciente, en fonction de la particularité du texte, du contexte et de la tâche de lecture. Les postures sont définies en fonction du texte produit.

**Le texte tâche :** La lecture du texte n'a pas été opérante et le compte-rendu est raté. L'élève propose un compte rendu dans lequel sa perception des personnages et de leurs actions est confuse. On suppose une lecture superficielle voire partielle. L'élève n'a pas cherché à construire de sens ,il a éventuellement même refusé de participer à l'activité.

**Le texte action :** L'élève a compris le texte et est parvenu à y entrer. Il se met à la place des personnages, fait preuve d'empathie pour certains, en cherchant à comprendre ce qui a pu motiver certaines actions. Pour cela, il aurait tendance à s'y identifier, bien qu'il sache faire le distinguo entre réalité et fiction. Son empathie l'amène à manifester ses émotions.

**Le texte signe :** Dans ces productions, l'élève prend de la hauteur et essaie d'analyser le récit qu'on lui a proposé en fonction d'entrées thématiques. Dominique Bucheton parle de « lecture socio-historique à caractère référentiel ». Il cherche le message de l'auteur, les valeurs éventuellement mises en jeu. Il cherche de quels symboles sont porteurs les actions des personnages.

**Le texte tremplin :** Dans ce cas, l'élève utilise le texte comme prétexte pour exprimer un point de vue qu'il avait déjà. Le commentaire prend de la hauteur, et on note un certain laisser-prise du lecteur.

---

<sup>3</sup> VIBERT, Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches analytiques au collège et au lycée ? , 2011

**Le texte objet :** Dans ce cas, l'élève analyse la construction du texte, et analyse les leviers utilisés pour signifier quelque chose au lecteur. Il analyse les formes et les effets. Le lecteur est définitivement en dehors du texte.

### 1.3. Pour que l'autonomie ne soit pas illusoire :

L'expression « parcours de lecteur autonome » nécessite certainement l'éclaircissement d'un point. Qu'est-ce que l'autonomie ? Philippe Meirieu<sup>4</sup> évoque à ce sujet « un mouvement de balancier » de la part des enseignants. Nombre d'entre eux hésiteraient entre « l'enfant à dresser » et « l'enfant à respecter ». Les uns mettent en avant la capacité naturelle des élèves à se prendre en charge, et les autres que le moindre moment d'autonomie n'est qu'un prétexte à la dispersion, au chahut. Mais qu'en est-il exactement ? Selon Philippe Meirieu, croire en une autonomie innée des élèves est une illusion. Le combat réside entre les théoriciens de l'enfant « libre et bon » qui ne sont pas sur le terrain et qui ont toute liberté de théoricien tant que la pratique ne le contredit pas, et les pédagogues qui ne peuvent que constater que les libertés laissées aux meilleurs d'entre eux ( ceux qui maîtrisent le langage, la compréhension des consignes, ... ) leur permettent de limiter le temps perdu à l'école, mais que les mêmes libertés laissées aux élèves les plus faibles ne font qu'accentuer les inégalités et les conforter en livrant à eux-mêmes des élèves qui ne maîtrisent pas ou mal la lecture par exemple et toutes les compétences que l'on peut y associer. Un enfant en difficultés laissé en autonomie peut se retrouver écrasé sous le poids de responsabilités et des décisions que l'on lui laisse prendre. Et là, réside le problème que l'on pourrait énoncer de la sorte : « Faut-il être autonome pour apprendre à acquérir l'autonomie ? » La contradiction réside dans l'énoncé. P. Meirieu affirme que « faire comme si l'enfant était déjà autonome, c'est prendre l'objectif pour le point de départ. » Il précise aussi que partir de ce postulat revient à s'exposer à d'importantes déconvenues et d'éventuels débordements. Il s'agit en fait plutôt pour l'enseignant de rechercher quels dispositifs il peut mettre en place pour rendre l'élève autonome. Il résume l'autonomie comme « une capacité à faire face » que l'école doit permettre à l'élève d'acquérir à travers des situations d'apprentissage. Philippe Meirieu a donc élaboré une liste d'attendus concernant les élèves, attendus qui seraient révélateurs d'une véritable autonomie, et non d'une aptitude mystérieuse à savoir quoi faire et comment le faire.

Etre autonome reviendrait donc à :

Etre capable de lire et de comprendre des consignes

Etre capable de se fixer un objectif, d'utiliser les bons moyens pour y parvenir et de considérer et évaluer le résultat

---

<sup>4</sup> MEIRIEU, <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>



Etre capable d'organiser son travail et d'utiliser les outils nécessaires pour y parvenir, d'organiser l'endroit où je vais travailler

Etre capable de passer outre une difficulté sans nécessairement avoir recours à l'adulte mais plutôt en allant chercher des informations dans les documents qui me sont donnés, ou dans un outil approprié (dictionnaire, ...)

Etre capable d'effectuer une recherche, d'établir un brouillon, de retravailler celui-ci dans une démarche réflexive.

Etre capable de réaliser que ce que j'ai mis en place n'a pas fonctionné, essayer de comprendre pourquoi et pallier les difficultés.

Etre capable d'apprendre et de vérifier ses propres apprentissages

Etre capable de choisir les camarades avec lesquels je vais travailler en fonction des phases de travail.

Etre capable d'écouter l'autre, pour mieux affirmer son avis, sa position.

Etre capable de prendre la parole pour convaincre et être compris.

Etre capable de se déplacer dans l'espace de travail pour rechercher une information sans avoir à demander l'autorisation pour ne perturber le travail de personne.

Etre capable de se mettre au travail en l'absence du professeur.

Philippe Meirieu part donc du principe que tous les élèves sont « autonomisables ». Certains le seront peut-être plus tôt que d'autres. Certains complètement, tandis que d'autres peut-être jamais complètement. Mais il revient à l'enseignant de mettre en œuvre des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de s'armer pour conquérir cette autonomie.

Parmi la liste d'attendus élaborés par P. Meirieu, tous (ou presque) s'appliquent à la lecture et à la compréhension. Sa définition est transposable à l'autonomie du lecteur. J'ai donc décidé dans mon dispositif d'expérimentation de vérifier si je pouvais observer chez mes élèves certains attendus que Philippe Meirieu évoque lorsqu'il définit l'autonomie.

## 2. Enseigner la compréhension :

### 2.1. Etat des lieux : le questionnaire de lecture

Al Mattern (Inspecteur Lettres-Histoire pour l'Education Nationale dans l'Académie de Strasbourg) présente le questionnaire de lecture comme un exercice « scolaire et habituel »<sup>5</sup> dans les classes. Or, beaucoup d'enseignant le considèrent comme incontournable pour aborder un texte et ce dans de nombreuses disciplines. On y retrouve les traditionnelles questions « où ? », « quand ? », « qui ? », « quoi ? ». De nombreux manuels procèdent également de la sorte. Ce procédé ultra-guidant est perçu comme rassurant pour les élèves et les professeurs, chacun n'ayant qu'à suivre ce parcours jalonné pour obtenir la clé de texte. La mécanique est comprise, et ce processus, lorsqu'il est maîtrisé permet aux élèves d'obtenir des résultats satisfaisants. Pour autant, selon cet inspecteur, le procédé doit être revu car il ne vise pas la compétence « devenir un lecteur critique, autonome, et donc performant ». La lecture étant orientée et guidée, elle ne laisse aucune place au sujet-lecteur. Les questionnaires dans lesquels les questions posées n'appellent qu'une seule réponse, que l'élève recopie sans réfléchir n'offrent aucune liberté réelle ni aucun espace à l'exercice de la subjectivité. C'est d'ailleurs un des reproches que l'on peut faire aux manuels en général : ils sont élaborés par un expert qui fournit son interprétation du texte, et sur laquelle on ne peut pas revenir en classe.

En tant que professeur stagiaire, j'ai eu besoin au début de l'année de me sentir rassurée en début d'année et le questionnaire a cet avantage de rassurer l'enseignant, qui à tout moment sait où il en est et ce qu'il reste à faire. Ensuite, il me semblait complexe en début d'année de concevoir des activités différentes, mais surtout efficiente, du questionnaire pour parvenir à la lecture analytique d'un texte. Enfin, j'étais naïvement convaincue qu'il s'agissait d'une bonne solution pour que chacun soit actif durant la séance.

## 2.2. Les obstacles à la compréhension :

Prendre connaissance des difficultés majeures des élèves permet à l'enseignant de mieux appréhender les dispositifs et les interventions pédagogiques qu'il peut mettre en place pour permettre à ses élèves de comprendre un texte. Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, et Serge Thomazet<sup>6</sup> se sont emparés de la question et évoquent quatre pôles : les procédures de décodage, les types de traitement à l'œuvre par nécessité dans la lecture, le contrôle de l'activité et enfin les stratégies déployées.

### 2.2.1 : Les procédures de décodage :

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, et Serge Thomazet évoquent en premier lieu une maîtrise imparfaite des procédures de décodage. Les procédures étant mal maîtrisées, elles rendent l'activité de lecture fastidieuse et décourageante. L'élève bute sur les mots, s'arrête, perd le fil de sa lecture. Toute sa capacité attentionnelle est focalisée sur le traitement du mot, il ne peut pas porter son attention sur le

---

<sup>5</sup> MATTERN, « Le questionnaire de lecture, un usage modéré, un usage raisonné »,

<sup>6</sup> CEBE, GOIGOUX, THOMAZET, « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. »

contenu du texte. Ce faisant, il n'est guère surprenant que ces élèves n'aiment pas lire et qu'à la fin d'un texte long ils se sentent dépassés. Ils utilisent des stratégies de contournement, ils essaient de deviner le mot en fonction de son début ou de son contexte. Cette première difficulté est d'autant plus insidieuse qu'elle ne se repère pas nécessairement facilement pendant une lecture à voix haute mais qu'elle se détecterait plutôt dans une lecture de mots isolés dont on mesurerait la vitesse. Le goût de lire n'est donc pas une condition nécessaire à la compréhension, c'est plutôt l'acte même de lire. Pour aimer lire, et espérer comprendre ce qu'il lit, il faut d'abord qu'un élève automatise ses procédures de décodage.

