

Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire

Séverine De Croix (Haute École Léonard de Vinci, Université de Louvain)

Jessica Penneman (Université de Louvain, Cripédis-Girsef)

Marielle Wyns (Université de Louvain, Haute École Léonard de Vinci)

coauteures

Si aujourd'hui la compétence lectorale est vue « comme étant en développement continu parce qu'elle contribue fortement à l'apprentissage dans toutes les disciplines » (Falardeau & Dezutter, 2015), elle revêt des « formes plurielles » selon les textes lus, les finalités visées et les niveaux d'enseignement. De ce point de vue, nous nous bornerons à rappeler dans cette introduction qu'une rupture dans les pratiques de lecture se produit fréquemment au moment de l'entrée au secondaire : l'élève doit se révéler capable d'utiliser l'écrit de façon plus autonome, notamment pour s'approprier des connaissances, ce qui est d'autant plus difficile que les supports de lecture et les réseaux de sociabilité commencent à se différencier selon les sphères scolaire et extrascolaire (Nonnon, 2007). La lecture revêt par ailleurs un caractère disciplinaire, en partie inédit pour l'adolescent, perceptible non seulement dans les supports de lecture qui deviennent clairement disciplinaires, mais aussi dans les modes de lecture plus ou moins spécifiques aux disciplines – ces modes de lecture sont peu connus des élèves, notamment parce qu'ils sont peu enseignés, ce qui explique que les élèves ne parviennent pas à les mettre en œuvre avec toute la flexibilité requise (Fayol, Morais & Riben, 2007). Ainsi, les textes informatifs (articles de presse, documentaires, etc.), dont l'école fait abondamment usage, et les tâches soumises à leur propos engagent le lecteur dans des activités langagières exigeantes, dont les spécificités gagneraient à être identifiées et formulées (Faure, 2014).

Les particularités et les difficultés de la « lecture pour apprendre » au premier cycle du secondaire sont à l'origine de la recherche longitudinale de type expérimental dans lequel s'inscrit notre contribution. Ce projet, intitulé « Lirecrire »¹, ambitionne de faire progresser les élèves dans un domaine de l'apprentissage fondamental pour la réussite scolaire, mais par rapport auquel les enseignants se déclarent peu outillés. Il repose sur un outil construit par l'équipe de recherche et considéré comme « prometteur », c'est-à-dire susceptible de produire des gains en termes d'apprentissage, dans la mesure où les principes sur lesquels il repose ont été validés par des recherches expérimentales antérieures. La recherche vise un double objectif. D'une part, elle entend tester, sur un large échantillon d'élèves du début du secondaire, la valeur de cet outil didactique centré sur le développement de la compréhension des textes à visée informative. D'autre part, elle vise à évaluer les conditions de mise en œuvre de l'outil les plus favorables au changement de pratiques pédagogiques. En amont de l'expérimentation, l'outil en construction a fait l'objet d'une recherche exploratoire auprès de quelques enseignants volontaires, ce qui a permis de tester la lisibilité de certaines conduites de leçons proposées, d'affiner certaines activités, d'ajuster certains choix de documents. C'est ensuite le premier prototype finalisé qui a servi d'instrument lors de la recherche expérimentale en milieu naturel.

Les activités de *Lirecrire pour apprendre* (De Croix & Penneman, 2014) ont été mises en œuvre durant deux années scolaires successives (2014-2016) dans 86 classes issues de 19 écoles, réparties dans trois conditions : une condition « contrôle » ; une condition expérimentale « formation », et

¹ La Chaire Lirecrire, initiée à l'Université catholique de Louvain et soutenue par la Haute École de Vinci, est subventionnée par la Fondation Louvain. Font partie de l'équipe de recherche, outre les trois coauteures de cette contribution, Sébastien Dellisse, Jean-Louis Dufays, Xavier Dumay, Vincent Dupriez et Benoît Galand (Université de Louvain, Girsef & Cripédis).

une condition expérimentale « accompagnement ». Avant d'expérimenter les différentes activités de l'outil, les enseignants issus des deux groupes expérimentaux ont suivi une formation centrée sur l'utilisation du matériel didactique. Les enseignants du groupe « accompagnement » ont en outre bénéficié d'un accompagnement par les chercheurs durant la première année : trois séances de trois heures ont été organisées au sein de chaque établissement scolaire afin de soutenir les enseignants dans la mise en œuvre des activités (compréhension des fondements théoriques, des modalités de mise en œuvre, des objectifs à atteindre...) et dans l'élaboration d'une planification didactique tenant compte de l'ensemble des objectifs pédagogiques. Les données collectées au cours de cette expérimentation devaient notamment permettre d'ajuster l'outil pour en proposer une version finale susceptible d'être diffusée à plus large échelle.

Après avoir présenté les éléments d'analyse préalables à la conception de l'outil *Lirécrire pour apprendre* – éléments relatifs, d'une part, à l'activité de lecture de textes à visée informative (première partie) et, d'autre part, aux difficultés de lecture constatées chez les élèves à l'entrée du secondaire (deuxième partie) –, le cœur de cette contribution portera sur le processus de conception de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* (troisième partie). Dans la continuité de cette contribution, les résultats relatifs à l'usage de cet outil et à la planification didactique des apprentissages relatifs à la lecture des textes informatifs sont traités et présentés dans l'article qui suit, intitulé « Entre outil didactique structuré et observation de l'activité des élèves : comment les enseignants du début du secondaire planifient-ils les apprentissages relatifs à la lecture des textes informatifs ? ».

1. Analyse de l'activité de lecture pour apprendre

1.1. À propos de la modélisation de l'activité de lecture

Précisons tout d'abord la conception² de la lecture à laquelle nous souscrivons dans le cadre de la recherche « Lirécrire ». À la suite de Giasson (2012), de Cèbe et Goigoux (2007, 2009, 2012), de De Croix et Ledur (2016), nous considérons que la lecture d'un texte peut être définie comme une activité de (co)construction de sens réalisée par un lecteur dans un contexte particulier. Cette construction d'une représentation globale cohérente du contenu du texte est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte, au lecteur et au contexte.

