

# **Acquérir des stratégies de lecture au service des apprentissages**

Si comprendre un texte pour lui-même est associé au plaisir de lire, c'est aussi un moyen de répondre à un besoin : lire pour chercher, confirmer ou infirmer une information, découvrir une notion, vérifier une théorie, prendre une décision, etc.

Pour devenir un lecteur autonome, l'élève doit apprendre à lire de façon stratégique et faire preuve de flexibilité cognitive. Il doit être en mesure de comprendre les consignes et les questions qui lui sont adressées, d'en déduire une manière d'aborder le ou les textes en jeu en s'appuyant sur les éléments organisateurs visuels et linguistiques. Il doit pouvoir planifier, contrôler et autoréguler sa lecture en fonction de sa progression dans la tâche.

## Qu'est-ce que la lecture stratégique ? Pourquoi est-ce un enjeu au cours moyen ?

À l'entrée au cycle 3, lit-on différemment lorsque l'on veut se distraire ou lorsqu'on se prépare à une évaluation ? Si la réponse est évidente pour la plupart des étudiants en licence universitaire, elle reste assez mystérieuse pour bon nombre d'élèves qui quittent le CE2. On pourrait bien sûr arguer du fait que l'élève sait faire, mais ne sait pas expliquer ce qu'il fait. Des recherches ont pourtant montré qu'à 8-10 ans, la lecture reste très peu stratégique. Beaucoup d'élèves, confrontés à un dossier de documents historiques ou même à un simple texte assorti d'une série de questions, vont simplement entreprendre de tout lire du début jusqu'à la fin, quelle que soit la nature de la question posée ou de l'objectif à atteindre. Beaucoup vont s'égarer, se décourager ou employer des stratégies de contournement comme deviner ou répondre au hasard. La mise en correspondance des objets sur lesquels porte la question et de tel ou tel parcours de lecture du ou des textes disponibles est un savoir-faire à acquérir avant que la lecture puisse devenir stratégique.

Les auteurs d'un rapport de consensus sur l'enseignement de la lecture constataient que « la lecture ne se déroule pas dans le vide<sup>40</sup> ». En effet, si elle comporte

<sup>40</sup> — Conférence de consensus intitulée « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? », Cnesco, mars 2016.

et doit comporter des automatismes, on lit toujours parce que l'on a choisi de le faire ou parce que l'on en a besoin. Dans le cadre scolaire, professionnel ou personnel, la lecture représente souvent un moyen au service de tâches et d'activités diverses<sup>41</sup>.

Durant les deux années du cours moyen, l'élève découvre toute l'étendue, la puissance mais aussi la complexité de cette lecture « fonctionnelle » au service des apprentissages. Les supports, contextes et tâches de lecture se diversifient et la lecture peut devenir instrumentale dans toutes les disciplines : français, histoire, géographie, sciences et techniques, sans oublier la lecture d'écrits fonctionnels (règles, calendriers, notices, consignes, etc.). Le plus souvent, la lecture s'accompagne de consignes ou de questionnements, qu'il faut à leur tour déchiffrer et comprendre pour pouvoir aborder le texte dans la perspective souhaitée par le professeur, notamment lorsqu'il s'agit de travaux réalisés en dehors de la classe (travail à la maison). Un même texte peut être lu, puis revisité en fonction de différents types d'objectifs. Réciproquement, un objectif peut mobiliser non plus un, mais plusieurs textes au sein desquels l'élève devra activement rechercher, comprendre, interpréter et pondérer les informations nécessaires à ses apprentissages.

La lecture met en jeu un ensemble de processus cognitifs généralisés, c'est-à-dire mobilisables devant tous les textes et en toutes circonstances, qui ont été décrits dans les chapitres précédents. Le répertoire de ces processus qui permettent la compréhension est le même dans tous les contextes.

Toutefois, la flexibilité cognitive du lecteur expert s'adapte à la fois à la nature du texte et à l'objectif de sa lecture. Il peut ainsi s'arrêter, voire relire le mot, la phrase ou le passage problématique<sup>42</sup> en fonction de la difficulté du texte. Il peut aussi choisir le texte ou le passage à lire, et omettre délibérément les textes ou passages les moins pertinents. Imaginons un élève de CM2 qui étudie un dossier de documents concernant les croisades. S'agit-il pour lui de découvrir le nom de la ville dont la conquête était l'enjeu principal des croisades ? D'identifier les circonstances, les causes qui ont conduit aux croisades ? De comparer différentes explications données, par exemple selon un point de vue oriental ou occidental ? Ces types de questionnements ont tous leur légitimité dans le cadre d'une séquence d'histoire au cours moyen, et on les trouve d'ailleurs régulièrement dans les fiches de travail préparées par les professeurs. Elles requièrent pourtant des stratégies de lecture extrêmement diverses, et la maîtrise de ces stratégies est un enjeu majeur au cycle 3.

