

Clarifier les différences entre les « compétences » en lecture et les « stratégies » de lecture

■ Peter Afflerbach, University of Maryland, USA

■ P. David Pearson, University of California at Berkeley, USA

■ Scott G. Paris, University of Michigan, Ann Arbor, USA

La traduction de cet article, intitulé Clarifying the Differences between Reading Skills et Reading Strategies, fut l'objet d'un débat passionné. L'objet de l'article étant de lever la confusion existant autour de l'usage des termes « skills » et « strategies », il n'était vraiment pas opportun d'ajouter de la confusion en choisissant des termes inadéquats au moment de traduire. Si la traduction de strategies en « stratégies » ne pose pas de problème, celle de skills en « compétences » s'est révélée davantage discutable. Dans la terminologie francophone relative à la lecture, le mot « compétences » est généralement utilisé pour exprimer des processus cognitifs complexes, les processus dit simples - parce qu'ils touchent à une composante isolée du processus de lecture - étant rassemblés dans la catégorie des « habiletés ». Cette distinction fondamentale vise à ne pas réduire l'apprentissage de la lecture à une somme d'« habiletés » et à promouvoir l'apprentissage des processus complexes. Or dans le texte original, skills inclut l'ensemble des processus, simples et complexes. L'introduction dans le texte de traductions différentes selon le type de processus évoqué posait deux difficultés : d'une part, que choisir lorsqu'il n'était pas possible d'établir la distinction entre les types de processus évoqués et, d'autre part, ne risquait-on pas une perte de cohérence interne ? Ces deux objections ont conduit à ne retenir qu'un terme pour traduire skills - celui de « compétences » qui, dans le cadre de cet article, rassemble tous les processus de la lecture, simples et complexes - et à ouvrir le débat avec tout qui souhaite réagir à ce choix.

Clarifying the Differences between Reading Skills and Reading Strategies
The Reading Teacher 61(5), Février 2008

© 2008 International Reading Association pp. 364-373, tous droits réservés

■ Traduction : Nathalie Baïdak

Il existe un manque de cohérence dans l'utilisation des termes « compétence » et « stratégie », qui reflète une confusion profonde concernant la manière dont ces termes sont conceptualisés. Une telle incohérence peut embrouiller élèves et enseignants et rendre l'enseignement moins efficace.

Amener les enfants à apprendre à lire constitue une expérience profondément gratifiante pour les parents et les enseignants. Ceux-ci sont fiers de voir leurs enfants acquérir de véritables compétences et stratégies de lecture. Les termes « compétences » et « stratégies » font partie du vocabulaire utilisé par les enseignants pour décrire ce qu'ils enseignent et ce que les enfants apprennent. Pourtant, malgré leur présence fréquente dans le discours des professionnels, ces termes sont utilisés de façon incohérente. Parfois, « compétences » et « stratégies » sont utilisés comme synonymes, parfois ils sont utilisés pour décrire des relations complémentaires (par exemple, les stratégies soutiennent les compétences) ou une idée de progression dans le développement (par exemple, les compétences phoniques pour commencer, les stratégies de compréhension ensuite). Les décideurs politiques, les concepteurs de programmes et de tests ainsi que les responsables administratifs utilisent ces termes lorsqu'ils discutent des programmes, des tests, des objectifs et des politiques en lien avec la lecture; toutefois, ils les définissent ou les distinguent rarement. Il importe d'éviter cette confusion parce que la façon de conceptualiser et de définir les compétences en lecture et les stratégies de lecture a des implications importantes sur les pratiques de lecture et les politiques menées en la matière.

L'importance de l'apprentissage de la lecture a suscité de nombreux débats -théoriques, pratiques et politiques- sur les méthodes et matériels pédagogiques considérés comme efficaces. Au cours des dix dernières années, les discussions sont devenues plus vives dans la mesure où les appels à la responsabilisation des écoles se sont accrus. Les débats sur l'enseignement de la lecture ne sont pas théoriques pour les enseignants: les textes politiques et les décrets leur précisent de plus en plus ce qu'ils doivent enseigner lorsqu'ils apprennent à lire à leurs élèves dans leur classe, comment et à quel moment. Les débats ont également poussé les décideurs politiques et leur administration -qui veulent que tous les enseignants utilisent efficacement les méthodes et le matériel pédagogique- à s'appuyer davantage sur les preuves scientifiques (*National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000; Snow, Burns et Griffin, 1998*). Les chercheurs spécialisés dans le domaine de la lecture, peut-être maintenant plus que jamais, ont la responsabilité d'utiliser les recherches les plus pertinentes et d'utiliser des modèles cohérents de l'apprentissage de la lecture et des programmes scolaires, de l'enseignement et de l'évaluation, afin que des ponts soient établis entre la théorie et la pratique. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons clarifier et discuter les distinctions existant entre les compétences en lecture et les stratégies de lecture.