Le lecteur aborde une tâche de lecture avec ses structures affectives (ses centres d'intérêt, son rapport à la lecture, l'image de soi comme lecteur, sa propension à l'identification, etc.). Il mobilise également des structures cognitives : les connaissances – sur le monde, les textes, la langue – dont il dispose, mais aussi les processus (ou opérations mentales) qu'il est en mesure d'activer et les stratégies (ou modes de lecture) qu'il connaît et choisit en fonction de la situation de lecture dans laquelle il se trouve. Ainsi, les principaux processus de lecture concernent l'identification des mots ; la sélection efficace, la liaison et la mémorisation d'informations pertinentes ; l'inférence ; la mobilisation de connaissances antérieures ; la construction d'une représentation mentale (de la situation évoquée par le texte ou de la superstructure du document) ; l'émission d'hypothèses (sur le genre, sur un terme inconnu, sur la suite d'une phrase ou d'un paragraphe, sur la fin du texte...) et la métacognition, qui pilote la mise en œuvre des processus de compréhension (De Croix & Ledur, 2016). Soulignons la simultanéité et l'interdépendance de ces différentes opérations mentales : la liaison des informations prélevées mène fréquemment à inférer ; la représentation mentale est bien souvent le résultat de la mémorisation d'informations explicites, de la mobilisation de connaissances et de l'inférence, etc. Le lecteur mobilise aussi un certain nombre de stratégies de lecture, qu'il adopte en fonction du type de texte et de son intention. Parmi ces stratégies, citons le choix d'une lecture de « survol »,

² Pour une présentation plus détaillée de cette conception, se référer à De Croix (2010) et De Croix & Ledur (2016).

centrée sur la perception globale du contenu du texte, de l'intention de communication, de l'organisation du document, etc. ; d'une lecture « repérage », centrée sur la localisation et la sélection d'éléments ponctuels ; d'une lecture linéaire intégrale ; d'une lecture « tabulaire » (dans de multiples sens) ; d'une « multilecture » centrée sur la mise en réseau de différents documents (ou, dans le cas de la lecture numérique, sur la gestion du multifenêtrage) ; d'une lecture avec ou sans retours en arrière, avec ou sans prise de notes, surlignement, annotations ; d'une lecture à voix haute ou silencieuse ; d'un rythme de lecture lent ou rapide, etc. (De Croix & Ledur, 2016).

Cèbe et Goigoux (2007) rappellent en outre que l'intégration sémantique est un processus cyclique : les nouvelles informations amènent le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas. Celui-ci doit donc être toujours prêt à réviser ses premières représentations et à les considérer comme provisoires tant que la compréhension « définitive », construite au départ de l'ensemble des données textuelles, n'est pas établie. Ce processus suppose un lecteur qui

évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte [de telle sorte que, s'il survient, son] échec cognitif provisoire [puisse] être compensé par une réussite métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il peut engager des activités stratégiques pour le résoudre (revenir en arrière pour relire une partie du texte et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, allouer plus d'attention aux parties qui lui semblent plus ardues, etc.) (Cèbe & Goigoux, 2007 : 189-190).

Disposer de connaissances étendues sur l'activité de lecture et de compétences métacognitives semble donc accroître les chances d'un acte de lecture réussi.

Le texte, quant à lui, programme des modalités de lecture : il est la concrétisation de l'intention d'un scripteur ; il relève d'un type et d'un genre particuliers ; il est caractérisé par une structure discursive dominante, des choix énonciatifs et linguistiques, un contenu, etc. Les instructions du texte limitent ainsi les droits du lecteur : les apports de ce dernier doivent faire écho à l'univers du texte, faute de quoi le lecteur risque bien de « rester en deçà du texte » (Faure, 2014 : 78). Enfin, la prise en compte du contexte met en évidence qu'on ne lit pas de la même façon dans toutes les conditions, qu'elles soient sociales (interventions des pairs, de l'enseignant pendant la lecture, lecture à haute voix...), psychologiques (intentions de lecture) ou physiques (temps, lieu) (De Croix & Ledur, 2016).

L'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte débouche non seulement sur la compréhension/interprétation, mais aussi sur l'appréciation. En effet, au terme de la lecture comme construction de sens et comme implication dans une expérience singulière, le lecteur effectue fréquemment un retour sur son activité et évalue son degré de satisfaction, notamment par un retour sur ses intentions de départ (De Croix & Ledur, 2016).

1.2. À propos des spécificités des textes à visée informative

Les textes informatifs, parfois apparentés à la catégorie des textes courants ou fonctionnels, constituent un ensemble à la fois identifiable – une catégorie constituée en référence à des types de textes ayant la même séquence textuelle dominante ou la même intention (Adam, 2005 ; Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal, 2015), même s'ils s'incarnent au sein de genres différents³ – et éminemment hétérogène, indéfini. Les textes informatifs

varient selon leur fonction (éduquer, informer, décrire, analyser, commenter...), selon le lectorat supposé (élève, étudiant, chercheur ou lecteur tout venant), selon le support et le genre (une revue, un ouvrage scientifique, un journal de grande diffusion, un article encyclopédique) et selon la visée (informer pour présenter une démarche novatrice à des pairs, informer le grand public, prendre place dans un dossier thématique d'une revue généraliste...) (Faure, 2014 : 89).

³ « Le genre est un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal, 2015 : 9).

En dépit de ces variations inhérentes à la diversité des situations de communication qui interdisent toute généralisation⁴, on peut toutefois considérer que les textes informatifs ont pour base commune leur valeur informative et qu'ils visent à transmettre une information et/ou une explication portant sur un thème, un sujet, un phénomène ou un fait particulier. L'information transmise est généralement vérifiable, voire véridique (Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal, 2015).

Qu'il s'agisse d'ouvrages documentaires ou d'articles dans les journaux pour enfants, les textes informatifs, abondamment exploités dans les disciplines enseignées au secondaire, comportent certaines caractéristiques communes facilement identifiables.

- 1) Des indices d'énonciation : le texte informatif adopte un ton neutre et objectif. Le plus souvent, il est écrit à la 3^e personne, mais lorsque l'auteur veut susciter la curiosité du lecteur, il recourt alors à la 2^e personne. L'énonciateur peut être singulier ou pluriel, implicite ou explicite, célèbre ou non. Dans certains cas, le texte donne à entendre la voix d'autres personnes, spécialistes, amateurs ou témoins.
- 2) Des indices textuels : le texte informatif est organisé en paragraphes et peut être soutenu par des titres, voire des sous-titres permettant de se faire rapidement une idée générale sur la structure du texte. Plusieurs éléments de natures diverses constituent le texte informatif : le corps du texte peut s'accompagner d'illustrations, de schémas, de tableaux... L'auteur recourt à des articulateurs logiques et spatio-temporels qui manifestent la progression de l'information.
- 3) Des indices sémantiques : le texte informatif traite d'une thématique ciblée, parfois très spécialisée. Cette thématique peut se référer à tous les domaines de connaissances.
- 4) Des indices linguistiques : le texte informatif est généralement écrit au présent de l'indicatif et se constitue de phrases longues et complexes. L'auteur de textes informatifs utilise un vocabulaire de spécialité (souvent en lien direct avec la thématique ciblée) et recourt à de nombreuses énumérations qui comportent des groupes nominaux complexes. L'usage de présentatifs tels que « c'est... » ou « voilà... » est habituel dans ce type de textes.
- 5) Des indices visuels et matériels : les informations contenues dans un texte informatif étant hétérogènes (présence conjointe de textes et d'illustrations), ce dernier présente fréquemment une mise en page « éclatée », qui, associée à des usages particuliers de la typographie (type, grandeur, couleur des caractères...), favorisent l'identification générique et la reconnaissance rapide.