### 2.2.2. Traitement locaux et traitements globaux

Pourtant, certains élèves ne présentant pas ou plus de difficultés de décodage ont toujours du mal à comprendre ce qu'ils lisent. Identifier un mot ne suffit donc pas pour comprendre. A la lecture, l'élève doit mettre en œuvre des traitements cognitifs qui soient à la fois locaux et globaux. Les traitements locaux permettent à l'élève de mettre en réseau les mots et groupes de phrases afin qu'ils fassent sens ensemble. Le traitement global implique que l'élève se fasse une représentation mentale de ce qu'il est en train de lire. La mise en œuvre simultanée de ces deux traitements, responsables de la compréhension, peut être fastidieuse pour certains élèves, voire totalement inexistante, car ces derniers n'ont pas conscience de ce qui doit être mis en œuvre. On peut distinguer plusieurs sources de difficultés : des difficultés à comprendre le lexique, à dégager et exploiter des informations pertinentes, à faire des inférences de liaison et des inférences interprétatives, des difficultés à comprendre l'organisation globale d'un texte.

### 2.2.3. Le contrôle de l'activité

Les petits lecteurs utilisent un procédé de lecture mot à mot. Ils traitent les phrases indépendamment les unes des autres. Ils ne peuvent donc pas vérifier au fur et à mesure de leur lecture si ce qu'ils lisent est cohérent. Ils ne détectent donc pas par là même les incohérences du texte, ne font pas le lien entre les informations qu'ils récoltent au long de la lecture, et ne voient pas en quoi elles peuvent éventuellement se compléter entre elles. Il revient donc à l'enseignant de réguler l'activité et de contrôler la compréhension.

### 2.2.4 : Les stratégies :

Les lecteurs les plus en difficultés pensent que pour rendre compte de leur lecture, il leur faut apprendre par cœur des phrases entières alors que comprendre LA bonne information peut suffire. C'est la raison pour laquelle ils ne ralentissent pas à la lecture d'un passage ou d'une information importante, et lorsque l'enseignant leur pose une question ils ont besoin de relire tout le texte.

### 2.3. L'enseignement des stratégies de compréhension en lecture

Si la compréhension est la résultante d'un ensemble de processus cognitifs à l'œuvre chez l'élève, il nous apparaît donc évident que certaines stratégies de compréhension doivent être fournies aux élèves afin qu'ils s'en saisissent. Daniel T. Willingham<sup>7</sup> a travaillé cette question et a dégagé des invariants dans les moyens d'accéder à la compréhension. Nous, enseignants, nous basons sur les recommandations officielles, qui je le rappelle nous assigne l'objectif à atteindre et non le moyen par lequel l'atteindre. Nous enseignons à la fois grâce au bagage théorique de notre formation, mais aussi en essayant, évaluant, pour constater ce qui nous semble efficace et ce qui l'est moins. Le ressenti de l'enseignant et son évaluation de la compréhension est indispensable mais D. Willingham propose un certain nombre de stratégies sur lesquelles nous pouvons nous appuyer de façon fiable. L'étude que propose d'étudier D. Willingham recense 500 études ces 25 dernières années. La première conclusion fiable à laquelle mène cette étude est que l'enseignement des stratégies de lecture améliorerait la compréhension. L'étude est en revanche moins claire sur les profils des élèves qui bénéficient de ces améliorations, ou bien sur les conditions de possibilité pour un élève d'en bénéficier ou encore sur le temps qu'il faut consacrer à l'enseignement de ces stratégies pour qu'elles soient efficaces. Encore qu'il propose une ébauche de réponse.

Bien entendu, D. Willingham pose comme préalable une fluidité dans le décodage, et en ce sens il rejoint S. Cèbe, R. Goigoux et S Thomazet. Dans son article, D. Willingham décide de faire un état des lieux des connaissances que nous possédons sur le processus de compréhension grâce aux cognitivistes. Tout d'abord, il affirme que la compréhension orale et la compréhension de l'écrit sont étroitement liées. Il va même plus loin dans son raisonnement, en s'appuyant sur les études de Gernsbacher, Varner et Faust, qui posent comme principe que la compréhension de l'oral contribue à celle de l'écrit. D. Willingham tient cependant à modérer ce propos en soulignant malgré tout une différence entre une situation de langage oral et une situation de langage écrit. Lors d'une conversation, le locuteur oriente la compréhension. De temps en temps, il se peut qu'il pose une question pour vérifier que son interlocuteur comprend ce qu'il dit : « Tu vois ce que je veux dire ? » par exemple. Ce à quoi l'interlocuteur répond en signalant ou non sa compréhension. S'il y a méprise, le locuteur reformulera, développera, explicitera. La lecture est différente, selon lui, en deux points. Le guidage de la lecture ne dépend que du lecteur et s'il n'a pas compris ce qu'il vient de lire, il ne reste alors qu'une solution : relire la page qui vient d'être lue. Ensuite, en cas d'incompréhension, le lecteur ne dispose que du texte et de ce que l'auteur a compris, et il n'est pas possible de demander à l'auteur ce qu'il a voulu dire. On peut donc se demander comment les élèves

---

<sup>7</sup> WILLINGHAM, L'utilité d'un enseignement bref des stratégies de compréhension en lecture, 2006

s'y prennent pour comprendre un texte. D. Willingham évoque le principe selon lequel pour comprendre une phrase isolée un élève peut faire appel au même processus de compréhension que celui de l'oral, en revanche lorsqu'il s'agit de comprendre un continuum de phrases qu'il faut relier, l'exercice s'avère plus difficile, voire trop complexe. Pour comprendre ce qui est lu, l'élève doit mettre en réseau qu'il vient de lire avec ce qu'il connaît déjà. Il est donc primordial que les élèves aient une culture d'arrière-plan. D. Willingham récapitule en indiquant trois facteurs importants dans la compréhension de l'écrit : il faut guider sa compréhension, relier les phrases les unes aux autres et enfin relier les phrases aux choses déjà connues. Nous verrons d'ailleurs dans la partie méthodologie comment nous avons essayé de travailler cette aptitude.

La question qui se pose, maintenant que les stratégies ont été définies, est : « comment les enseigner ? » Dans son étude D. Willingham a recensé 16 stratégies dont des élèves ont fait l'expérience entre 1980 et 1998. (voir annexe 1). Ces stratégies sont issues de 481 études évaluées par le NRP (National Reading Panel, groupes de chercheurs).

Enfin D. Willingham fait deux découvertes intéressantes : la première étant que l'enseignement des stratégies n'est pas opérationnelle avant le CE2. La deuxième est que le temps passé à enseigner ces stratégies n'est pas forcément efficace. Il propose une explication à ceci : en réalité plus que d'une stratégie, il s'agirait en fait plutôt d'une astuce qu'il s'agirait de savoir quand utiliser ! Toute la difficulté résiderait dans ce choix du moment opportun où l'appliquer.

### 3. De la théorie à la pratique

Quelles activités permettant l'enseignement d'une stratégie de compréhension autonome peuvent être menées en classe de cinquième ? Quelles peuvent en être les modalités ?

Voici les hypothèses que je formule :

- Le questionnaire de lecture est efficace. Contre toute attente et en dépit des prescriptions officielles, je pense que le questionnaire de lecture peut s'avérer un outil efficace pour la motivation du lecteur dans certaines conditions.
- Les travaux de groupe peuvent permettre à l'élève d'acquérir de l'autonomie dans la compréhension de l'écrit.

- La pratique régulière de la lecture permet d'accéder à un meilleur niveau de compréhension et donc de construire son parcours de lecteur autonome.

### 3.1. Méthodologie :

Afin de réaliser une analyse de données sur le thème du parcours de lecteur autonome, j'ai procédé de deux façons : les élèves ont rempli des questionnaires-sondage au sujet de deux thèmes différents : le premier a été donné aux élèves suite à un questionnaire de lecture, et le second concernait « Le kiosque à lire » (projet annuel dont je parlerai ultérieurement). Enfin, certains de leurs échanges ont été enregistrés durant un travail de groupe. Les questionnaires ont pour objectif de recueillir des données chiffrées à analyser. Le premier questionnaire va se placer du point de vue de l'élève, et questionner son ressenti de l'activité ainsi que son efficacité en terme de compréhension et d'autonomie. Les élèves sont prévenus de l'intérêt de répondre sincèrement à ce questionnaire qui n'a pas valeur évaluative mais simplement l'ambition d'adapter les pratiques pédagogiques et ce dans leur intérêt.

Les élèves qui ont participé à ces recueils de données sont des élèves du collège Gabriel Goussault de Vibraye, en Sarthe, situé dans l'est du département, à environ une heure de la préfecture sarthoise, dont l'effectif global est de 357 élèves. Mes deux classes comptent respectivement 24 et 25 élèves.

Ces deux classes ont deux profils différents. L'une de ces classes pourrait être divisée en deux groupes, et au fur et à mesure de l'année, il semblerait que l'écart entre ces deux groupes se soit creusé. Un groupe est très bon et très à l'aise dans sa scolarité, l'autre moitié est en difficulté, voire en grande difficulté. Pour autant, cette classe avance vite, et le niveau de compréhension n'est pas mauvais. Ma deuxième classe a un profil différent : ils sont plus vifs, plus bruyants, plus bavards, mais l'interactivité y est plus prégnante, et les échanges plus constructifs. Le niveau est plus homogène.