A LA RECHERCHE DE DÉFINITIONS

Notre exploration des compétences en lecture et des stratégies de lecture commence par une brève discussion au sujet des conceptions et définitions qui existent. Utilisant une perspective historique, elle se penche ensuite sur les usages de ces termes afin de trouver des pistes mettant en lumière leurs similitudes et leurs différences. Nous considérons alors les aspects liés au développement des compétences en lecture et des stratégies de lecture et nous suggérons comment ces deux facettes apparentées, mais distinctes, de la lecture peuvent être conciliées de manière productive. Nous décrivons enfin les implications de la distinction effectuée entre « compétences » et « stratégies » pour l'enseignement et l'évaluation de la lecture.

Lire est une entreprise complexe et bien lire constitue une réussite qui mérite d'être remarquée, comme en témoigne un siècle de recherche (Afflerbach & Cho, sous presse; Huey, 1908; Groupe d'étude RAND Reading, 2002). À différentes époques historiques, la lecture a été définie en référence à des compétences spécifiques, telles que la lecture de la Bible, la compréhension d'instructions ou la réponse à des questions relatives à un texte. Plus récemment, « stratégies » a été utilisé pour décrire des aspects de la lecture qui impliquent un contrôle intentionnel et une orientation délibérée du comportement. Aujourd'hui, comme beaucoup d'enseignants et de chercheurs, nous utilisons les termes « compétences » et « stratégies », à la fois de manière formelle et informelle, pour décrire les caractéristiques du développement de la lecture chez les enfants, ainsi que celles relatives à l'enseignement de lecture par les enseignants (Paris, Wasik, et Turner, 1991; Pressley et Afflerbach, 1995). L'expression « compétences en lecture » a été utilisée dans les programmes de lecture destinés aux enseignants et aux élèves des niveaux primaire et secondaire pendant au moins 50 ans. En revanche, le terme « stratégies » est devenu populaire dans les années 1970 pour désigner les aspects cognitifs du traitement de l'information. Au lieu de concilier les différences entre « compétences » et « stratégies », les chercheurs, les praticiens et les éditeurs les ont simplement regroupés dans le but d'être complet. Ce phénomène semble exister plus par commodité qu'en vertu de principes. Selon notre expérience, il existe trois sources principales de confusion : la diversité des usages courants, l'existence de définitions inadéquates et l'utilisation incohérente de ces termes dans les documents officiels.

Sachant que les professionnels qui enseignent la lecture utilisent les termes « compétences » en lecture et « stratégies » de lecture presque tous les jours dans leur travail, nous avons commencé notre enquête en demandant à nos collègues (enseignants, étudiants des premier et deuxième cycles des sciences de l'éducation et leurs professeurs) de nous dire ce que chaque terme signifie pour eux et de nous décrire comment ils pourraient être mis en relation. Les exemples suivants permettent de considérer la variété des réponses reçues :

- « Les compétences constituent des stratégies. »
- « Les stratégies mènent aux compétences. »
- « La compétence est la destination, la stratégie est le voyage. »
- « Nous avons à apprendre des stratégies pour exercer une compétence. »
- « Les compétences sont automatiques, les stratégies demandent un effort et servent d'intermédiaire. »
- « Nous utilisons les stratégies comme des outils. »
- « Les stratégies qui fonctionnent exigent un ensemble de compétences. »
- « Nous devons mobiliser notre attention pour acquérir des compétences, mais au final nous les utilisons automatiquement. »
- « Vous ne réfléchissez pas aux compétences, mais vous réfléchissez aux stratégies. »

La méthode et l'échantillon sont limités, mais nous pensons que ces réponses illustrent plusieurs choses. Premièrement, lorsqu'on les interroge, les gens sont disposés à décrire les compétences en lecture et les stratégies de lecture, et tout le monde semble avoir confiance dans sa propre conception. Deuxièmement, les descriptions caractérisent souvent les compétences et les stratégies l'une par rapport à l'autre, mais le type de relation est variable – elles peuvent précéder, accompagner, soutenir l'apprentissage et ainsi de suite. Troisièmement, il ne semble pas y avoir de conception commune forte des termes « compétences » en lecture et « stratégies » de lecture.