<sup>41</sup> — Une enquête nord-américaine montre par exemple que le temps quotidien consacré à la lecture est légèrement plus élevé durant les jours travaillés que pendant les week-ends et les vacances, et que la lecture de fiction comme activité culturelle ou de loisir ne représente que 9% du temps de lecture quotidien d'un adulte. La plupart des activités de lecture mentionnées par les participants sont intégrées au déroulement d'activités intellectuelles et/ou pratiques. Ce qui ne signifie pas qu'il s'agit d'activités négligeables ni qu'elles sont sans difficulté. Sheida White, Jing Chen, Barbara Forsyth, "Reading-Related Literacy Activities of American Adults: Time Spent, Task Types, and Cognitive Skills Used", *Journal of Literacy Research*, n° 42 (3), p. 276-307, 2010.

<sup>42</sup> — Voir aussi le chapitre 2.

# L'importance du contexte et des tâches

La consigne ou la question posée renvoie à la notion de « contexte de lecture ». Le contexte comporte des dimensions physiques, sociales et psychologiques à partir desquelles l'élève interprète ses possibilités et les contraintes qui accompagnent son activité. Les aspects physiques (nature du lieu, assise, posture, ambiance sonore, éclairage), sans être négligeables, ne donnent que peu de prise à un travail pédagogique. Le contexte social, en revanche, joue un rôle fondamental dans les stratégies de lecture. Il se définit comme l'ensemble des individus qui participent à l'activité avec leurs rôles respectifs, leurs attentes et les règles qui régissent leur relation au lecteur. Dans un cadre scolaire, le contexte social se compose schématiquement du professeur, des pairs et éventuellement des parents ou tuteurs qui peuvent guider et assister l'activité lorsque celle-ci comporte une composante péri ou extra-scolaire (travail à la maison).

Le professeur détermine la finalité de l'activité au travers des consignes et questionnements qui précèdent et accompagnent la lecture du texte. D'une discipline à l'autre, d'une situation à l'autre, ces consignes peuvent varier grandement et souvent inclure des attentes non explicitées. Par exemple, le professeur qui prescrit un travail à la maison sur « les conséquences des croisades », à partir d'une double page de manuel scolaire, demande implicitement une lecture sélective, centrée sur les seuls éléments pertinents de la page. Cependant, cet élément-clé de la tâche n'est que rarement explicité, pas plus que ne le sont les techniques qui permettent d'identifier rapidement le ou les éléments en question.

## TROIS GRANDS TYPES DE TÂCHES DE LECTURE

Quelles sont les principales tâches et consignes de lecture données aux élèves au cours moyen ? En dépit de la très grande diversité des contenus et des mises en œuvre pédagogiques<sup>43</sup>, il est possible d'en distinguer plusieurs grands types.

Type de tâches	Définition, caractéristiques
Lire pour localiser une information	<p>Il s'agit de trouver au sein du texte un élément, souvent un mot ou une expression verbale, qui répond à une question de type « qui », « que », « quoi » ou « combien ».</p> <p>La lecture comporte alors une phase de balayage visuel (lecture en diagonale) qui permet de localiser l'élément au sein du texte. Habituellement simple, ce type de tâches peut devenir plus difficile lorsque le texte est long, que l'information à trouver est noyée parmi d'autres informations similaires, ou que la production de la réponse demande une inférence à partir de l'information localisée.</p> <p><b>Exemple :</b> « Lis et indique précisément où cela se passe. »</p>

43 — Synthèse, thèse de Julie Ayroles, 2020.