### 3.2 : Le questionnaire de lecture :

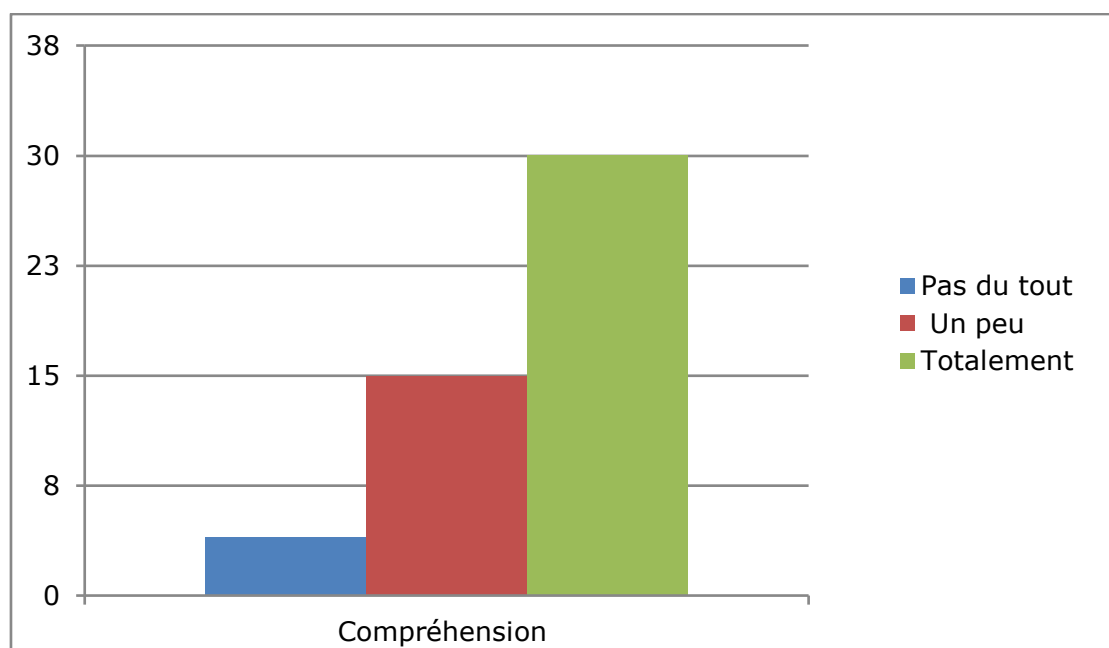
Bien que le questionnaire soit déconseillé par les experts et les responsables qui le jugent « ultra-guidant », je me suis d'abord dit que je voulais constater par moi-même quels résultats ils pouvaient fournir en terme de compréhension d'un texte, et en terme d'autonomie. Le texte étudié

était un extrait de l'*Odyssée* d'Homère. Cet extrait était celui du Cyclope dans lequel Ulysse trompe Polyphème et sauve sa vie et celle de ses camarades.

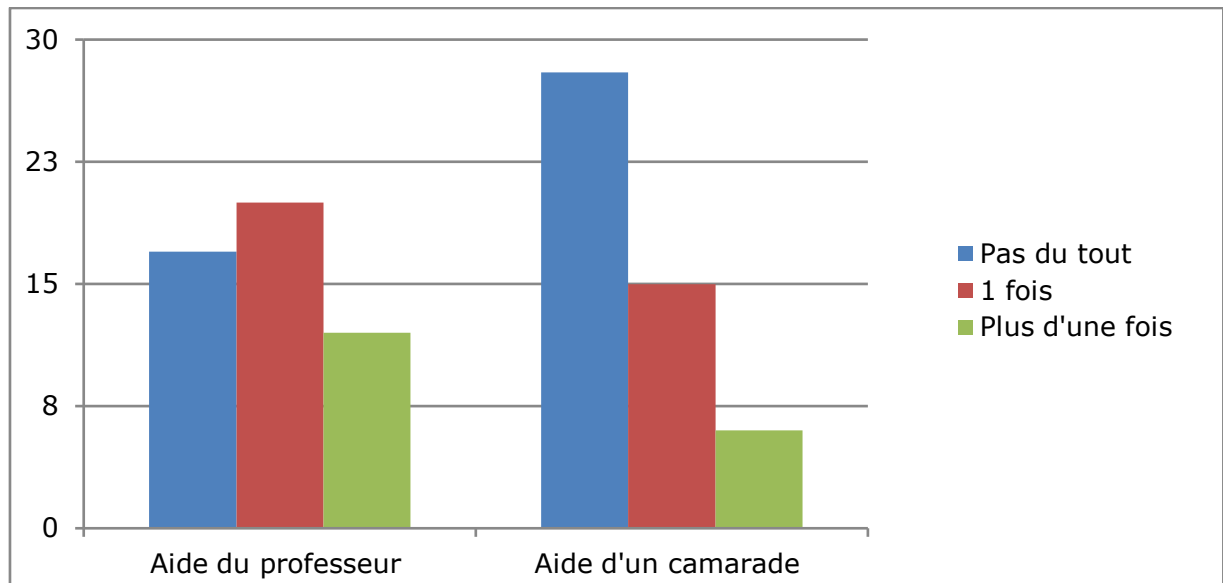
### 3.2.1 : Résultats chiffrés

Voici les résultats des réponses au questionnaire-sondage.

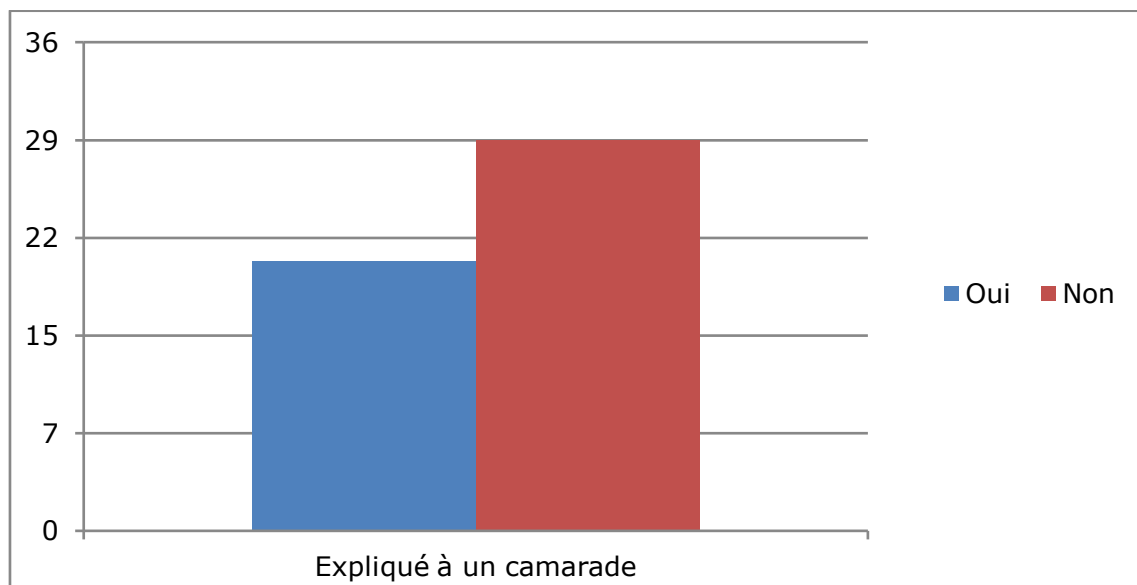
A la question : « Penses-tu avoir compris le texte ? »



A la question : « As-tu eu besoin d'appeler ton professeur ou un camarade pour un précision ? »

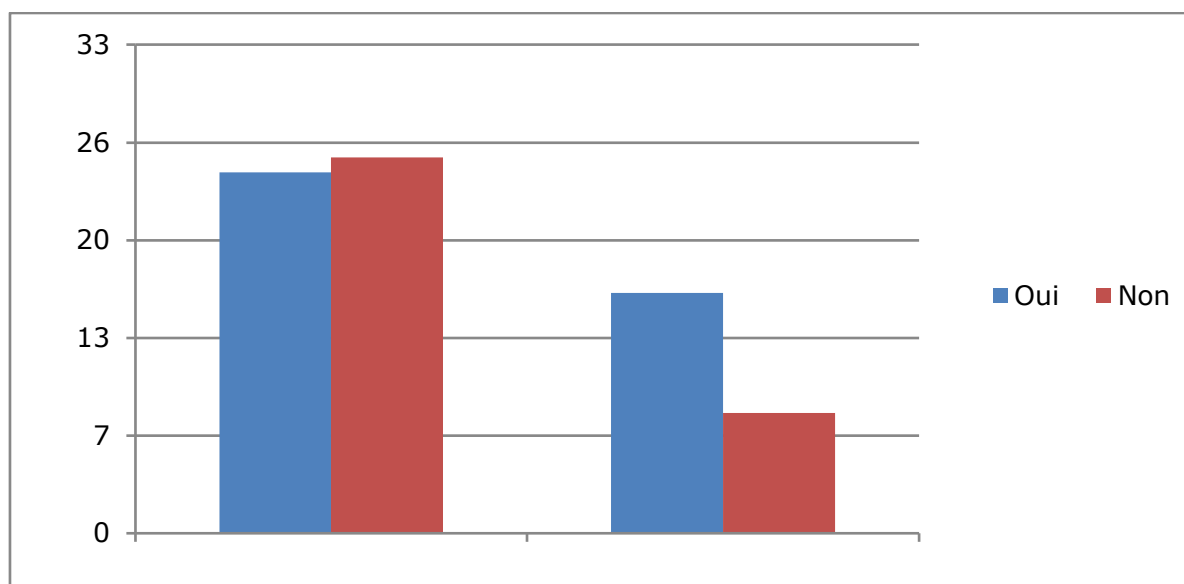


A la question : « As-tu expliqué quelque chose à un camarade ? »