Après avoir questionné nos collègues, nous avons consulté le *Literacy Dictionary* (Harris & Hodges, 1995), une référence couramment utilisée, et nous avons trouvé les définitions suivantes :

Compétence 1. Une aptitude acquise pour bien exécuter une tâche; capacité. Note: le terme fait souvent référence à des actes moteurs complexes finement coordonnés qui sont le résultat d'un apprentissage sensori-moteur, comme écrire à la main, le golf ou la poterie. Toutefois, « compétence » est également utilisé pour désigner les parties d'actes qui sont essentiellement intellectuels, comme ceux qui sont impliqués dans la compréhension ou l'acte de penser. (p. 235)

Stratégie. En éducation, un plan systématique, consciemment adapté et évalué, afin d'améliorer ses performances dans l'apprentissage. (p. 244)

Ces définitions sont utiles, mais elles ne clarifient pas complètement les distinctions existant entre les compétences et les stratégies, ni les relations qui existent entre elles. En particulier, il convient de noter que « compétence » est associé à la capacité de mener à bien un acte complexe et que « stratégie » est associé à un plan délibéré et systématique. Ces caractéristiques peuvent aider à différencier les termes, ce que nous verrons plus tard.

Par la suite, nous avons cherché sur Internet à partir des mots clés : « niveaux en lecture »¹, comment les organisations professionnelles définissent « compétences » et « stratégies ». Le site Web du Conseil national des professeurs d'anglais parle de compétences dans sa présentation des *Standards for the English Language Arts* (International Reading Association & National Council of Teachers of English, 1996) :

« La vision qui guide l'établissement de ces niveaux est que tous les élèves doivent avoir l'occasion et disposer des ressources pour développer les compétences linguistiques dont ils ont besoin pour poursuivre leurs objectifs dans la vie et pour participer pleinement à la société en tant que membres informés et productifs. (n.p.) »

Les stratégies sont mentionnées dans le niveau 3 :

« Les élèves utilisent un large éventail de stratégies pour comprendre, interpréter, évaluer et apprécier les textes. Ils s'appuient sur leur expérience antérieure, leurs interactions avec d'autres lecteurs et scripteurs, leur connaissance du sens des mots et d'autres textes, leurs stratégies pour identifier les mots et leur compréhension des caractéristiques textuelles (par exemple, les correspondances son-lettre, la structure des phrases, le contexte, les graphiques). (n.p.) »

Nous avons également consulté comme source une recherche faisant autorité dans le domaine de la lecture, *The National Reading Panel Report* (NICHD, 2000), et nous avons trouvé l'exposé suivant :

« La raison d'être de l'enseignement explicite des compétences de compréhension est que cette dernière peut être améliorée en enseignant aux élèves l'utilisation de stratégies cognitives, ou comment raisonner de manière stratégique lorsqu'ils rencontrent des obstacles à la compréhension de ce qu'ils lisent. » (p. 14)

Pour résumer, notre recherche pour clarifier les définitions et conceptions actuelles relatives aux compétences en lecture et aux stratégies de lecture a donné des résultats mitigés. Bien que les chercheurs et les praticiens pensent qu'elles sont au cœur du développement de l'apprentissage de la lecture et de la réussite de celui-ci, il apparaît que les termes sont utilisés de manière imprécise et peu cohérente. Nous pensons qu'il est utile de s'atteler à trouver un consensus sur la signification des termes « compétence » et « stratégie », qui permettrait de les distinguer l'un de l'autre, de décrire ce qu'ils ont en commun et ce qui les différencie.

INDICES HISTORIQUES PERMETTANT DE MIEUX COMPRENDRE LA SIGNIFICATION DES TERMES « COMPÉTENCE » ET « STRATÉGIE »

Les différentes utilisations de « compétences » et « stratégies » dans le temps et selon les disciplines constitue une source de confusion. Le terme « compétences »

¹ Reading standards.

a été utilisé pendant une centaine d'années à la fois en psychologie et dans les sciences de l'éducation, mais il désigne de nombreux types de comportements et cognitions. Le terme « stratégies » est devenu populaire en psychologie avec l'avènement des modèles de traitement de l'information, dans lesquels des stratégies, telles que la répétition, pouvaient être utilisées dans le traitement de l'information de la mémoire à court terme afin de préserver cette information et la déplacer dans la mémoire à long terme (Atkinson & Shiffrin, 1968). Il n'était pas important pour les chercheurs qui se penchaient sur la mémoire de savoir si les processus cognitifs étaient délibérés ou non. Par conséquent, on ne faisait pas de distinction entre les termes « stratégies » et « compétences », ou d'autres processus utilisés pour traiter mentalement l'information.