1.3. À propos des modes de lecture des textes à visée informative

Les textes informatifs engagent le lecteur scolaire dans des activités langagières exigeantes en raison de caractéristiques particulières. Celles-ci concernent notamment l'hétérogénéité des éléments, l'éclatement de l'information, la complexité des phrases, la présence de transformations (transformations passives, nominalisations...), la distance entre les constituants immédiats de la phrase, la densité des informations et la concision du texte, l'élimination des redondances, les assertions nombreuses dans une même phrase, les anaphores (dont les référents ne sont pas familiers ou pas disponibles dans la mémoire), la spécialisation du lexique (que le contexte aide peu à éclairer), la nécessité de réaliser des inférences renvoyant à la causalité du monde physique (plus complexe à traiter que la causalité intentionnelle), le renvoi à des connaissances non évoquées par le texte, relevant du modèle de situation (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012 ; De Croix, 2016).

Ces caractéristiques exigent que le lecteur adopte des modes de lecture spécifiques, rarement enseignés à l'école (De Croix, 2016). À commencer par la mise en œuvre d'un projet supposant

⁴ Raison pour laquelle nous nous attachons, dans le cadre de l'outil *Lirecrire pour apprendre*, à identifier clairement les genres de textes documentaires auxquels les élèves ont affaire.

une « lecture orientée vers la volonté de savoir » (Quet, 1995 : 3). Lire un texte informatif à l'école suppose également, pour le lecteur, de percevoir le point de vue disciplinaire spécifique que le texte construit à propos des objets du réel dont il traite, de mobiliser en somme une conscience disciplinaire encore en construction au début du collège (Jaubert & Rebière, 2011 ; Jaubert, 2016). La situation de lecture et la tâche confiée à l'élève influencent en outre le choix d'une lecture partielle (examen visuel rapide, repérage d'informations ponctuelles, etc.) ou intégrale du texte. Sous l'impulsion des évolutions technologiques dans le monde numérique, les supports des textes informatifs engendrent de nouveaux modes de lecture : la discontinuité et l'hétérogénéité qui caractérisent de nombreux textes informatifs et dossiers documentaires aujourd'hui nécessitent de repérer différents codes sémiotiques, de construire un itinéraire de lecture qui n'est pas donné d'emblée, de prélever, de mettre en relation et de hiérarchiser des informations locales éparses (Blondin, 2014 ; Bonnéry, 2015). Une telle lecture suppose un « lecteur suffisamment souple et compétent pour passer d'un document à un autre au cours d'une même lecture » (Faure, 2014 : 93).

Quant à elle, la lecture intégrale d'un texte informatif se distingue de la lecture intégrale de textes narratifs en plusieurs points :

- les connaissances notionnelles et langagières influencent davantage l'activation d'un schéma textuel qui favorise l'anticipation de la suite du raisonnement ainsi que le traitement inférentiel ;
- la mémorisation des informations et leur transformation en connaissances supposent nécessairement la reformulation de ces informations par le lecteur ; cette reformulation est favorisée par le recours à une forme de prise de notes, à la schématisation, à diverses traces écrites par lesquelles le lecteur est amené à reconstruire les étapes du raisonnement ;
- les processus interprétatifs ne s'engagent véritablement que si le lecteur a des questions⁵ à poser au texte, l'attente du lecteur (ou son intention) apparaissant ainsi primordiale dans la détermination de stratégies adaptées (Faure, 2014).

Ainsi la lecture des textes à visée informative exige du lecteur « attention, questionnement et transformation intentionnelle des informations mémorisées » (Faure, 2014 : 103).

Dans *Lirecrire pour apprendre*, trois genres de textes sont particulièrement travaillés. Ceux-ci sollicitent des stratégies de lecture spécifiques : la double page documentaire comme l'article de presse, qui reposent sur un guidage serré (titres, surtitres, encadrés, effets de typographie et de mise en forme...) destiné à limiter les risques de « dérive interprétative » (Faure, 2014), amènent le lecteur à entrer dans le texte par des seuils successifs (lecture de survol, lecture repérage, lecture linéaire) grâce à la mémorisation des articulations et des hiérarchisations. La double page de manuel scolaire, qui poursuit simultanément plusieurs intentions (enjoindre, informer, expliquer, décrire...) et recourt à des éléments hétérogènes (consignes, exercices, illustrations, encadrés théoriques...) exige du lecteur qu'il linéarise les informations et identifie la fonction des différentes composantes.

2. Analyse des difficultés de lecture rencontrées par les élèves

Les lignes qui précèdent mettent en lumière les nombreux défis posés par la lecture des textes informatifs dans les disciplines scolaires. Les sources des difficultés ne sont donc pas uniquement à rechercher du côté des lecteurs, mais également du côté des textes et documents eux-mêmes –

⁵ Ce peut être des questions telles que : les informations données par le texte confirment-elles ce que je sais déjà ou s'en écartent-elles ? Telle notion est-elle décisive ? Telle information est-elle nouvelle ou répétitive ? Comment l'auteur en arrive-t-il à telle conclusion ? (Faure, 2014).