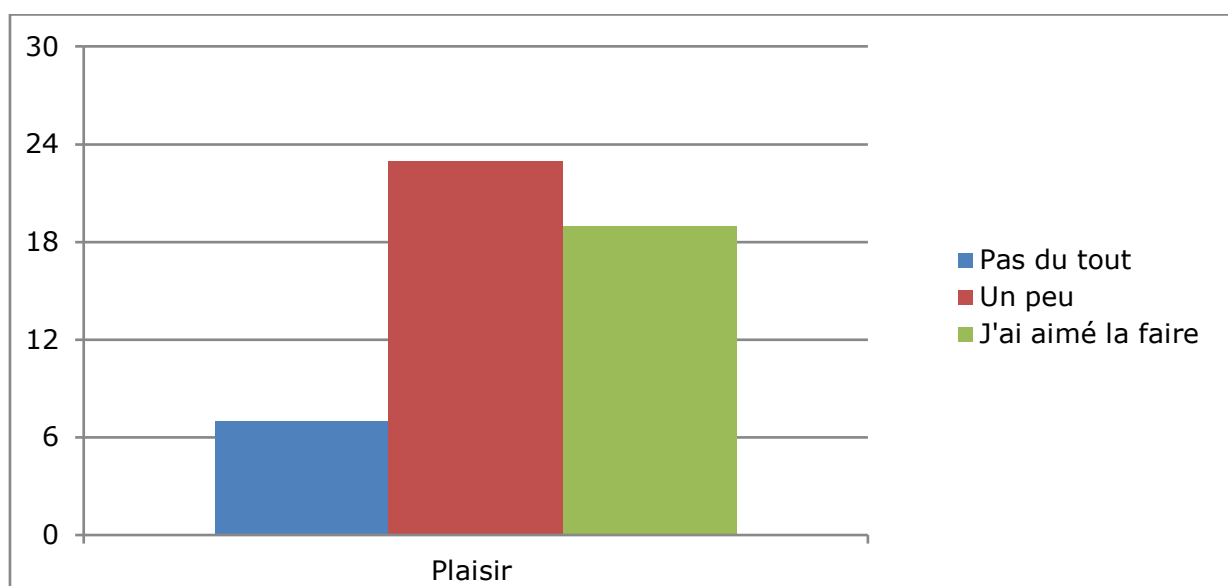


A la question : « Te rappelles-tu de l'objectif de la séance ? »





A la question : « Cette activité t'a-t-elle plu ? »



Ce recueil de données avait pour objectif de dresser le portrait de l'activité questionnaire de lecture, en autonomie, en classe. Deux paramètres sont néanmoins à prendre en compte avant d'analyser ces données du point de vue de la compréhension : tout d'abord, c'est moi qui ai fait la lecture du texte. En effet, il m'a été conseillé par les formateurs de l'Espe et par mon tuteur terrain de lire moi-même les textes à voix haute aux élèves en 5<sup>ème</sup>. Les élèves peuvent procéder à la lecture à voix haute seulement une fois que le texte a été étudié. A mon sens, ce paramètre est à prendre en compte car la lecture à voix haute par l'enseignant facilite l'accès au sens pour certains élèves : la

punctuation est bien marquée, la lecture est fluide... Ensuite, certains élèves m'ont confié avoir déjà étudié ce texte l'année précédente, ce qui peut fausser les chiffres au niveau de la compréhension.

Que nous révèlent donc ces chiffres ? Du point de vue du plaisir pris à faire cette activité le constat est partagé. Une bonne moitié déclare avoir apprécié faire cette activité mais l'on peut supposer qu'il s'agit de la moitié des « bons élèves », ceux qui prennent plaisir à faire toutes les activités qu'on leur propose. Cette aisance leur vient du fait qu'il s'agit de bons élèves, qui ne présentent pas de difficultés, qui aiment l'école et qui sont scolaires. Les élèves qui déclarent n'avoir pas aimé sont à la marge.

Du point de vue de la compréhension, les élèves se sont évalués en fonction de la correction que nous avons faite ensemble. 30 élèves sur 49 l'ont totalement compris, quand 15 pensent l'avoir « un peu » compris. Pour 4 élèves, le texte est resté hermétique. La notion de plaisir, bien qu'utile à l'enrôlement, reste secondaire, et, que certains élèves n'aient pas aimé est certes décevant, mais n'est pas un échec. En revanche, il est impossible de ne pas tenir compte de ces élèves qui n'ont pas du tout compris le texte. Le questionnaire présente ici une première faille.

Du point de vue de l'autonomie, j'avais donné comme consigne de travailler le questionnaire, seul. En cas de besoin, les élèves pouvaient tout-à-fait m'appeler. Le questionnaire nous révèle que seuls 17 élèves sur 49 ont rempli le questionnaire seuls. Les autres ont eu besoin de faire appel à un de leur camarade ou à moi-même. Certains élèves ont besoin de précisions et l'enseignant voire le camarade a pour rôle de réguler la compréhension en infirmant ou validant certaines hypothèses. On peut supposer que certains élèves, certainement les plus faibles, se sentent en danger lorsqu'ils sont seuls face à ce genre de travail. Ce n'est donc peut-être pas une activité qui facilite la prise de risque, qui permet aux élèves de travailler leur confiance en eux-mêmes, ni même qui favorise l'autonomie. Seuls 17 élèves ont rempli le questionnaire en autonomie, et 30 pensent avoir complètement compris le texte; l'étayage, peu importe sa nature, est donc primordial pour accéder à une compréhension pleine.

Enfin, nous avons évoqué le fait que pour être acteur de ses apprentissages, un élève devait être conscient de l'objectif qui lui était fixé durant la séance. Après consultation des sondages, seuls 24 élèves sur 49 déclarent se rappeler de l'objectif fixé au début de la séance (et rappelé tout au long de la séance et même pendant le bilan). Et, parmi ces 24 élèves s'en rappelant, seuls 16 sur 24 ont le bon objectif. On peut aussi questionner l'efficacité de la séance et se demander si le questionnaire a permis d'atteindre l'objectif. Cette séance avait pour but de dégager les caractéristiques du héros épique dans le cadre du séquence dont l'entrée thématique était : « Héros, héroïnes, héroïsme », et dont la problématique était « Héros, qui êtes vous ? »

Nous concluons donc à une certaine efficacité du questionnaire de lecture. Pour l'affirmer, nous nous appuyons sur les 23 élèves qui ont apprécié l'activité ( mais n'ont-ils pas plutôt aimé le texte ? et sur les 30 élèves qui ont compris le texte totalement. Nous pensons donc que le questionnaire peut être un outil efficace malgré tout et qu'il est préférable de faire travailler les élèves à plusieurs. Comme toutes les activités, il s'agit de l'utiliser de façon pertinente et avec parcimonie et les questions doivent laisser place au sujet-lecteur en n'étant pas ultra-guidantes. N'oublions pas, par ailleurs, que l'épreuve du Diplôme Nationale du Brevet comporte une épreuve de compréhension sous forme de questions !

### 3.3.. La séance d'enregistrement :

La séance en question proposait un texte issu du site : « *Le sac à mots* ». Le texte (annexe 3) comportait plusieurs mots de vocabulaire difficiles, que nous avons préalablement repérés avec les élèves. L'objectif était de questionner la façon dont les élèves faisaient appel à leur arrière-plan culturel, et d'observer s'ils y faisaient appel. La méthodologie employée est la suivante : J'ai constitué 6 groupes de 4 élèves. 3 de ces groupes avaient l'autorisation d'utiliser le dictionnaire, mais n'avaient pas la permission de communiquer. Pour les 3 autres groupes, c'était l'inverse. Ils ont eu la permission de communiquer, mais pas celle d'utiliser le dictionnaire. A la fin de la séance, deux paramètres ont été mesurés : la compréhension du texte et la capacité à réinvestir le sens d'un mot.

Voici quelques extraits de leurs échanges parmi les groupes qui étaient autorisés à communiquer.

- *Elève 1 : « S'ankylose ... c'est pas quand la peau elle devient .. pas fripée mais genre elle ... pas elle rétrécit mais un truc comme ça... ?*
- *Professeur : Alors, dans ton texte, ça fonctionne ?*
- *E1 : Bah oui ! Quand ses doigts y touchent la pomme qui est froide eh ben ça la ..*
- *E2 : Ah ouais quand t'as des pommes bien juteuses .. ben genre ça fait bizarre comme si t'avais les doigts mouillés...*
- *P : Les filles ça vous va ?*
- *E3 : Bah ... ça fait bizarre : « La surface de ses doigts fripe quelque peu au contact des pommes ...*
- *E1 : Ouais mais c'est parce que « fripe » c'est pas un verbe !*
- *P : Bon, alors qu'est ce que vous avez comme autre moyen ? Rappelez vous, souvent, vous avez du mal à trouver un mot et je vous dis « Est-ce que ça vous fait penser à un mot de la même ...*

- E2 : ...famille !!

- P : Dans ankyloser ...

- E2 : J'entends kilo !!!!! Ca veut dire que c'est lourd...

- E1 : : ses doigts y grossissent ?

E3 : Nan ils deviennent lourds !!!!!

E4 : Mais oui, il en marre de porter ... ! Il fait toujours le même mouvement ...

E1 : Alors ça devient lourd ! poque ... mais attends la vigne ...

E2 : Mais la vigne moi je sais c'est quoi ...

E3 : Mais la vigne c'est la plante du vin... !!!

E2 : Mais nan... c'est pas une plante ?

E1 : Mais c'est les plantations de raisins...

E3 : C'est quoi une zénith ???

E1 : Une quoi ?

E3 : Une zénith.

E1 : Ah c'est le soleil ! Le soleil est au zénith c'est quand le soleil il est à l'horizon ...quand il est à la moitié ... voilà écris ...En fait zénith ...

E3 : Une zénith ... bah du coup ...

E1 : C'est pas « une » ... c'est comme s'il est à la moitié ... au zénith .. le soleil est au zénith...

E4 : Ah oui... comme dans les films ...

E1 : Ouais le soleil se lève ...

E4 : Et « poque » ? C'est quoi ? Madame, « poque » c'est cassé ?

P : Je sais pas ... Une pomme quand elle tombe elle se casse ?

E4 : Bah des fois oui ...

E2 : Nan elle se brise ...

E3 : Y en a partout, elle gicle...

*E2 : Ah ouais, elle pourrit après ...*

*E3 : Normal, elle a été abîmée, elle va pourrir...*

*E1 : Alors je sais pas : tombée et pourrie ?*

*E3 : C'est un choc qui fait pourrir.*

*E4 : S'écraser un peu quoi ...*

*E3 : Acculer .. c'est comme accumuler...*

*E1 :: Accumuler...*

*E3 : Acculer vers la faillite...*

*E2 : Les avancer vers la faillite ?*

*E2 : Les projeter vers la faillite...*

*E1 : Comment on dit les mettre vers la faillite ?*

*E4 : Les opposer ?*

*E1 : Mais noooooon pas les opposer...*

*E3 : Au pire on le fait pas ...*

*E2 : Mais si ... !*

*E1 : Alors les propulser ?.. Les mettre au bord de la faillite ?*

*Tous les 4 : Ouais !!!!*

*E3 : Dunham ... c'est une ville ça ...*

*E2 : Y a une majuscule...*

*E1 : Ouais comme Paname...*

*E1 : Euh ... Madame c'est où ?*

*E4 : Dunham ...bah on peut pas donner plus ... c'est une ville c'est tout... : c'est pas grave si on sait pas ou c'est... c'est une ville c'est tout voilà. .. et Massintosch ... bah ...*

A ce moment un élève entend que nous parlons de Macintosh .