Les modèles qui représentent la mémoire comme traitement de l'information, ont aidé les chercheurs spécialisés dans les sciences du développement à étudier comment la mémoire s'améliore en fonction de l'âge, de l'intelligence, des compétences et d'autres différences individuelles (Kail & Hagen, 1977), tandis que les chercheurs en sciences de l'éducation ont étudié différentes techniques pouvant améliorer la mémoire, l'apprentissage et l'étude (Levin et Pressley, 1986). Par exemple, les recherches sur les stratégies de mémorisation menées dans les années 1970 ont tenté de savoir si les enfants produisaient et utilisaient les stratégies de mémorisation à propos, de manière efficace et compétente (par exemple, Brown, 1978, Paris, 1978). En même temps, les chercheurs ont examiné chez les enfants le développement de la conscience et le contrôle de la pensée (c'est-à-dire la métacognition), lesquels peuvent les aider à mobiliser et à utiliser des stratégies plus efficacement (Flavell et Wellman, 1977). Dans les deux types de recherche, le terme « stratégies » a été utilisé pour décrire les opérations mentales, et parfois physiques, pouvant être menées par les enfants pour améliorer leur mémoire et d'autres fonctions cognitives.

Ainsi, l'utilisation de « stratégies » pour décrire les méthodes adoptées par les enfants pour traiter l'information, est liée aux théories qui ont émergé dans ce champ scientifique au cours des années 1970. Les stratégies, cependant, étaient généralement définies grâce à des exemples, comme la répétition, la segmentation et la production d'images, plutôt que par des définitions explicites du champ de référence : l'usage conscient ou l'orientation délibérée des comportements vers un objectif. On ne prenait pas en considération les stratégies utilisées par les lecteurs aguerris ou les stratégies que les apprenants doivent apprendre. Nous sommes d'accord avec Alexandre, Graham et Harris (1998) que les stratégies indiquent une intention : un lecteur stratégique se propose de recourir à des stratégies pour atteindre un but, que ce soit pour comprendre le chapitre d'un manuel, apprécier un poème ou comprendre les instructions permettant d'assembler une bicyclette. Cette intention, cependant, ne décrit pas les actions, ni comment on apprend à les mener, ni comment on peut les enseigner.

En psychologie, le terme «compétences» a été utilisé par les théories behavioristes de l'apprentissage pendant la plupart du XX^e siècle et, historiquement, il faisait référence aux compétences motrices, aux actions routinières et aux activités plus automatiques par opposition à celles qui exigent une certaine attention. Les «compétences» s'enracinaient dans les descriptions comportementales de l'apprentissage par la pratique, alors que les «stratégies» s'enracinaient, elles, dans des théories du traitement de l'information autorégulé. Ainsi, même au sein de la psychologie, les termes «compétences» et «stratégies» avaient des origines historiques et théoriques différentes.

Dans le domaine de la lecture, le terme «compétences» jouit d'un usage fréquent depuis plus longtemps que le terme «stratégies», et il était clairement utilisé dans les programmes scolaires et les ouvrages d'enseignement de la lecture, à côté des articles scientifiques. La première mention du terme «compétence» que nous avons pu trouver dans la littérature professionnelle se trouve dans *The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Whipple, 1925). Les compétences y étaient indiquées dans le cadre du troisième objectif d'un programme scolaire pour un enseignement efficace de la lecture, le premier objectif étant d'accroître la capacité de penser des élèves ainsi que leur sensibilité, et le deuxième ayant trait au développement de leurs motivations et leurs intérêts. Les compétences étaient assimilées à des actions exécutées par habitude telles que **(a)** la reconnaissance d'unités de pensée (phrases), de mots et de dispositifs typographiques; **(b)** la mise à disposition de conditions propres à la lecture (bonne lumière, yeux à bonne distance, station assise), ou **(c)** le passage à l'oral et l'interprétation du sens. En examinant les documents pédagogiques des années 1920 et 1930, Smith (1965) a noté que la plupart des documents de cette époque – y compris ceux très largement utilisées du programme scolaire de base, de Scott Foresman – avaient commencé à utiliser le terme «compétence» pour décrire ce qui avait été jusque-là étiqueté «capacités»; ces phénomènes comprenaient à la fois des compétences générales, telles que la compréhension, la capacité à se souvenir, l'organisation, la recherche et l'interprétation, et des compétences spécialisées, telles que la compréhension du sens de mots techniques et la lecture de problèmes mathématiques. Smith a également constaté dans Pennel et Cusack (1929) une délimitation des compétences de compréhension, (même si elles étaient toujours étiquetées «actions exécutées par habitude»):

- concentration de l'attention
- enchaînement des idées
- association des significations à des symboles
- utilisation de l'expérience passée pour comprendre de nouvelles idées
- organisation et évaluation des significations et leur mémorisation (pp 20-21)

Au début des années 1940, lorsque Davis (1944) mène la première analyse psychométrique pour déterminer « combien » de compétences de compréhension existent vraiment, il est en mesure d'en dégager neuf à partir de son analyse des programmes scolaires pour l'enseignement de la lecture, et celles-ci sont incluses dans le Tableau 1.