Type de tâches	Définition, caractéristiques
Lire pour comprendre tout ou une partie du texte	<p>Lire pour comprendre constitue l'archétype de la tâche de lecture scolaire, si ce n'est la plus fréquente. Cependant, la compréhension ne porte pas nécessairement sur le texte en tant qu'unité (comprendre l'histoire, le poème, l'explication). Elle est régulièrement guidée par une question ou un énoncé en rapport avec le texte (questions de type « pourquoi » ou « comment »). La compréhension guidée par des questions comporte donc une part de balayage visuel et un raisonnement sur la pertinence de l'information lue. Elle exige d'autre part presque systématiquement la production d'inférences fondées sur le texte et d'inférences de connaissances.</p> <p>Par ailleurs, la compréhension peut aussi s'appuyer sur un ensemble de textes ou documents composites associant textes, graphiques, tableaux, illustrations. Elle demande alors la sélection et la mise en relation d'informations parfois distantes visuellement et exprimées de façon hétérogène. C'est le cas, par exemple, d'un dossier sur la guerre de 14-18 dans lequel un texte descriptif relatant des batailles est accompagné d'un schéma des zones de combat et de chiffres concernant les victimes.</p> <p><b>Exemple :</b> « Explique les raisons pour lesquelles la bataille de Verdun fut l'une des plus sanglantes de la Première Guerre mondiale. »</p>
Lire pour réfléchir à partir du texte	<p>Ces tâches de lecture, fréquentes dans l'enseignement du français et particulièrement en compréhension de l'écrit, mais également en histoire ou en sciences, demandent de considérer le texte en tant qu'acte de création, de communication, et de raisonner sur son contenu selon ses conditions de production : la personnalité, l'intention de l'auteur, les circonstances, lieux, temps de cette production, le style, la manière dont le texte est construit. Des questions d'élaboration invitent à la production de raisonnements et d'explications au-delà du contenu du texte. Ces raisonnements peuvent conduire à adopter une posture critique vis-à-vis du texte, voire à mettre en cause la qualité ou la véracité du propos.</p> <p><b>Exemples :</b> « Qu'a voulu dire l'auteur ? », « Est-ce que les raisons proposées te paraissent convaincantes ? », « Pourrait-on proposer une autre explication ? ».</p>

**Le premier type de tâche**, « lire pour localiser une information », suppose un engagement actif vis-à-vis du texte, qui, le plus souvent, ne doit pas être traité de manière exhaustive. Le balayage visuel est un élément central de la stratégie. Contrairement à une croyance répandue, il ne s'agit pas d'un aspect trivial de la lecture, mais d'une conduite hautement stratégique et peu connue des élèves à l'entrée du cycle 3.

**Le deuxième type**, « lire pour comprendre », est la tâche que l'on associe le plus souvent à la lecture, en partie parce qu'elle a fait l'objet du plus grand nombre d'études et d'analyses<sup>44</sup>. Il s'agit d'une catégorie faussement homogène, fondée sur une représentation sociale traditionnelle de l'élève seul face à un texte unique qui doit être compris pour lui-même. En réalité, dans les activités scolaires, l'objet de la compréhension est bien souvent extérieur au texte : une notion, une explication, un raisonnement vis-à-vis duquel le texte représente un instrument. La difficulté consiste alors précisément à « comprendre ce qu'il y a à comprendre », en répondant à la question posée, surtout lorsque celle-ci comporte une part d'implicite. Ainsi, l'élève de CM2 qui a pour tâche d'étudier le témoignage d'un croisé installé en Terre sainte, afin de réfléchir aux conséquences politiques, économiques et culturelles des croisades, devra non seulement lire chaque document pour lui-même mais encore interpréter *en quoi* le texte contribue à la question posée.

**Le troisième type**, « lire pour réfléchir », constitue une catégorie largement ouverte qui inclut la réflexion sur le contenu et la forme du texte, sur son auteur, sur les circonstances de sa production et sur sa fonction. Les questions de réflexion font aussi le lien entre l'activité de lecture et d'autres activités pédagogiques. Lire un texte peut, par exemple, représenter le point de départ d'un débat en classe à propos d'un thème d'actualité. Le professeur construit ce type de lien en proposant des questions qui stimulent la prise de distance et la réflexion à partir du texte. Les enquêtes (Pirls notamment) montrent que ces tâches sont souvent redoutables pour les jeunes élèves, pour qui la prise de distance avec le texte est une posture cognitive complexe et peu familière.