*E 5 : Madame, Macintosh ya pas dans le dictionnaire ... !! J'peux rien mettre !*

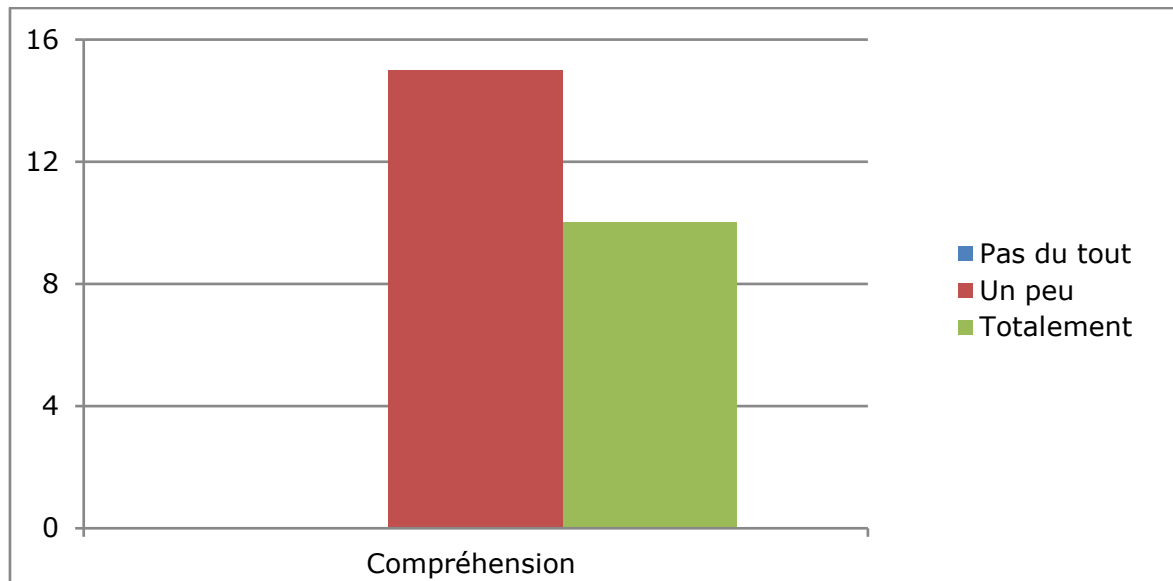
*E1 : Bah ça parle de pommes, il remplit sa caisse de pommes, ça marche !*

Je précise que, durant cet échange, je n'étais pas avec le groupe et qu'ils ont saisi les occasions où je passais près d'eux pour m'interpeller.

Le texte choisi était volontairement un texte en langue spécialisée, ce qui le rendait difficile était la nécessité de distinguer l'essentiel du superflu, mais aussi que ce texte ne permettait pas une approche par les émotions. Il s'agit d'un texte à thème, aussi appelé texte spécialisé, dans l'ouvrage *52 Méthodes pratiques pour enseigner*. Dans ce même ouvrage, coordonné par Remy Danquin, on lit que « l'entraînement à la compréhension de l'écrit commence par un travail relationnel et l'instauration d'un climat de classe positif. » Il est évident qu'un élève ne peut pas avoir envie de s'améliorer à l'école s'il s'y sent exclu ou mal à l'aise. Pour cette raison, j'avais veillé à la composition de mes groupes. Les élèves les plus en difficulté avaient été repartis dans tous les groupes. C'est le cas de l'élève 4. Elle présente de grandes difficultés et est fortement absentéiste, en décrochage scolaire. Pour autant, le premier constat que l'on peut faire c'est qu'elle participe aux échanges. Ses prises de parole sont moindres que celles de ses camarades, mais elle participe et arrive à déduire le sens de certains mots, et à les comprendre. Le deuxième élément à noter est qu'elle recherche un peu plus mon approbation, comme pour se rassurer. Du point de vue des méthodes utilisées par les élèves, ils ont réussi à faire des inférences, ils ont fait appel à leur arrière-plan culturel, en évoquant par exemple des expressions dans lesquelles ils avaient déjà entendu le mot. Ils ont également essayé de trouver des significations en remplaçant par des synonymes. Ils ont cherché certains sens en fonction de la racine du mot. Le texte présentait des vraies difficultés de vocabulaire et c'est la raison pour laquelle les élèves ont pris au sérieux la méthode proposée, et c'est peut-être un des écueils rencontrés avec le texte d'Homère : le contenu semblait plutôt explicite et le questionnaire ne présentait peut-être pas de vrai intérêt, d'où un certain désintéressement pour la méthode en elle-même.

Nous avons donc posé la même question que concernant le texte d'Homère.

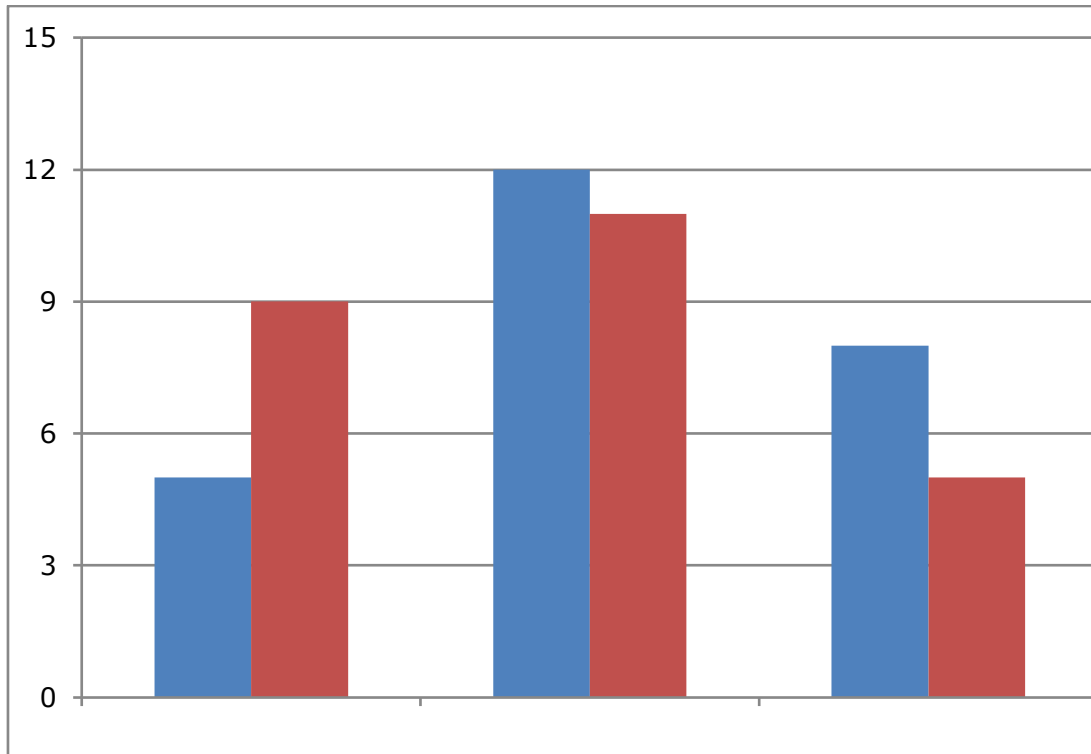
Pour les élèves qui ont travaillé en groupe et sans dictionnaire : « Penses-tu avoir compris le texte ? »



Le premier constat que nous pouvons faire est qu'aucun élève ayant travaillé en groupe n'a rien compris, que tous ont compris quelque chose. Cependant, cette activité pose la question de l'autonomie, dans ce parcours de lecteur autonome. Ainsi je me suis demandée si cette activité avait provoqué des apprentissages pour tous les élèves et je leur ai demandé de me restituer seul des définitions des mots de vocabulaire qu'ils ont rencontrés.

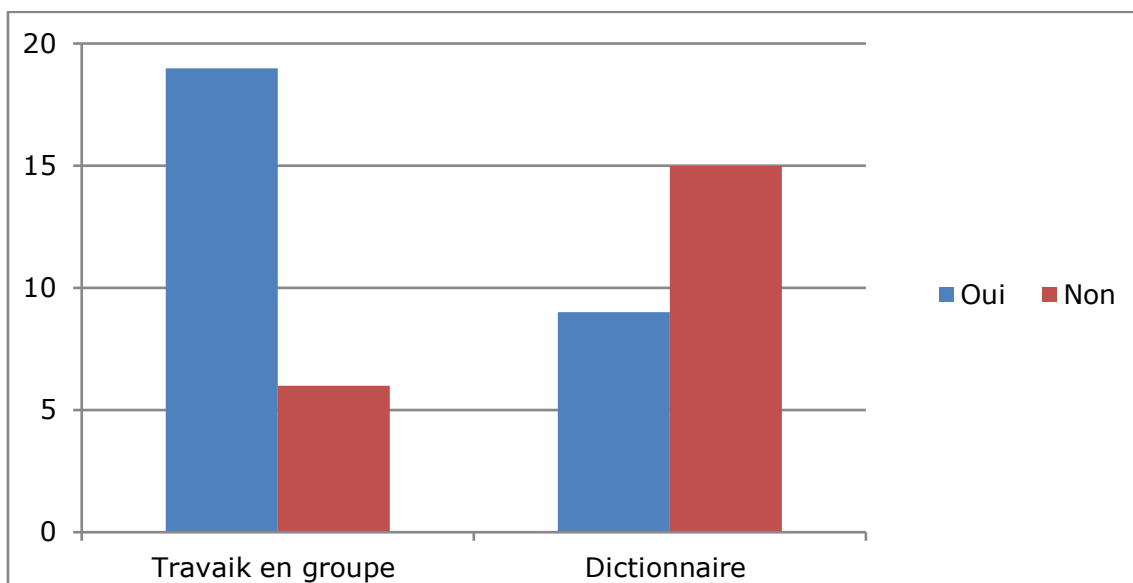
Voici les résultats de ce travail :

- Les élèves ayant travaillé en groupe sont en bleu.
- Ceux ayant travaillé avec le dictionnaire en rouge.