Il est évident que la différenciation entre les compétences s'est particulièrement effectuée au cours des deux décennies qui séparent la publication du *The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Whipple, 1925) et les travaux de Davis (1944). Ce travail de différenciation a continué tout au long des années 1940, 1950 et 1960, pour atteindre son apogée au moment de la prolifération des systèmes de gestion de compétences au cours des années 1970, dont une illustration particulièrement claire est donnée par le *Wisconsin Design for Reading Skill Development* (Otto, 1977; Otto et Chester, 1976). Le programme de développement des compétences combinait la pratique et l'évaluation systématiques des compétences isolées de lecture jusqu'à ce que chaque élève en acquière la maîtrise. Cette maîtrise était généralement définie par un score d'au moins 80% de réponses correctes à un test de compétence (Bloom, 1968). Ces systèmes de gestion qui mettaient l'accent sur les compétences ont fait leur chemin dans les manuels scolaires de cette époque, et leur présence, en tant que fait incontournable de l'enseignement au quotidien de la lecture, n'a pratiquement pas été mise en question jusqu'à la fin des années 1980 - et le début des années 1990. A ce moment-là, pendant la moitié d'une décennie, ils ont été bannis du centre de la scène. Ce malaise à l'égard des compétences a commencé dans les années 1970 avec la publication des articles, comme *Skills Management Systems: A Critique* (Johnson & Pearson, 1975) et *Acquiring Literacy is Natural: Who 'Skilled' Cock Robin?* (Goodman, 1977/1982); mais la vraie difficulté concernant l'enseignement des compétences est venue des modèles pédagogiques radicalement progressifs et constructivistes (lecture globale et à partir de textes littéraires) qui régnaient au début des années 1990.

Tableau 1 : Analyse componentielle des compétences de compréhension

LES NEUF COMPOSANTS POSSIBLES DES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION SELON DAVIS (1994)

1. Significations des mots
2. Significations des mots en contexte
3. Suivi de l'organisation d'un passage
4. Idée principale
5. Réponse à des questions spécifiques basées sur le texte
6. Questions basées sur le texte avec des paraphrases
7. Production d'inférences à propos d'un contenu
8. Procédés littéraires
9. Intention de l'auteur

Cette période fut suivie par une autre plus brève encore (environ 1995-2001) où une approche équilibrée de l'enseignement de la littérature était particulièrement répandue. Cette approche comprenait des compétences, mais se concentrait sur la construction du sens (Pearson, 2004; Pressley, Almasi, Schuder, Bergman, et Kurita, 1994). Au tournant du siècle, cependant, l'enthousiasme pour les compétences en lecture refait surface. Avec l'avènement des politiques provenant du *No Child Left Behind* et l'accent important mis sur les « niveaux » pour guider l'enseignement et les tests pour mesurer l'impact des programmes et des interventions, les compétences en lecture atteignent un statut égal à celui dont elles bénéficiaient dans les années 1970 et 1980 au temps de leur influence.

Les stratégies sont entrées dans la pratique quotidienne des classes quand elles sont devenues une partie intégrante des manuels vers le début jusqu'au milieu des années 1990, surfant sur la vague d'un axe de recherche très répandu en pédagogie, suggérant leur efficacité [voir Paris, Lipson, et Wixson, 1983; Pearson et Fielding, 1991 et Pressley, 2000, pour des articles résumant l'impact de ces travaux]. Elles sont au premier plan dans les manuels d'aujourd'hui, aux côtés et en soutien des compétences, tout en suivant une ligne d'enseignement indépendante. C'est cette relation d'indépendance entre les compétences et les stratégies qui, à notre avis, favorise la confusion entre les termes.

UNE PROPOSITION POUR CONCEPTUALISER LES COMPÉTENCES ET LES STRATÉGIES

Notre objectif est de réduire la confusion. À cette fin, nous proposons une analyse qui met en évidence les points communs et distinctifs de chaque terme. Les stratégies de lecture sont mûrement réfléchies; elles constituent des tentatives visant à contrôler et à modifier les efforts du lecteur pour décoder un texte, comprendre les mots et construire du sens à partir d'un texte. Les compétences en lecture se traduisent par des actions automatiques de décodage et de compréhension réalisées rapidement, efficacement et avec fluidité; habituellement le lecteur n'a pas conscience des éléments qui composent ces actions ni du contrôle qu'elles impliquent. Une action stratégique se définit par un acte réfléchi et la visée d'un objectif de la part du lecteur ainsi que sa prise de conscience de l'ensemble du processus. Le contrôle et l'orientation de l'action vers un objectif caractérisent le lecteur stratégique qui choisit un chemin particulier pour réaliser son objectif de lecture (c'est-à-dire qu'il utilise un moyen spécifique pour un objectif désiré). La conscientisation aide le lecteur à choisir un chemin, ainsi que les moyens et les procédés à utiliser pour atteindre son objectif, y compris le contrôle de sa volonté (Corno, 1989) qui l'écarte des distractions et le maintient focalisé sur l'objectif. Être stratégique permet au lecteur d'examiner la stratégie, d'évaluer son efficacité et de changer d'objectifs et de moyens si nécessaire. En effet, une des caractéristiques des lecteurs stratégiques est la flexibilité et l'adaptabilité de leurs actions lorsqu'ils lisent. En revanche, les compétences