nous avons mis en évidence les nombreux obstacles textuels qui rendent la compréhension des écrits informatifs problématique, même pour de bons lecteurs –, ainsi que du côté des tâches scolaires (De Croix & Ledur, 2016). La nécessité de produire une reformulation ou la verbalisation personnelle, orale ou écrite, d'un raisonnement mené sur le texte peut en effet complexifier le travail du lecteur. Les tâches scolaires, leurs buts, les apprentissages visés à travers elles sont en outre bien souvent opaques, implicites, brouillés. Par ailleurs, des difficultés de compréhension/interprétation peuvent aussi trouver leur explication dans certaines pratiques pédagogiques. Soucieux d'aider les élèves les plus en difficulté, de nombreux enseignants mettent en place des pratiques qui pèchent par sur-ajustement – ce sont des activités simplifiées à l'excès ou morcelées, centrées sur des compétences cognitives de « bas niveau » (des questions centrées sur la seule extraction de données explicites ; une substitution systématique de la lecture autonome de l'écrit par la compréhension d'un texte oralisé par autrui...) – ou par sous-ajustement – ce sont alors des activités peu cadrées ou floues, des situations trop ouvertes (Bautier & Goigoux, 2004). Le questionnement omniprésent – pris en charge par le seul enseignant – contourne le plus souvent les problèmes posés par les textes (qu'il ne cherche pas à faire advenir) ; par le guidage qu'il implique, il dispense les lecteurs d'une pratique de l'autoquestionnement (mettre en doute sa compréhension, débusquer ce qui fait problème...) et s'oppose ainsi à la construction d'une compétence de lecteur autonome (Daunay, 2002). On le voit, des représentations erronées de l'activité de lecture peuvent être renforcées par certaines pratiques de classe très répandues.

Si les textes et les tâches suscitent ou renforcent dans une certaine mesure les difficultés de lecture, il n'en reste pas moins que l'activité du lecteur peut elle-même comporter des « défaillances ». Au début de l'enseignement secondaire, les lecteurs identifiés par les évaluations institutionnelles parmi les moins performants sont mis en difficulté dès qu'une opération de reformulation est nécessaire dans le va-et-vient entre le texte à lire et la question posée à son propos ou dès que les informations à retrouver sont distillées et supposent une mise en relation (Service d'Études du Ségec, 2011 ; Lafontaine & Baye, 2014). Les éléments de reprise leur causent du souci : ils ne les repèrent et ne les identifient pas. Centrés sur le « dit » du texte, ils infèrent avec peine, tant localement que globalement. Ils n'appréhendent pas le texte comme un tout cohérent dont il revient au lecteur de construire le sens global ou de proposer une (des) interprétation(s). Par ailleurs, ils identifient mal les difficultés posées par les textes au lecteur et n'adoptent dès lors pas de stratégies de lecture efficaces. Des défaillances métacognitives sont également fréquemment constatées à l'occasion de la gestion des tâches : la prise en compte de plusieurs paramètres simultanément, la confrontation d'une réponse à la consigne pour en éprouver la pertinence, la conscience de la nécessité d'aller parfois au-delà du texte pour raisonner à son propos, notamment à partir de connaissances antérieures, mettent les élèves les plus fragiles en difficulté (Rémond, 2007 ; Cèbe & Goigoux, 2009).

À côté de ces défaillances, qui concernent la maîtrise des processus et stratégies de lecture nécessaires à la reconfiguration de la compréhension en un tout cohérent, il importe de rappeler que les jeunes lecteurs peuvent également souffrir d'un déficit de familiarité avec l'écrit, dont ils n'appréhendent guère la diversité des pratiques sociales et des usages, d'un déficit de clarté cognitive à propos de l'acte de lecture – dont les représentations peuvent être erronées ou partielles⁶ et d'un déficit d'autorégulation qui affectent les opérations de planification, de contrôle, d'évaluation et d'ajustement de la lecture (Cèbe & Goigoux, 2007 ; De Croix & Ledur, 2016). Par conséquent, un lecteur en difficulté est aussi, le plus souvent, un lecteur qui a de lui-même une image peu flatteuse, voire négative, un lecteur dont le sentiment de « sécurité lectorale » est peu développé, ce qui affecte bien entendu l'apprentissage.

⁶ Par exemple, lorsque les lecteurs assimilent exclusivement la compréhension à la somme d'identifications des différents mots qui constituent un texte ou lorsqu'ils méconnaissent le caractère cyclique de la lecture.

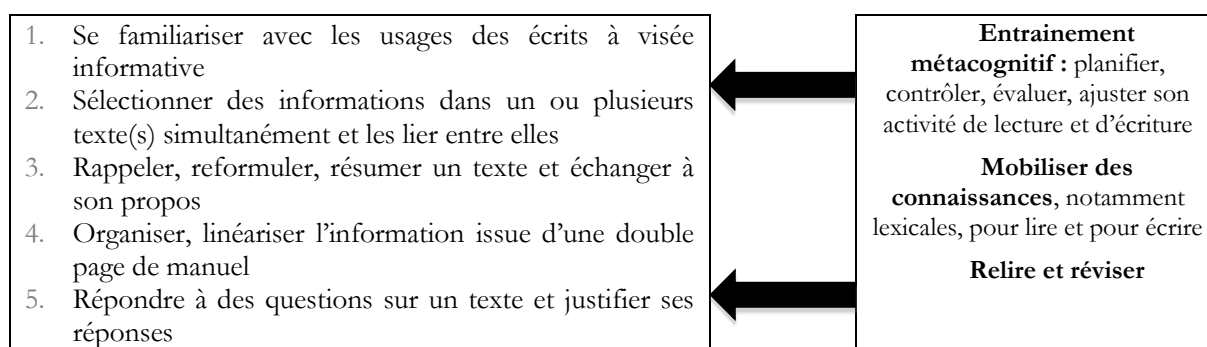
3. Conception du prototype : l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*

3.1. Caractéristiques générales et structure de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

Au regard des difficultés énoncées ci-dessus, le rôle joué par les outils didactiques – qu'ils prennent la forme de manuels scolaires, de supports de travail pour la classe, de ressources numériques... –, est primordial. *Lirécrire pour apprendre* est destiné à soutenir les enseignants dans le développement des compétences en lecture des textes à visée informative dont les évaluations externes ou les manuels scolaires font notamment usage. Comme nous avons tenté de le montrer dans les pages qui précèdent, c'est à partir de l'analyse de l'activité de lecture pour apprendre et des difficultés des élèves face aux tâches qui y sont associées que le premier prototype de l'outil a été conçu.

Construit en relation avec les instructions officielles, l'outil *Lirécrire pour apprendre* est constitué d'un matériel complet, en trois volumes (guide méthodologique à destination des enseignants, activités et documents pour les élèves) représentant une cinquantaine d'heures de cours – la durée paraissait en effet nécessaire pour susciter et observer des déplacements dans les pratiques des élèves. Structuré en cinq modules⁷ d'apprentissage, l'outil vise les objectifs repris dans le schéma ci-dessous.

Schéma 1 – Structuration et planification de l'outil *Lirécrire pour apprendre*



Chaque module est structuré en ateliers, eux-mêmes constitués d'activités d'apprentissage. Une ou deux tâche(s) d'intégration en fin de module permet(tent) à l'élève de réinvestir, sur de nouveaux documents, dans des contextes partiellement inédits, l'ensemble des apprentissages réalisés et entraînés au cours du module et de consolider ainsi ses apprentissages.