Tous sont donc capables de restituer le sens, même approximatif, de certains mots, et cela leur a permis d'accéder à la compréhension du texte, voire d'élargir leur vocabulaire. L'autonomie peut donc s'acquérir en groupe. C'est une affirmation de poids dans cette recherche de méthode d'apprentissage de l'autonomie.

Qu'en est-il du plaisir pris par l'élève dans cette activité ?





Il apparaît clairement que les élèves ayant travaillé en groupe ont pris du plaisir à faire l'activité, tandis que les résultats pour ceux qui ont travaillé avec les dictionnaires sont plus mitigés. Cette réaction me semble tout-à-fait légitime. L'activité était fastidieuse, de nombreux mots ne se trouvaient pas dans le dictionnaire, ils devaient travailler seuls, et a fortiori le travail fourni ne leur a pas permis d'accéder à la compréhension du texte.

### 3.4 Le kiosque à lire

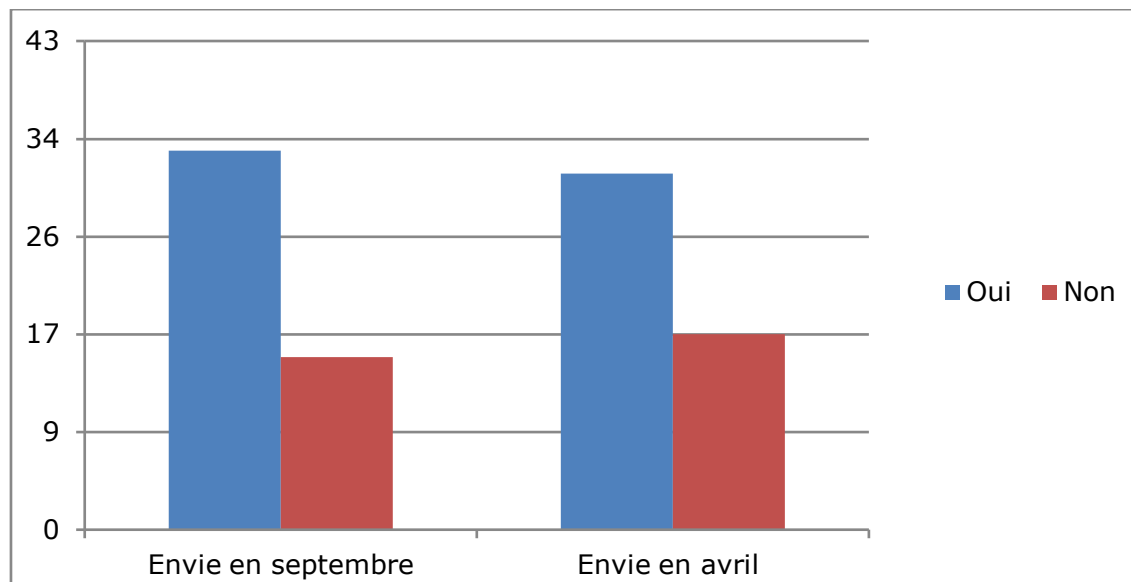
Durant cette année, j'ai également fait l'hypothèse que la pratique régulière de la lecture pouvait aider l'élève à devenir un lecteur autonome. Et si l'élève avait besoin d'être contraint avant d'être libre ? Avec la professeur documentaliste, nous avons mis en place dans ma classe « le kiosque à lire ». Le kiosque à lire est une liste de 17 livres (annexe 4), en lien avec les programmes. Les élèves peuvent les emprunter à leur rythme, dans le sens/ l'ordre qu'ils souhaitent. Il est fixé une contrainte de temps : on ne doit essayer de garder un livre que 15 jours (sauf bien évidemment si la longueur des ouvrages le justifie). L'année a été rythmée par deux grands temps d'activité qui avaient pour objectif d'impliquer les élèves dans le kiosque. La première séance a eu lieu en co-animation avec la professeur documentaliste en décembre. 17 activités étaient prévues sur les différents titres. Les activités pouvaient avoir toutes les formes : vignettes à remettre dans l'ordre, questionnaires, mots croisés, ... A ce stade de l'année, ce format a permis aux élèves de choisir les titres sur lesquels ils souhaitaient travailler. Le deuxième temps a eu lieu au mois d'avril. Il s'agissait d'un match entre deux équipes. J'avais veillé à constituer des équipes dans lesquelles tous les livres avaient été lus par au moins un ou deux élèves. Les questions étaient diverses, et les supports également : support audio, vidéo, images, etc. Chacune notre tour avec la professeur documentaliste, nous posions une question. Les équipes devaient se concerter le plus silencieusement possible pour que l'équipe adverse n'entende pas leur réponse. Cette organisation du match a contraint les élèves à se respecter et à s'écouter. Nous vérifiions que chaque équipe avait une réponse à proposer et qu'elle ne changeait pas sa réponse lorsque l'équipe adverse annonçait la sienne. Les équipes avaient une contrainte organisationnelle : chaque élève se devait d'être secrétaire et rapporteur d'une réponse au moins une fois. L'équipe gagnante remportait un diplôme commun à l'équipe. Les élèves se sont rapidement pris au jeu, se demandant mutuellement qui avait lu le livre en question, si le titre était dans la question. Les élèves non concernés se retiraient spontanément de la conversation pour laisser la parole à ceux qui avaient lu le livre. Le silence entre chaque question se faisait rapidement, comme si les élèves étaient pressés d'avoir la question suivante, car les résultats étaient très serrés ! Certaines questions nécessitaient que les élèves fassent des liens entre leur lecture et la vidéo qu'ils visionnaient. Par exemple, ils ont visionné un tutoriel sur le crochet qui présentait un type de point appelé le point nuage. Parmi les titres du kiosque, un livre s'intitule *Le crochet à nuages*. Ou encore, une vidéo d'archive d'un combat de Mohamed Ali alors qu'un personnage d'un des livres a le portrait de Mohamed Ali dans son bureau.

Suite à un questionnaire distribué aux élèves, voici les données que l'on peut extraire.

Pour 48 élèves questionnés :

« Avais-tu spontanément envie d'emprunter des livres au mois de septembre ? »

Puis « Et aujourd'hui ? »



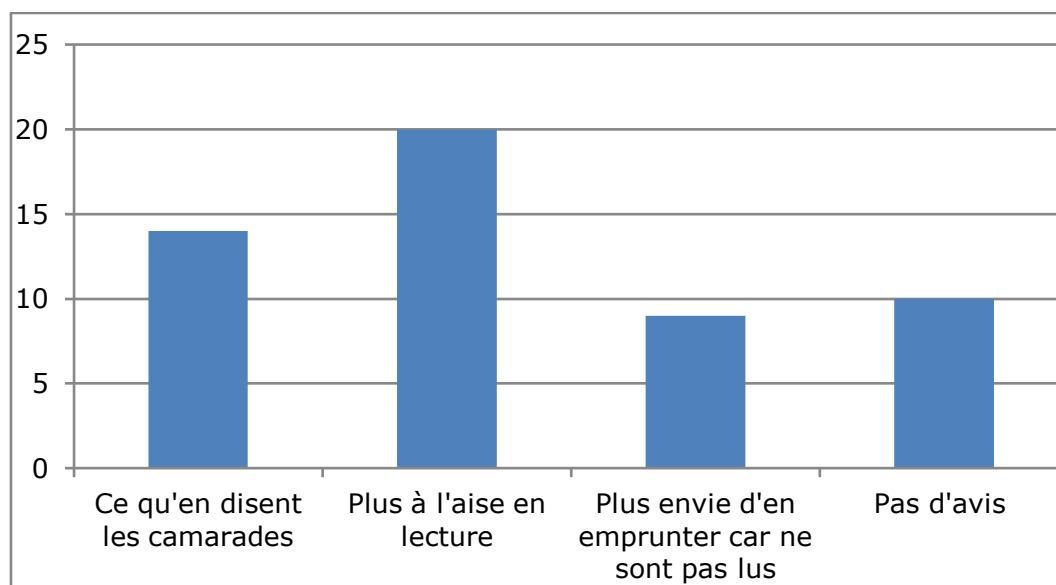
Comme nous pouvons le constater, les élèves qui souhaitent spontanément emprunter un livre étaient, à ma grande surprise, plus nombreux en septembre qu'en avril, même si la différence est faible. Je faisais l'hypothèse que les élèves auraient changé d'avis et seraient plus favorables au kiosque, et à l'emprunt de livres. Je propose pour autant deux explications au fait que la tendance ne se soit pas totalement inversée. D'une part, certains livres « tournent » moins vite que les autres, par leur longueur ou par l'engouement qu'ils suscitent : *Le tour du monde en 80 jours* par exemple, plaît beaucoup mais présente des difficultés de lecture, *Le livre de Pik*, C. Cazenove ou encore *Le royaume de Kensuké*, M. Morpugo. D'autre part, à ce stade de l'année, les meilleurs lecteurs ont lu tous les livres du kiosque. J'ai donc du refaire une sélection de 5 titres car ils souhaitent encore en emprunter. Concernant les lecteurs les plus faibles, la première explication est qu'ils s'essouffent, la deuxième est qu'ils savent qu'il n'y aura plus d'activité en co-animation donc ils ne se sentent plus contraints, la troisième est qu'ils ont déjà lu tous les livres qui leur plaisaient et qu'ils ont laissé sur le côté ceux qui leur plaisaient moins, à la manière d'un enfant qui trierait les carottes des petits pois car ces derniers ont une allure qui ne lui plaisent pas. Car le fait est là : une partie des élèves choisit son livre à l'allure qu'il a : première de couverture attrayante, longueur, ou réputation. Voici la question qui leur a été posée :

« Sur quels critères choisis-tu un livre ? »



Les élèves avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses, un élève a même ajouté les réponses « résumé », « genre » et « titre ». La réponse qui arrive en tête sans surprise est la première de couverture. Longueur du texte et avis des camarades remportent sensiblement les mêmes suffrages.