Une analyse complète des tâches et des objectifs de lecture doit prendre en compte tous les autres éléments du contexte. Outre l'intention du professeur décrite ci-dessus, il convient d'évoquer le statut scolaire de la lecture à mener (découverte, plaisir, apprentissage d'une notion, préparation d'une évaluation, etc.) ainsi que ses modalités en classe (collaboration avec les pairs exigée, optionnelle, ou prohibée). Le temps alloué à l'activité peut être contraint, soit sous la forme d'une consigne explicite (« Vous avez 15 minutes. ») soit par la force des choses (tâches demandées par le professeur, faites à la maison entre la fin de la journée scolaire et les autres temps d'activités familiales). Les travaux prescrits laissent ainsi une grande part d'interprétation à l'élève, du fait du caractère le plus souvent implicite des attentes (Faut-il réaliser l'activité entièrement ou bien simplement essayer?). Ces interprétations variables peuvent à elles seules déterminer la stratégie de lecture et l'issue de l'activité.

<sup>44</sup> — Le chapitre 3 traite largement de cette situation.

Enfin, le contexte de lecture revêt une dimension psychologique : l'état interne de l'élève qui comporte des éléments relativement stables (représentation de soi comme lecteur, intérêt pour la lecture) et d'autres plus circonstanciels (état d'éveil, émotions, fatigue, intérêt vis-à-vis du sujet traité). Leur incidence sur l'engagement dans l'activité proposée n'est jamais à négliger et certaines pratiques pédagogiques peuvent en pallier les effets délétères.

## Textes multiples et documents composites

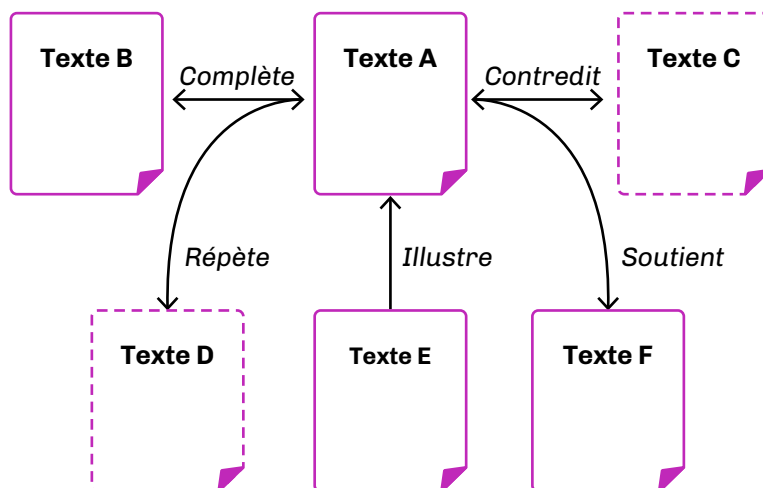
Dès le cours moyen, la lecture au service des apprentissages s'exerce le plus souvent non pas sur un texte isolé, mais sur deux ou plusieurs textes qui ont vocation à contribuer, de façon complémentaire, à la communication des connaissances. Il faut ici entendre le mot texte comme incluant les textes continus (narration, explication), mais aussi les textes discontinus (listes, tableaux) et les documents composites (photographies, cartes, schémas légendés). Comprendre nécessite alors la mise en relation des informations au sein du texte, mais aussi la construction de liens entre les différents textes, opérations qui ne manquent pas de poser des difficultés supplémentaires. Cette activité commence dès que les consignes de lecture sont exprimées par écrit, sous la forme, par exemple, de questionnements censés stimuler l'engagement dans la lecture et la compréhension des textes. La consigne (ou question) écrite constitue un texte en elle-même, qui peut engendrer des problèmes de compréhension.

Par exemple :

- « *En quoi la photographie rend-elle compte des sentiments du personnage ?* »
- « *Décris le fonctionnement d'un volcan en t'appuyant sur le texte, le schéma et la carte des coulées de lave du Piton de la Fournaise.* »

Mettre en rapport la consigne et le texte n'est pas toujours chose facile, surtout lorsque la réponse n'est pas énoncée de manière littérale dans le texte. Les recherches suggèrent qu'au cycle 3, les difficultés de compréhension en lecture tiennent pour partie à la compréhension des questions et à leur mise en relation avec le texte.