L'outil, grâce notamment à son organisation (en modules), sa structure (en ateliers, puis en activités) et sa présentation (tableaux récapitulatifs, description des différentes étapes prévues et explicitation de certains gestes professionnels pour réaliser les activités) permet aux enseignants d'avoir une vision globale, planifiée, progressive et cohérente des objectifs poursuivis à travers les différentes activités qui y sont proposées. De plus, *Lirécrire pour apprendre* autorise des choix personnels, notamment sur la planification didactique et la progression des apprentissages. En effet, en fonction des caractéristiques de la classe et des compétences des élèves, l'enseignant pourra revoir l'ordre des modules, sélectionner le format des synthèses le plus efficace pour ses élèves (synthèses linéaires, synthèses lacunaires à compléter ou synthèses sous la forme de cartes mentales ou schémas), adapter le temps passé par activité en fonction des besoins pédagogiques et des contraintes organisationnelles, modifier les modalités de travail, etc.

⁷ Le lecteur trouvera, en annexe 1, une description plus précise de ces 5 modules.

3.2. Les principes didactiques de *Lirécrire pour apprendre*

L'outil se veut multidimensionnel puisqu'il considère l'acte de lire comme un processus complexe et global, mobilisant à la fois des composantes culturelles, sociales, cognitives et des compétences techniques (De Croix, 2010). Tout en travaillant avec l'ensemble des élèves, cet outil propose des démarches adaptées aux besoins des plus faibles lecteurs-scripteurs. Six principes didactiques, dépliés et illustrés ci-après, ont guidé la conception du prototype⁸.

3.2.1. Favoriser l'engagement cognitif et l'implication des élèves en recourant à une variété de documents à visée informative

Les documents sélectionnés comme supports de travail dans *Lirécrire pour apprendre* sont des documents contemporains, abordant des problématiques actuelles, susceptibles de circuler dans les différentes disciplines scolaires enseignées au collège. Relevant de supports papier et numériques, ils reflètent une diversité de genres (doubles pages documentaires historiques ou scientifiques, articles d'encyclopédie, articles de presse, etc.). Étudiés tantôt seuls (documents uniques), tantôt en interaction avec d'autres (dossiers de documents thématiques ou génériques), ils revêtent un caractère composite et présentent un degré de difficulté – ou de « résistance », pour reprendre la notion posée par Catherine Tauveron (1999) à propos des textes littéraires – précisément circonscrit, délibérément assumé en tant que facteur d'engagement et démultiplicateur d'occasions d'apprendre. En somme, les textes sont choisis dans un souci d'équilibrer facteurs d'attractivité et de complexité (De Croix & Ledur, 2016). Enfin, les documents sont proposés dans leur intégralité afin de préserver, autant que faire se peut, l'authenticité de la situation de lecture.

3.2.2. (Faire) expliciter les stratégies et les processus de lecture

Utiliser des stratégies de lecture pour le traitement des textes informatifs favorise la compréhension (Snow, 2002). Bien entendu, il importe que ces stratégies soient présentées aux élèves dans leur diversité, à titre d'outils ou de ressources et non comme une fin en soi (De Croix, 2016). Dans *Lirécrire pour apprendre*, ce sont les caractéristiques des textes à lire et des tâches à accomplir qui guident la sélection des stratégies à mettre en œuvre (lecture linéaire intégrale, lecture non linéaire partielle telle que le survol ou le repérage d'informations précises, etc.). Nous tablons sur une explicitation des stratégies de lecture à l'occasion de tâches de planification en amont de la lecture (activer les connaissances antérieures – sur le sujet/thème, la structure du texte, les stratégies, etc. – ; comprendre les exigences de l'activité – qu'est-ce que j'ai à faire ? quels sont les critères de réussite de l'activité ?) ; mais aussi au moment de retours réflexifs sur l'activité propre (comment avons-nous procédé pour... ; à quels usages tel mode de lecture semble-t-il approprié ?). Il s'agit en somme non seulement de « faire faire », mais aussi de « faire dire ».

Prenons l'exemple de la séquence d'activités suivante. La démarche s'amorce par la prise de connaissance très rapide (1 minute) d'une double page documentaire. Ensuite, le document retourné, les élèves doivent reproduire la silhouette du document sur une page vierge, puis retracer leur itinéraire de lecture (sur quel segment l'œil s'est-il d'abord posé ?...) et émettre des hypothèses sur la provenance et le genre du texte. Lors d'une deuxième étape de quelques minutes à peine, les élèves sont invités à souligner dans le document les données chiffrées ainsi que le mot qui précède ou suit immédiatement et, en sous-groupes, à intégrer ces nombres dans un texte bref qui leur donne sens – de cette façon, les élèves tentent de construire le sens global

⁸ Certains de ces principes sont inspirés des dispositifs didactiques centrés sur les textes narratifs conçus par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2009, 2012).

du texte avant d'en mener la lecture intégrale. Après ce repérage de données chiffrées, c'est ensuite un repérage d'informations explicites qui est proposé aux élèves : il s'agit de localiser rapidement des informations en réponse à des questions précises qui requièrent une circulation entre plusieurs éléments du document. À l'issue de ces quelques étapes qui retardent en quelque sorte volontairement le moment de la lecture intégrale, les élèves procèdent à la lecture linéaire du document. Pour guider cette lecture, nous leur demandons de repérer les blocs d'information, puis de les titrer. Les modes de lecture sont décrits et discutés à l'issue de la démarche : l'identification des stratégies de lecture adoptées ne s'opère ainsi pas à partir de l'explication ou du modelage de la stratégie par l'enseignant en amont de la lecture, mais à partir de la réflexion et de l'activité des élèves eux-mêmes, grâce à l'étayage de l'enseignant.

Par ailleurs, nous nous appuyons sur les recherches qui démontrent que les performances des élèves en compréhension s'accroissent lorsque les enseignants font écrire ces derniers à propos des textes lus (Graham & Hebert, 2011). Nous développons ainsi quatre types d'activités d'écriture dont l'efficacité sur la compréhension est avérée : les écrits d'amplification, les écrits de résumé, la prise de notes et la formulation de questions ou de réponses à des questions (Graham & Hebert, 2011).