en lecture fonctionnent sans que le lecteur ne réfléchisse ou ait conscience de ses actions. Celles-ci sont exécutées par habitude et automatiquement, de sorte qu'elles sont généralement plus rapides que les stratégies, car elles n'exigent pas du lecteur une prise de décision consciente. Cela a des conséquences importantes et positives sur la capacité – limitée – de chaque lecteur à mémoriser. Ainsi, lorsque nous considérons les actions d'un lecteur, nous devons aussi déterminer si elles sont réfléchies ou automatiques. Il s'agit d'une différence essentielle entre « compétence » et « stratégie ».

Il est important de noter que les stratégies de lecture -et c'est la même chose pour les compétences- ne sont pas toujours couronnées de succès, et la définition de ces stratégies n'implique pas que les actions soient toujours utiles et positives. Un jeune lecteur peut choisir un objectif inapproprié, comme lire rapidement afin de terminer avant ses pairs, plutôt que de lire attentivement pour comprendre le texte. Certaines stratégies reposent simplement sur des représentations erronées de la lecture, telles que deviner un mot en fonction de sa lettre initiale. Cette action est effectivement stratégique, mettant en rapport un moyen spécifique et un objectif précis, mais elle est inappropriée et inefficace pour lire. Avoir de bonnes intentions et essayer d'être stratégique constituent de bons points de départ, mais ne garantissent pas à eux seuls que les lecteurs puissent déchiffrer et comprendre un texte avec succès. C'est le caractère approprié de l'objectif, les moyens mis en œuvre et le chemin utilisé pour mettre cet objectif et ces moyens en rapport, qui doivent faire l'objet de négociations dans chaque situation afin que l'action de lire soit stratégique et couronnée de succès. Ceci est fondamentalement différent d'une compétence dans la mesure où cette dernière est mise en œuvre de manière identique dans toutes les situations.

Un exemple concret peut clarifier la distinction à faire entre les deux concepts. Supposons qu'un élève se rende compte qu'il ou elle ne dispose que d'une compréhension vague d'un paragraphe lorsqu'il ou elle arrive à la fin de celui-ci. L'élève veut faire quelque chose pour améliorer sa compréhension, et donc il ralentit sa lecture et se demande : « Est-ce que cela a du sens ? » après chaque phrase. Il s'agit là d'une stratégie de lecture, d'une action délibérée, faite en conscience et métacognitive. La stratégie est suscitée par le sentiment qu'a l'élève de mal comprendre le texte; elle se caractérise par une vitesse de lecture plus lente et par un acte délibéré d'auto-questionnement qui sert l'objectif du lecteur, à savoir évaluer sa compréhension et en construire une meilleure. Maintenant, imaginez que la stratégie marche et que l'élève continue à l'utiliser tout au long de l'année scolaire. Après quelques mois de pratique, la stratégie nécessite moins d'attention consciente, et l'élève l'utilise de manière plus rapide et efficace. Quand la stratégie de lecture se met en place sans effort et automatiquement (c'est-à-dire que l'élève a l'habitude de se demander automatiquement : « Est-ce que cela a du sens ? »), cette stratégie est devenue une compétence. Dans cet exemple, « compétence » et

« stratégie » diffèrent quant à leur intentionnalité et leur statut automatique ou non automatique.

La progression d'une lecture qui met en œuvre une série d'actions spécifiques de manière réfléchie et laborieuse pour ensuite se faire plus automatique se produit à de nombreux niveaux – le déchiffrage, la fluidité, la compréhension et la lecture critique. Les lecteurs débutants ont besoin d'associer les groupes de lettres vus à leur prononciation en phonèmes. Il est à espérer que, suite à l'enseignement reçu, les élèves arrivent à déchiffrer les mots avec plus de fluidité, en y réfléchissant de moins en moins. Les enfants du niveau primaire, et en particulier lorsqu'ils lisent des instructions, se concentrent sur la construction du sens, apprennent à trouver les idées principales, à parcourir le texte et à le relire d'abord en réfléchissant et ensuite, avec la pratique, à accomplir ces mêmes actions avec moins d'effort et sans y penser. Selon cette conception de l'apprentissage, des stratégies de lecture mûrement réfléchies deviennent souvent des compétences que l'apprenant utilise couramment. Les compétences et les stratégies peuvent servir les mêmes objectifs et peuvent entraîner le même comportement. Par exemple, les lecteurs peuvent déchiffrer les mots, lire un texte avec aisance, ou trouver une idée principale dans un texte en utilisant soit les compétences, soit les stratégies (ou les deux). Il n'est souvent pas très important pour l'élève ou l'enseignant de faire la distinction, mais l'évolution, au fil du temps, des actions délibérées qui nécessitent un effort, en actions accomplies avec fluidité et automatisme est une bonne chose.