Voici comment les élèves expliquent leur changement d'envie concernant l'emprunt :

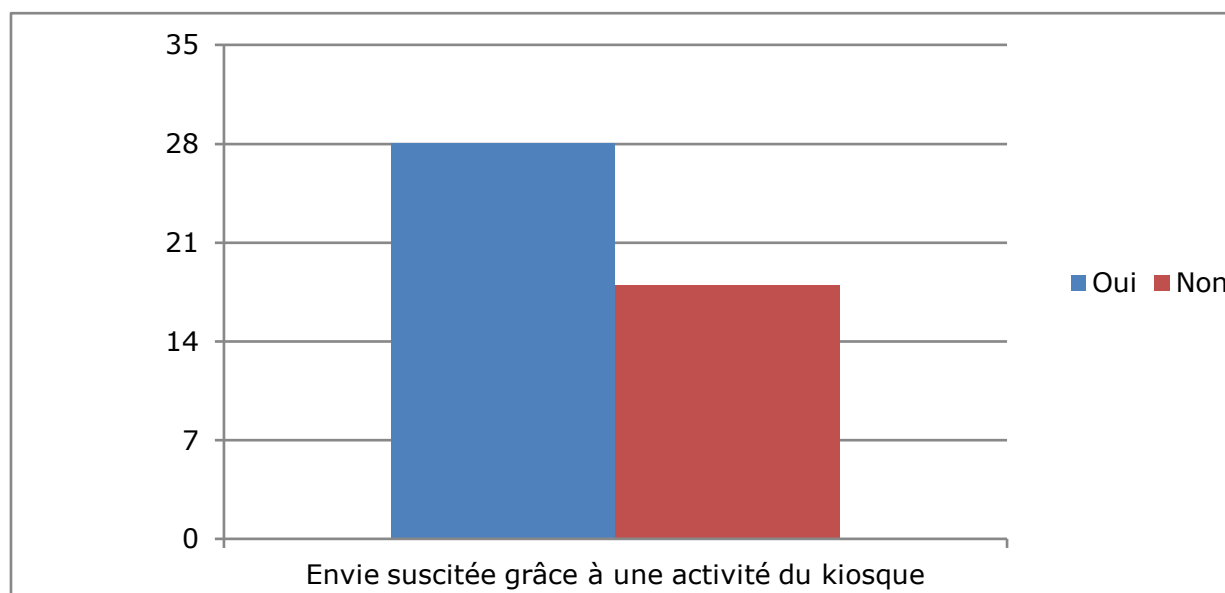


Pour autant, malgré le fait que peu d'élèves aient changé d'avis ( ils avaient envie et ont toujours envie, ou bien ils n'avaient pas envie, et n'ont toujours pas envie), 20 élèves déclarent être plus à l'aise en lecture. La contrainte mène donc vers une meilleure aisance et vers plus d'autonomie en lecture. 9 élèves avouent de pas lire les livres empruntés et répondent donc de façon formelle à la

contrainte en en empruntant. Pour le moment, ce projet fait entrer l'objet livre chez lui, et au sein de sa famille. Il ne trouve pas encore l'intérêt de la lecture, ou même s'il trouve l'intérêt, il ne trouve pas la motivation pour lire. L'activité est encore trop douloureuse, pour des raisons que je peine dans certains cas à expliquer, mais qui sont au cœur de mes préoccupations.

Concernant les activités du kiosque, contribuent-elles ou non à jalonner le parcours de lecteur autonome et favorisent-elles ainsi l'autonomie de lecteur ?

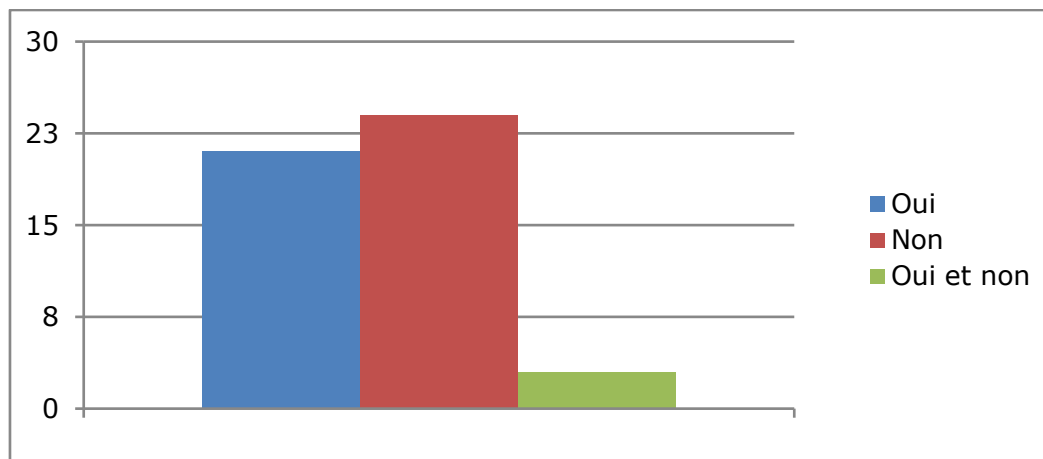
A la question : « Certaines activités du kiosque t'ont-elles donné envie de lire un livre en particulier ? »  
voici les résultats :



Le succès des activités du kiosque à lire est remarquable. Le partage suscite l'envie, et j'ai pu constater un regain d'intérêt pour l'emprunt des livres après chaque activité. Rappelons que les Instructions Officielles préconisent le partage des lectures dans le parcours de lecteur autonome. L'autonomie dans ce cas ne s'acquiert pas seul.

Enfin j'ai questionné les élèves sur leur envie de reconduire le projet « Kiosque à lire » l'année prochaine, année de la quatrième.

Voici les réponses :



Soudain, les résultats s'affolent... Malgré toutes les observations positives qui ont été faites, et le bénéfice retiré, la moitié des élèves ne souhaitent pas renouveler l'expérience ! 3 ont proposé une réponse que je ne proposais pas « Oui et non » et que j'ai du mal à interpréter. 21 souhaitent poursuivre. Je faisais le pari contraire car les élèves empruntent tous et tous régulièrement. Il y a donc là un paradoxe. Une élève a souhaité justifier son « non ». Elle évoque « une compétition » de la cadence de lecture entre certains élèves. Bien qu'anonymes, j'ai reconnu les auteurs des questionnaires, et cette remarque me surprend d'autant plus qu'il s'agit d'une très bonne élève qui a eu un très bon rythme de lecture.

## CONCLUSION

Effectuer une recherche pour produire ce travail m'a permis de démystifier le concept même de « parcours de lecteur autonome », concept qui est au cœur même de notre travail en tant que professeur de français. En effet, ce parcours est en réalité l'assemblage de nombreuses sous-compétences, regroupées en grandes compétences. Il ne s'agit pas d'une révolution au sens premier du terme, comme l'introduction du concept pourrait le laisser penser. L'idée de ce concept de parcours de lecteur autonome a, à mon avis, pour objectif d'unifier ses compétences, pour faire comprendre à l'enseignant qu'elles vont ensemble, que la compréhension en lecture ne peut pas être efficiente si l'on sacrifie une compétence pour une autre.

Tout d'abord, le professeur doit être au clair avec les processus en jeu lors de l'activité de lecture pour pouvoir adapter ses stratégies et différencier ses activités en fonction des élèves. Il doit également être au clair sur ce qu'il attend de ses élèves et pourquoi. Ses objectifs doivent être pensés en amont et sur le long terme. Il doit agir en permanence pour faire le pari de « l'autonomisation » de chacun de ses élèves, en respectant le rythme de chacun.

L'enseignant doit prendre en compte ses élèves dans leur individualité, mais également veiller à créer un climat de classe favorable aux apprentissages. C'est la condition sine qua non pour créer des apprentissages. Les situations de travail et les modalités d'activités doivent être pensées en proportion de la façon dont elles favorisent, ou non, les échanges, l'autonomie, la compréhension.

Pour autant, l'élève doit être lui-même acteur de ses apprentissages. Il doit accepter de s'engager dans l'activité, de se laisser enrôler pour tirer bénéfice des situations et apprendre à comprendre, mais il s'agirait là d'un autre sujet.

Grâce à ce travail, j'ai aperçu la complexité des rouages de la compréhension et l'intérêt même de cet enseignement. Il s'agit d'un enseignement qui doit permettre à l'élève de grandir, de s'affirmer, d'être confiant pour affronter les épreuves, mais également, de vivre en société, au contact de l'autre, en le respectant, en respectant son opinion, mais également en étant capable d'exprimer le sien. Apprendre à comprendre permet d'atteindre un des objectifs principaux de l'école : devenir un citoyen lucide et autonome dans le souci du vivre ensemble.

Mon travail partait du postulat qu'apprendre à comprendre seul ne pouvait s'acquérir qu'en grande partie seul, et que l'enseignant était garant de ce cadre. Aujourd'hui, certaines de mes hypothèses se sont affirmées quand d'autres se sont infirmées. N'étant qu'au début de ma carrière, je reste convaincue qu'il me faut encore progresser, chercher, expérimenter ce qui peut être le plus favorable.

Pour autant je peux affirmer dès aujourd'hui, que certains dispositifs semblent particulièrement efficace : je pense aux interactions, qui permettent aux élèves d'échanger leurs connaissances, aux élèves les plus faibles de recevoir de leurs pairs, et aux meilleurs d'apprendre à mettre au service des autres leurs capacités. Cela leur permet d'apprendre à formuler et à expliciter, ce qui leur permet de progresser. Enfin, du point de vue, de l'enseignant, j'ai trouvé plus agréable de mener la séance d'enregistrement bien qu'il s'agisse d'une activité qui nécessite plus de lâcher-prise et une pratique régulière des activités de groupes avec sa classe.