3.2.3. Faire réfléchir les élèves sur leur activité de lecture, les rendre conscients de leur fonctionnement ainsi que des régulations possibles (développer la métacognition et l'autorégulation)

La réflexivité des élèves est soutenue, au sein du dispositif, par des instruments proposés en amont ou en aval de l'activité. Avant d'apprendre à produire le résumé d'un texte informatif, les élèves sont par exemple amenés à identifier les situations sociales ou scolaires dans lesquelles ils produisent ou utilisent des résumés et, sur cette base, à identifier les fonctions possibles des différents genres de résumés. Des tâches centrées sur la métacognition sont également proposées à l'issue d'une démarche : les élèves sont amenés à décrire le fonctionnement de leur lecture, à verbaliser les éventuelles difficultés qu'ils ont rencontrées et à réfléchir collectivement à leur propos (un exemple de support de travail est proposé en annexe 2).

3.2.4. Faire acquérir de bonnes habitudes de lecture en proposant un entraînement spiralaire et progressif

L'entraînement proposé dans *Lirecrire pour apprendre* se veut spiralaire : les démarches sont répétées, et les stratégies et processus de lecture sont mis en œuvre à plusieurs reprises au sein des modules. La lecture de survol est par exemple découverte progressivement au sein du module 2, à partir de la prise de connaissance d'une double page documentaire (les élèves la pratiquent de façon spontanée, puis la décrivent, en identifient les objectifs, en cernent les usages et les limites...) ; elle est ensuite réinvestie, moyennant des adaptations, à la situation de lecture d'un dossier de documents dont les élèves doivent reconstruire la table des matières. Par la suite, elle est réactivée au sein du module 4, consacré à la double page de manuel. Les tâches initiales se révèlent très cadrées, tandis que les tâches d'intégration en fin de module revêtent un caractère ouvert et global : par exemple, lors d'une tâche finale qui consiste à sélectionner, au sein d'un ensemble de documents traitant d'un même thème, ceux qui apparaissent les plus pertinents pour réaliser tel projet ou les plus adéquats dans tel contexte de lecture, ni la stratégie de lecture ni la démarche de réalisation ne sont par exemple suggérées aux élèves. La pratique répétée nous semble en effet favoriser la perception, par les élèves, du sens des démarches, leur maîtrise ainsi que leur intégration aux pratiques lectorales. En outre, comme nous l'avons signalé, l'outil porte sur plusieurs dimensions, inter-reliées, de l'activité de lecture. Ces deux caractéristiques réunies – la pratique répétée et la multidimensionnalité – expliquent l'empan temporel prévu pour une utilisation complète et efficace de l'outil, soit une cinquantaine de séances de classe.

3.2.5. Favoriser les échanges et les interactions ouvertes et alterner les modes de travail

Dans le dispositif, nous stimulons les échanges en classe à propos des activités (analyse des tâches à effectuer, mise en relation avec les pratiques sociales, partage des productions...), à propos des processus et stratégies de lecture (confrontation des modes de faire...) et des aides mises à la disposition des élèves (efficacité perçue...). Ces échanges visent à évaluer l'influence des ressources proposées sur la qualité de la compréhension, à distinguer leurs usages selon les situations, à clarifier les conditions de leur mise en œuvre dans d'autres contextes (Graham & Hebert, 2011). Ils permettent également de prendre conscience de la multiplicité et de l'efficacité relative des stratégies selon les situations, les textes, les lecteurs.

Les formes sociales de travail alternent : individuel, sous-groupe et collectif. Dans le module 3 consacré à la reformulation et au résumé, par exemple, les élèves constitués en duos reçoivent deux articles reliés, chacun ayant pour mission de lire et de reformuler oralement les idées du texte à l'attention du partenaire ; le premier résumé est produit en tandem également, de façon à ce que la sélection des idées, leur ordonnancement, leur formulation fassent l'objet d'une discussion et d'une négociation ; les écrits intermédiaires font l'objet de relectures par les pairs avec formulation de conseils pour la réécriture, etc.(Crinon, Marin & Cautela, 2008). Ces étapes donnent lieu à des échanges collectifs réguliers et débouchent, in fine, sur une production finale individuelle (tâche d'intégration).

3.2.6. Favoriser le transfert des compétences en confrontant l'élève à des situations d'intégration authentiques

Enfin, le dispositif *Lirecrire pour apprendre* propose différentes tâches d'intégration en fin de module pour favoriser le transfert des apprentissages dans des situations globales et complexes. Ces tâches sont fréquemment prescrites dans les différentes disciplines : traiter un questionnaire de lecture, justifier ses réponses, sélectionner des documents adaptés à un contexte ou à un projet donné (préparer un exposé oral, par exemple), préparer une évaluation à partir d'un chapitre de manuel, etc.

4. En guise de conclusion...

Dans le cas de *Lirecrire pour apprendre*, le travail du concepteur d'outil repose, on le voit, sur une exploration minutieuse des spécificités de la lecture des textes informatifs et des difficultés qu'elle est susceptible d'engendrer chez les élèves. Des principes didactiques validés par la recherche sont identifiés, et donnent lieu à une scénarisation : à l'échelle de l'année, la planification des modules repose sur une conception spiralaire et progressive de l'apprentissage ; à l'échelle des séances, les déroulements de leçons amènent les élèves à dégager, à partir de leur propre expérience de lecture, des stratégies de compréhension, à en évaluer l'efficacité et à les exercer dans des situations de plus en plus complexes.

Si l'outil est conçu comme un médiateur de l'action enseignante, et vise à engendrer des effets sur l'apprentissage des élèves, les recherches montrent toutefois qu'aucun dispositif didactique ne peut garantir qu'il aura l'impact attendu, en raison de l'existence d'une double médiation entre l'outil et les visées : d'une part, l'appropriation des outils par l'enseignant implique des adaptations liées au contexte, parfois éloignées de la direction souhaitée (et donc, dans certains cas, il peut y avoir une déviation entre ce qui est prescrit et ce qui est réellement fait) et, d'autre part, l'usage de ces outils par les élèves dépend de multiples facteurs motivationnels et organisationnels (Dupriez, 2015 ; Biesta, 2007).