Pour certains enfants, la pratique seule peut ne pas suffire pour faire ce type de progrès. Un enseignement de la métacognition, précisant comment et pourquoi utiliser des stratégies, peut se révéler très efficace (NICHHD, 2000). Une pratique structurée et guidée peut également s'avérer nécessaire. Certains lecteurs peuvent avoir besoin d'être persuadés qu'une lecture efficace résulte de l'utilisation de stratégies, et il faut peut-être que les enseignants motivent plus explicitement leurs élèves à utiliser et mettre en pratique les stratégies. Dans cette perspective, les compétences en lecture fluide sont des actions plus « avancées » que les stratégies de lecture, car elles sont plus rapides et plus efficaces, et nécessitent moins de réflexion et d'accompagnement. Il est important, cependant, de promouvoir les deux (une lecture stratégique et automatique) parce que les élèves ont besoin de savoir comment lire de façon stratégique. Paris et al. (1983) décrivent les stratégies de lecture comme des « compétences à l'étude » pour indiquer que les mêmes actions peuvent être soit une compétence ou une stratégie en fonction de la conscience et du contrôle que les lecteurs en ont, leurs intentions et la situation spécifique dans laquelle se produit l'action de lire.

Il existe deux situations spécifiques dans lesquelles il est utile d'être un lecteur stratégique. La première occasion d'utiliser des stratégies appropriées se présente au début de l'apprentissage de la lecture. Lorsque les jeunes lecteurs apprennent

à associer la forme des lettres, leurs noms et les sons, leurs enseignants décrivent les stratégies spécifiques associées. Identifier la première lettre du nom de l'enfant, souligner les aspects de la forme des lettres, ou réciter l'alphabet constituent des exemples courants. Des stratégies pour identifier les lettres, le déchiffrage, la lecture oralisée et la compréhension peuvent être intégrées dans la lecture dialoguée avec des adultes. Cela peut sembler élémentaire, mais les stratégies de base, décrites, modélisées et renforcées par d'autres, aident les enfants à diriger leur attention, choisir leurs actions et décoder l'écrit en sons. Une partie essentielle du développement dans l'apprentissage de la lecture est le changement dans le contrôle de l'utilisation des stratégies, d'abord en réponse à d'autres et plus tard en tant que stratégies initiées par le lecteur lui-même. Une lecture fluide commence par des stratégies qui intègrent les intentions, les actions et les objectifs, et la fluidité augmente grâce à une pratique répétée.

Deuxièmement, la pratique peut aider les enfants à déchiffrer et reconnaître les mots, à comprendre un texte, tout cela avec fluidité; toutefois quand la lecture ne se fait pas de manière fluide, une intervention stratégique peut être nécessaire. Une lecture stratégique s'avère donc aussi nécessaire dans le cas où le lecteur, adoptant lui-même une posture métacognitive, lit de manière consciencieuse et cherche à résoudre des problèmes. Par exemple, si un texte contient beaucoup de mots difficiles, si sa syntaxe est alambiquée, s'il concerne des sujets que les élèves connaissent peu, ou si les tâches à effectuer sont trop difficiles (par exemple, résumer et ensuite synthétiser des essais sur la guerre de Sécession), les compétences que les élèves utilisent habituellement peuvent ne pas fonctionner et, par conséquent, le déchiffrage et la compréhension peuvent en souffrir. Les lecteurs stratégiques sont conscients des difficultés spécifiques qu'ils rencontrent et peuvent concevoir des actions alternatives. Par exemple, ils peuvent ralentir leur vitesse de lecture, relire, ou demander de l'aide pour les mots nouveaux. Les lecteurs stratégiques savent résoudre des problèmes, car ils les détectent, sont conscients que leurs objectifs ne sont pas atteints et conçoivent d'autres moyens pour les atteindre. Ainsi, la résolution de problèmes ou l'évaluation d'une situation suivie d'une action correctrice constitue un aspect essentiel de la lecture stratégique. En un sens, les stratégies compensent lorsque les compétences habituellement utilisées échouent.