## **BIBLIOGRAPHIE**

AL M. : « Du bon usage du questionnaire de lecture ». Académie de Strasbourg.  
[https://www.acstrasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettreshistoirepro/Lettres/Du\\_bon\\_usage\\_du\\_questionnaire\\_de\\_lecture.pdf](https://www.acstrasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettreshistoirepro/Lettres/Du_bon_usage_du_questionnaire_de_lecture.pdf)

CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S. (2004) : Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Lire écrire, un plaisir retrouvé, MEN-DESCO.  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482/document>

DANQUIN R. (2015) : *52 Méthodes pratiques pour enseigner*, CANOPE Editions AGIR

GIASSON J. (2015) : *La compréhension en lecture*, Editions DE BOECK

MEIRIEU P. : <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

VIBERT A. (2013) : « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler l'approche de la lecture analytique au collège et au lycée ? », <http://eduscol.education.fr>

WILLINGHAM D.T. (2006) : « L'utilité d'un enseignement bref des stratégies de compréhension en lecture » *American Educator*,  
<http://www.formapex.com/telechargementpublic/willingham2006a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=339a5ec40f56987efa4d7f134adb6e31>



Stratégie	Nombre d'études	Preuve de l'efficacité	Description de la stratégie
<b>Stratégies conçues pour encourager les élèves à guider leur compréhension</b>			
Guidage de la compréhension	22	Oui	On enseigne aux lecteurs à être conscients quand ils ne comprennent pas, par exemple en formulant ce qui précisément est à la source de leur difficulté.
Écouter activement	4	Recherche non concluante	Les élèves apprennent à penser de manière critique quand ils écoutent et à comprendre qu'écouter implique comprendre le message émis par celui qui parle.
<b>Stratégies conçues pour encourager les élèves à relier les phrases entre elles</b>			
Organisation graphique	11	Oui	Les élèves apprennent comment faire une représentation graphique des textes, par exemple avec des cartes heuristiques.
Répondre à des questions	17	Oui	Après la lecture d'un texte, l'enseignant pose des questions pour mettre en exergue l'information supposée être tirée du texte.
Questionnement	27	Oui	On apprend aux élèves à établir leurs propres questions, qu'ils devront se poser pendant la lecture, et qui portent sur de grandes unités de sens.
Résumer	18	Oui	On enseigne aux élèves la technique du résumé ; par exemple, supprimer les informations redondantes et choisir une phrase clé pour l'idée principale.
Imagerie mentale	7	Recherche non concluante	On enseigne à créer une image mentale visuelle basée sur le texte.
Apprentissage coopératif	10	Oui	Les élèves choisissent les stratégies de compréhension – par exemple, prédiction et résumé – en petits groupes, plutôt qu'avec le professeur.
Structure de l'histoire	17	Oui	On enseigne la structure type de l'histoire et comment créer une carte heuristique.
Enseignement des stratégies multiples	38	Oui	On enseigne les stratégies multiples, souvent le résumé, la prédiction, le questionnement et la clarification des mots ou passages difficiles.
<b>Stratégies conçues pour encourager les élèves à relier les phrases à des choses déjà connues</b>			
Connaissances préalables	14	Recherche non concluante	Les élèves sont encouragés à appliquer ce qu'ils savent déjà au texte, ou à considérer le thème de la lecture avant de commencer à lire.
Relation vocabulaire / compréhension	3	Recherche non concluante	Les élèves sont encouragés à utiliser leurs connaissances d'arrière-plan (ainsi que des indices textuels) pour faire des prédictions argumentées sur le sens des mots non familiers.
<b>Autres stratégies</b>			
Curriculum	8	Recherche non concluante	L'enseignement est lié au programme en dehors de la lecture. Ainsi, les élèves peuvent étudier la structure de l'histoire pendant le moment de la lecture, mettre en œuvre la structure lors du moment de l'écriture et chercher la structure pendant les sciences sociales.
Mnémonique	2	Recherche non concluante	On enseigne aux élèves à associer un mot clé à un aspect du texte pour aider à la mémorisation de cet aspect. C'est conçu pour être utilisé avec des textes très peu familiers.
Psycholinguistique	1	Recherche non concluante	On enseigne aux élèves les conventions du langage qui les aideront à la compréhension ; par exemple, comment trouver l'antécédent d'un pronom.
Préparation de l'enseignant	6	Recherche non concluante	Les enseignants apprennent les techniques pour enseigner les stratégies de compréhension.

Tableau extrait de l'article de Daniel T. Willingham « L'utilité d'un enseignement bref des stratégies de compréhension en lecture. »

## LES FRUITS DU TRAVAIL

**S**ur les coteaux, les vignes et les pommiers sillonnent le paysage. À l'orée du bois, quelques chevreuils décampent à la vue d'une voiture. Dans leur fuite, leur queue qui ressemble à un pompon blanc rebondit à tous les sauts.



Dans l'air frais du matin, Jean resserre son foulard pour ne pas prendre froid. Il a gelé cette nuit, une gelée blanche comme



disent les habitués. La surface de ses doigts s'ankylose quelque peu au contact des pommes. Le geste sûr et rapide, il dépose soigneusement les fruits dans son sac sans arracher le bourgeon de l'année suivante ni la queue qui assure une plus grande conservation. Au moindre coup ou choc, la pomme se poque. Elle est alors

déclassée. Elle devient invendable. Comme on dit dans le métier, elle va au jus. Composée à 80% d'eau, la pomme est un fruit très fragile. Sa culture demande beaucoup de soin. Les pomiculteurs sont conscients des risques qu'ils courent si une partie de leur production est déclassée. Ça peut vouloir dire des revenus en moins qui pourraient les acculer au bord de la faillite. Dans ce contexte, ils ne peuvent pas se permettre de garder des cueilleurs qui abîmeraient les pommes.



Depuis maintenant quatre ans comme travailleur saisonnier, Jean vient séjourner quelques mois dans la région de Dunham. Au printemps, il travaille dans les serres ou en forêt; pendant l'été et en automne, il besogne dans les vergers ou les vignobles. Son rythme de vie s'apparente à celui des oiseaux migrateurs. Un jour il y est; le suivant, il n'y est plus.

Au cours de l'avant-midi, Jean n'arrête presque pas. Il planifie ses déplacements pour éviter de perdre le moins de temps possible. Comme un marathonien, il économise son souffle. De temps à autre, il croque une pomme bien juteuse à la cime d'un arbre et admire l'ancienne mer de Champlain devenue la rive sud du Saint-Laurent.

Le soleil est à son zénith. L'heure du dîner arrive. Jean enlève son sac de toile qui lui sert de contenant à pommes. Il est satisfait de son avant-midi. Il a rempli presque deux boîtes et demie; chaque boîte compte dix-huit minots. En règle générale, Jean remplit quatre boîtes par jour. À 25 \$ la boîte, ça lui fait une centaine de dollars pour sa journée.

## **Liste d'ouvrages du kiosque à lire, conçue par des professeurs documentalistes de la Sarthe**

### **Bande-dessinées :**

*La balade de Yaya* tome 1 à 3 intégrale, éditions FEI 2011 de Jean-Marie Omont

*Le livre de Piik*, tome 1, Le secret de Sallertaine, de Christophe Cazenave ed. Bamboo, 2015

*Le crochet à nuages* de Béka et Marko Ed. Dargaud/ Géo

**Manga** : *La forêt millénaire* de Jiro Tanigushi Ed. Rue de Sèvres

### **Albums :**

*Les derniers géants* de François Place Ed. Casterman, 2008

*Cours !* de David Cali Ed. Sabarcane

**Poésies** : *Dis-moi un poème qui espère*, Collectif, Ed. Rue du Monde, 2004

### **Théâtre :**

*Bakou et les adultes* de JG Nordman Ed. Ecole des loisirs, 2001

*Mamamé, suivi de l'ancêtre* de Fabien Arca, Ed. Espaces 34

### **Documentaires**

*Paris interdit aux parents*, Collectif, Ed. Lonely Planet, 2013

*100 infos à connaître ... châteaux et chevaliers* Collectif ed. Piccolia, 2006

### **Romans**

*Le royaume de Kensuké*, M. Morpugo, Ed. Gallimard, 2000

*Le tour du monde en 80 jours*, Jules Verne, Ed. Tourbillon, 2009

*Mauvais garçon*, M. Morpugo, Ed. Gallimard jeunesse,

*Charlie*, François David, Ed. Le muscadier

*Le goût de la tomate*, C. Léon Ed. Thierry Magnier

### **Roman graphique**

*Le sauvage*, D. Almond, Ed Gallimard



### **Résumé en français :**

A l'origine de cette recherche, il y a une double envie, celle de répondre aux attentes officielles en tant que fonctionnaire de l'Etat, et celle de voir tous mes élèves parvenir à la compréhension d'un texte. Comment faire en sorte que chaque élève parvienne à utiliser des stratégies de compréhension ? Comment les amener vers une plus grande autonomie en lecture ?

De ce constat, il est m'est apparu que les Instructions Officielles étaient plus claires sur les objectifs que sur les moyens efficaces pour y parvenir. J'ai donc décidé de questionner mes élèves suite à des modalités de travail, mais également de les enregistrer durant une activité de compréhension.

Cet écrit ne saurait être un mode emploi, il n'en a pas la prétention. En revanche, il est le bilan d'activités menées autour de la compréhension, et un état des lieux de ce qui semblerait fonctionner avec une classe donnée à un instant T.

**Mots-clés** : compréhension, lecture, activité

### **Résumé en anglais :**

At the origin of this research, there is a double desire : that of meeting official expectations as a civil servant, and that of seeing all my students reach the understanding of a text. How to ensure that each student is able to use comprehension strategies? How can they be led to greater reading autonomy? Of this report, it seems to me that the Official Instructions were clearer on the objectives than on the effective means to achieve them. I therefore decided to question my students following work methods, but also, to record them during a comprehension activity.

This writing could not be instructions for use, it has not this pretention. However, it is the assessment of activities leading around comprehension, and an inventory of what would seem to work with a given class, at a given time T.

**Mots-clés** : comprehension, reading, activity.