Il ne s'agit pas pour autant d'en conclure qu'il faudrait s'en remettre aux seuls enseignants pour chercher les meilleures réponses aux situations rencontrées, mais bien de prendre en considération les caractéristiques du travail enseignant lors de l'élaboration et de la mise en œuvre de l'outil et de reconnaître l'importance du jugement professionnel enseignant au cœur de

l'agencement des ressources et des opportunités au sein des écoles et des classes (Dupriez, 2015). Selon une telle perspective, l'environnement organisationnel des établissements et l'activité professionnelle des enseignants (en termes d'efforts, de renoncements, de contradictions que l'utilisation de l'outil peut impliquer dans l'exercice de son métier) gagnent à être pris en compte (Dupriez, 2015 ; Cèbe et Goigoux, 2007). Ainsi, pour avoir quelque chance de s'installer durablement, toute innovation didactique devrait rencontrer les critères d'intelligibilité (s'inscrire dans le genre professionnel des enseignants) et d'efficacité (valoir aux professeurs un minimum d'avantages). Si l'on sait que les maîtres enseignent peu la lecture de façon explicite, il semble également que l'enseignement des stratégies de lecture soit dans la zone proximale de développement professionnel de ces derniers, à condition bien sûr qu'ils soient préparés à le faire et que les supports matériels exploités rendent de tels usages possibles (Bonnéry, 2015 ; Cèbe & Goigoux, 2007).

Dans le cadre de la recherche « Lirecrire », l'expérimentation des activités s'inscrit dans le processus de conception continuée de l'instrument didactique : cette phase de la recherche permet en effet d'analyser la mise en œuvre des situations d'apprentissage proposées, d'observer les effets sur les élèves, et d'ajuster en conséquence le prototype de manière à favoriser son appropriation et son efficacité. L'analyse de l'activité des enseignants lors de l'expérimentation du dispositif est présentée dans l'article qui suit, « Entre outil didactique structuré et observation de l'activité des élèves : comment les enseignants du début du secondaire planifient-ils les apprentissages relatifs à la lecture des textes informatifs ? ».

5. Bibliographie

- ADAM, J.-M. (2005, 2^e éd.). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- BAUTIER, É. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- BAUTIER, É., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, Br. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- BIESTA, G. (2007). Why 'what works' won't work : Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- BLONDIN, Chr., DEMONTY, I., CRÉPIN, Fr., BAYE, A. & LAFONTAINE, D. (2014). Les élèves de 15 ans face aux ordinateurs dans le cadre du PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Résultats en résolution de problèmes, culture mathématique et lecture sur ordinateur. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 35.
- BONNÉRY, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- CÈBE, S., GOIGOUX, R., PEREZ-BACQUÉ, M. & RAGUIDEAU, Ch. (2012). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- CHARTRAND, S., ÉMERY-BRUNEAU & J., SÉNÉCHAL, K. (2015, 2^e éd.). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.
- CRINON, J., MARIN, B. & CAUTELA, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques, in J. Durand, B. Habert, & B. Laks (éd.), *Congrès Mondial de Linguistique Française* (459-473). Paris : Institut de Linguistique Française.
- DAUNAY, B. (2002). Les difficultés de lecture au collège : quelques interrogations. *Recherches*, 36, 51-69.
- DE CROIX, S. (2010). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*. Thèse de Doctorat. Louvain-la-Neuve : Faculté de Philosophie, Arts et Lettres.
- DE CROIX, S. (2016). Comment lire les textes informatifs au début du secondaire ? Communication présentée dans le cadre de la Conférence de Consensus « Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? », CNESCO et Institut français d'Éducation, Lyon.
- DE CROIX, S. & LEDUR, D. (2016). *Nouvelles lectures en JEux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. Bruxelles : FESeC & Fonds social européen.
- DE CROIX, S. & PENNEMAN, J. (2014). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain & Fondation Louvain.
- DUPRIEZ, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- FALARDEAU, É. & DEZUTTER, O. (2015). Le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du primaire à l'université. Texte de cadrage pour le Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 14es Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Québec à Montréal.

FAURE, M.-Fr. (2014). *Lire au collège. Savoir interpréter les textes et savoir en parler*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

FAYOL, M., MORAIS & J., RIEBEN, L. (2007). Le développement cognitif et la lecture, au collège, in Observatoire national de la lecture (éd.), *La lecture au début du collège* (89-105). Paris : Odile Jacob.

GIASSON, J. (2012). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.

GRAHAM, S. T. & HEBERT, M. (2011). Writing to read : a meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-745.

JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires: une question pour la didactique du français ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149/150, 112-128.

JAUBERT, M. (2016). Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires ?. Communication présentée dans le cadre de la Conférence de Consensus « Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? », CNESCO et Institut français d'Éducation, Lyon, mars 2016.

LAFONTAINE, D. & BAYE, A. (2014). De 2000 à 2012 : les élèves de 15 ans ont progressé en lecture. *Caractères*, 47, 7-16.

NONNON, É. (2007). L'école et ses "mauvais lecteurs". *Repères*, 35, 5-30.

QUET, Fr. (1995). *Les écrits non littéraires au collège, de la classe au CDI*. Grenoble : CRDP de Grenoble.

RÉMOND, M. (2007). Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? *Repères*, 35, 53-72.

TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

SERVICE D'ÉTUDES DU SÉGEC. (2011). *Résultats PISA 2009 – Note de synthèse*, Bruxelles : Ségec.

SNOW, C. (2002). *Reading for understanding*. Washington : Rand Corporation.

ANNEXE 1 – Description des cinq modules de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

Si le premier module a pour objectif d'entrer dans la démarche de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, il vise plus spécifiquement à familiariser les élèves avec les usages des écrits à visée informative. Au départ d'activités centrées sur l'acte de lire et d'écrire dans un cadre scolaire ou social, il cherche dans un premier temps à clarifier et à construire les représentations de la lecture et de l'écriture (grâce notamment à la confrontation à un corpus d'écrits variés constitué de sms, de calligraphies, d'une partition de musique, de tags...) et à définir les pratiques et habitudes des élèves (rédaction d'un autoportrait de lecteur-scripteur). Dans un second temps, les apprentissages se centrent sur les textes informatifs. Au départ d'un large corpus de textes, les élèves sont amenés progressivement à reconnaître, classer, définir et caractériser ces textes. Les deux tâches finales, l'une individuelle, l'autre en sous-groupes, confrontent les élèves à un nouveau corpus de documents informatifs qu'il s'agit d'apparier avec des contextes scolaires ou des projets de lecture donnés.