La présentation simultanée de deux ou plusieurs textes traitant d'un même sujet est typique de la plupart des manuels d'enseignement des disciplines au cours moyen, et figure en bonne place dans les pratiques des professeurs. Elle entraîne de fait le besoin de mettre en relation ces textes, de comprendre l'apport de chacun et l'articulation entre eux. Or les textes et les documents entretiennent une grande diversité de relations les uns par rapport aux autres. Les textes peuvent se répéter (redondance), se compléter, mais aussi se contredire ou s'opposer. Un texte peut servir d'exemple, d'illustration, de source ou d'argument pour un autre. Comprendre le ou les textes demande de se représenter ces relations et d'être capable de les expliquer (voir figure 3).



**Figure 3.** Différents types de relations « intertextuelles » qui participent à la compréhension en lecture. Les exemples proviennent d'un dossier documentaire tiré d'un manuel pour le cycle 3. Les documents C et D ne font pas partie du dossier, d'où leur encadrement en pointillés<sup>45</sup>.

Ce schéma s'appuie sur l'exemple d'un dossier documentaire concernant les croisades tiré d'un manuel d'histoire pour le CM2. Ce dossier occupe une double page et présente en quelques paragraphes l'origine des croisades, leur déroulement et leurs conséquences politiques, économiques et culturelles. Ces paragraphes sont assortis de plusieurs documents : carte, dessin, photos, ainsi que des extraits de textes d'acteurs ou de témoins de l'époque. L'un des textes explique que les croisades ont été l'occasion d'échanges commerciaux et culturels entre l'Orient et l'Occident et qu'elles sont à l'origine de nouveaux ordres religieux (correspondant au Texte A sur la figure 3). Ce point de vue est illustré par une photographie montrant une forteresse de l'ordre des Hospitaliers de Syrie (Texte E) ; il est également soutenu par le témoignage de Foucher de Chartres, un chrétien installé en Terre sainte (Texte F). Il complète la présentation du dossier qui évoquait sans les développer les conséquences des croisades (Texte B). On peut imaginer que le texte répète un propos tenu en classe par l'enseignant (Texte D), et que celui-ci donne à lire à ses élèves, en plus du dossier présenté dans le manuel, un point de vue contradictoire tiré par exemple de l'ouvrage d'Amin Maalouf, *Les Croisades vues par les Arabes* (Texte C). Dans ce schéma simplifié, seules les relations entre le texte A et les autres textes sont représentées. En réalité, les relations entre les différents textes sont multiples. Par ailleurs, la relation entre deux textes n'est pas toujours univoque. Un texte peut à la fois en compléter et en illustrer un autre, tout en introduisant des divergences de vue.

<sup>45</sup> — Jean-François Rouet, Anna Potocki, « De la compréhension à l'usage des textes en contexte : accéder à l'information, évaluer et mettre en relation les textes », in *Enseigner la compréhension en lecture*, Hatier, 2017.



Par exemple :

- « *Si la biographie officielle d'Alfred Nobel mentionne qu'il a créé le célèbre prix qui porte son nom par générosité, pourquoi un journaliste affirme-t-il que c'était en fait par sentiment de culpabilité ?* »
- « *Que doit-on conclure lorsqu'un avis publié par le ministère de la Santé déconseille la consommation de snacks en dehors des repas alors qu'une notice sur un paquet de barres chocolatées la recommande ?* »

Ainsi, une approche explicite de la lecture « multidocumentaire » doit être favorisée au cours moyen, car l'interprétation de perspectives multiples deviendra une facette incontournable de l'apprentissage une fois franchi le seuil du collège. Cet apprentissage prend tout son sens dans la perspective de l'éducation aux médias et à l'information.

La lecture « multidocumentaire » inclut un travail de compréhension sur des documents composites qui associent le langage verbal à d'autres types de représentations : photographies, œuvres d'art, schémas, diagrammes, etc. Il revient au professeur d'accompagner la lecture de ces documents non verbaux (Que faut-il regarder, Comment interpréter ce que l'on voit ?), de même que la mise en correspondance des éléments verbaux et non-verbaux (reconnaissance d'éléments visuels correspondant au mot « vitrail », par exemple), et la compréhension des éléments textuels qui complètent et enrichissent l'image : annotations, légendes, étiquettes.

L'entrée au cours moyen se caractérise donc par une augmentation des activités de lecture qui s'inscrivent dans des scénarios et des finalités de plus en plus diversifiés. Ces activités mettent en jeu aussi bien des textes uniques que des ensembles parfois complexes associant consignes, paratexte et documents multiples. La lecture devient alors une activité hautement stratégique, dont la maîtrise demande à l'élève l'apprentissage d'un répertoire de compétences considérablement élargi.