Le deuxième module entraîne les élèves à circuler dans un ou plusieurs texte(s) simultanément, à sélectionner des informations, à déterminer la pertinence de ces dernières pour la compréhension globale et à les lier entre elles. Pour atteindre ces objectifs, ce module consacre

une grande partie des ateliers à l'entraînement des stratégies de lecture. Par le biais de la consigne, de l'aménagement du support, des documents de travail proposés à l'élève, d'une gestion particulière du temps, l'outil offre un guidage maximal des activités de manière à favoriser la prise de conscience du caractère hétérogène et composite de certains documents et de la nécessité d'adapter ses stratégies de lecture (lecture non linéaire, lecture de survol...) à l'intention donnée et aux difficultés de ce type de documents (éclatement de l'information, présence de pavés informatifs de genres différents, registres énonciatifs variés...). L'explicitation – centrée sur le « pourquoi » ou sur le « comment » – se fait soit à posteriori, par un retour sur l'activité propre et la confrontation des stratégies adoptées par les différents élèves ; soit à priori, lors d'activités de planification qui conduisent les élèves à décrire la façon dont ils pensent s'y prendre pour mener une tâche à bien.


Le troisième module porte sur les opérations d'écriture mises en œuvre lors de la production de textes pour rendre compte de sa compréhension : les résumés. Au départ d'un corpus de diverses formes de résumés socialisés et scolaires (telles que les résumés d'articles documentaires, de chapeaux introductifs d'articles de presse ou de notices « Wiki »), les deux premiers ateliers proposés amènent les élèves à déterminer les fonctions possibles du résumé, à caractériser les différentes formes de résumés, mais aussi à les classer, les définir, les reconnaître, etc. Après cette première phase d'analyse, la deuxième partie se consacre à l'écriture et à la production du résumé. Au moyen d'activités simples, progressives et ciblées, les élèves sont amenés à reformuler oralement le sens global d'un texte, sélectionner les informations pertinentes en vue de le résumer, analyser les procédures pour traduire et assurer la concision, produire une première ébauche de résumé, relire leur résumé au regard d'une grille de relecture et, finalement, réécrire leur texte en y apportant des modifications. La tâche d'intégration proposée dans ce module permet aux élèves de réinvestir la démarche sur un nouveau texte. La phase de révision-relecture se réalise en duo, de façon à favoriser les échanges entre pairs et la production de conseils pour la phase de réécriture (Crinon, Marin & Cautela, 2008).

Le quatrième module s'intéresse à un genre scolaire particulier : la double page de manuel. Le premier atelier vise à cerner les pratiques et habitudes des élèves face aux usages des manuels scolaires. Au moyen de questions précises, les élèves sont amenés à prendre conscience de leurs pratiques habituelles, de leur profil d'utilisateur de manuels. Les autres ateliers du module cherchent à mettre en place des apprentissages tels que délimiter l'objet de savoir visé par la double page de manuel, identifier les composantes (souvent hétérogènes) de cette dernière, planifier l'étude, organiser et linéariser l'information transmise (explicitement ou implicitement) par la double page. Pour atteindre ces objectifs, les élèves travaillent au départ de leurs propres manuels scolaires (s'ils les utilisent) et d'un corpus de doubles pages de manuels scolaires provenant de disciplines et d'années scolaires différentes.

Le cinquième et dernier module du dispositif aborde le questionnaire de lecture et la production de justifications. À partir de questionnaires proposés dans diverses disciplines, notamment issus des épreuves d'évaluation externes, plusieurs tâches centrées sur la compréhension de questions, sur l'identification des difficultés générées par les questions et sur l'analyse des formats de réponse sont proposées. Ce module entraîne également la production de questions, de réponses et de justifications de réponses. Il conduit pas à pas à expliciter diverses procédures de traitement de questionnaires portant sur un ou plusieurs texte(s) à visée informative. En guise de tâches d'intégration, les élèves sont amenés à traiter deux questionnaires de lecture, l'un portant sur un document informatif unique, l'autre sur un dossier de documents. Ces questions, dont les formats varient, mobilisent différentes procédures de résolution (citer, reformuler, cocher, justifier...) et exigent la mise en œuvre de diverses stratégies de lecture.


MODULE 2 _ Sélectionner des informations dans un ou plusieurs texte(s) et les lier entre elles

(Fiche-Activité 9) Grille d'analyse de mes pratiques et de mes difficultés (dossier de documents)


 1. Grâce au dossier de documents sur les génies, tu viens de localiser rapidement quelques informations précises. Réfléchis et **décris ta façon de faire** pour localiser les informations et les passages pertinents au sein du dossier de documents. **Coche la case « oui » ou la case « non »** pour déterminer comment tu as procédé.

	OUI	NON
Avant de localiser les informations demandées		
1. J'ai d'abord lu et mémorisé les questions puis j'ai parcouru le dossier de documents.		
2. J'ai d'abord parcouru le dossier de documents puis j'ai lu les questions.		
3. J'ai utilisé la table des matières et les numéros de pages pour me repérer dans le dossier de documents.		
4. J'ai essayé de lire intégralement les différents documents du dossier.		
5. J'ai commencé par feuilleter page par page le dossier de documents.		
6. J'ai lu le titre principal, les encadrés et la légende des différents documents.		
Au moment de localiser et d'identifier les informations demandées		
7. Je suis parfois retourné(e) vers les documents au moment de répondre aux questions.		
8. J'ai d'abord répondu aux questions dont je connaissais la réponse et j'ai répondu aux questions les plus difficiles après.		
9. J'ai surligné les informations ou pris des notes sur une feuille ou sur le dossier.		
10. J'ai répondu à certaines questions en utilisant mes connaissances sur le sujet.		
11. J'ai pris une question à la fois et j'ai cherché l'information dans le texte pour y répondre.		

MODULE 2 _ Sélectionner des informations dans un ou plusieurs texte(s) et les lier entre elles

 2. Explicite les difficultés que tu as éventuellement rencontrées en **complétant la grille d'analyse** ci-dessous.

Difficultés rencontrées lors de la recherche rapide d'informations dans le dossier de documents	OUI	NON
1. Je n'ai pas eu assez de temps pour répondre à toutes les questions.		
2. Je me sentais stressé(e) par le temps, la contrainte temporelle.		
3. Je me sentais stressé(e) par le nombre de textes du dossier.		
4. Je n'ai pas compris toutes les questions.		
5. Je n'ai pas compris le sujet du dossier ou de certains documents. Je ne sais pas de quoi on parle.		
6. Je ne comprenais pas certains mots de la question ou du texte.		
7. Je n'arrivais pas à savoir comment me repérer dans le dossier.		
8. Je ne savais pas où chercher l'information/la réponse.		

 3. À l'issue de la discussion avec l'ensemble de la classe, **établis** ci-dessous **une liste des démarches** à privilégier lorsque l'on doit rechercher rapidement une ou plusieurs information(s) dans un dossier de documents.

Démarches à CONSEILLER pour rechercher rapidement une ou plusieurs information(s) dans un dossier de documents
<ul style="list-style-type: none">▪▪