Troisièmement, il existe une contrepartie pédagogique en lien avec les situations précédentes: «faire du métacognitif», proposer un enseignement qui explicite (lorsque les enseignants peuvent expliquer, modéliser et utiliser des stratégies de lecture). Les enseignants doivent pouvoir décomposer une lecture réussie en plusieurs composantes de sorte qu'un apprenant puisse en prendre conscience, comprenne comment elles fonctionnent ensemble et s'exerce à les agencer afin de produire une prestation exigeant des compétences, comme la lecture. Vygotsky (1934/1978) fait référence à ce démontage cognitif en le qualifiant de «défossilisation» (p. 63) d'une

action nécessitant des compétences, et il n'est pas toujours facile pour les enseignants d'identifier les composantes et de déterminer les sources possibles de difficultés que peuvent rencontrer les lecteurs. Les activités menées dans le cadre de la formation continuée des enseignants peuvent aider ces derniers à apprendre à conduire une analyse détaillée des tâches. Cette analyse leur permet de comprendre les connaissances procédurales qui sous-tendent une action nécessitant des compétences. Par analogie, c'est comme un entraîneur sportif perspicace qui peut diagnostiquer les composantes subtiles d'un geste moteur complexe et qui offre des conseils sur ce que l'athlète a besoin de changer et sur la façon de coordonner les gestes nouveaux.

Il faut soutenir les élèves pour que ceux-ci deviennent des « enseignants ». Par exemple, si les enseignants, pour enseigner les stratégies de lecture, utilisent des activités où les élèves travaillent par deux, apprenant l'un de l'autre, il peut s'avérer nécessaire d'aider les élèves à comprendre comment, quand et pourquoi des stratégies spécifiques sont efficaces. Les interventions en classe, qui visent à enseigner aux élèves comment être des lecteurs stratégiques incluent cette couche métacognitive des échanges (par exemple, Palincsar & Brown, 1984; Paris, Croix & Lipson, 1984; Pressley *et al*, 1994). Lorsque les élèves deviennent « enseignants » dans le cadre d'activités d'apprentissage faites par deux ou en collaboration, ils ont besoin de comprendre comment les compétences en lecture peuvent être décomposées (et recomposées) afin qu'ils puissent décrire les stratégies aux élèves moins qualifiés et évaluer leur utilisation dans le chef de ceux qui les apprennent. « Enseigner » offre une autre opportunité aux élèves d'observer leur propre usage des stratégies; ainsi, enseigner à d'autres accroît son propre niveau d'apprentissage.

Il est clair que les élèves qui apprennent à utiliser les stratégies de lecture peuvent les employer pour devenir des lecteurs compétents qui lisent avec aisance, pour évaluer leur propre manière de lire et la rendre plus efficace, et pour enseigner compétences et stratégies à d'autres. Cette utilisation réfléchie des stratégies peut également fournir un avantage au niveau de la motivation chez les élèves. Les objectifs de maîtrise, d'aisance et de précision motivent l'acquisition de compétences en lecture; c'est la capacité à les atteindre qui procure de la fierté et non l'effort. Les stratégies de lecture sont motivées par la réflexion, une bonne prise de décision et la capacité à s'adapter; elles renforcent le sens de sa propre efficacité, laquelle s'appuie à la fois sur l'aptitude et l'effort. Les lecteurs stratégiques ont confiance dans leur capacité à évaluer et améliorer leur propre lecture; ils disposent donc à la fois des connaissances et de la motivation pour réussir.

CONSÉQUENCES POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION

Les implications pour l'enseignement sont claires. Nous devons fournir un enseignement explicite à la fois des compétences et des stratégies.

Des feuilles d'exercices traditionnelles et la pratique fréquente de la lecture de textes simples (c'est à dire, bien situés au sein d'une zone de confort pour l'élève) peuvent être suffisantes pour aider de nombreux enfants à pratiquer les compétences de base telles que la reconnaissance des lettres et la conscience phonémique. Certains lecteurs en difficulté, cependant, peuvent avoir besoin qu'on leur enseigne des stratégies spécifiques de discrimination visuelle et auditive pour qu'ils sachent ce à quoi il faut être attentif, comment traiter les choses et pourquoi il est nécessaire de décomposer et recomposer les sons de la langue et les parties des mots. De la même façon, les lecteurs débutants peuvent avoir besoin d'apprendre des stratégies spécifiques pour déchiffrer les mots et comprendre un texte. Par exemple, l'identification de groupes de consonne(s) initiale(s)-voyelle(s) et autres suites de lettres et le déchiffrement de mots nouveaux par analogie avec des mots familiers peuvent être enseignés et pratiqués délibérément en tant que stratégies lorsque les enseignants modélisent l'apprentissage et guident les jeunes lecteurs. L'enseignement de ces types de stratégies de lecture aide précisément les enfants à comprendre ce qu'ils font et pourquoi c'est important, deux caractéristiques capitales de l'apprentissage auxquelles peuvent être soustraits les enfants à qui l'on donne des feuilles d'exercices pour mettre en œuvre leurs savoir-faire sans que ne soient expliqués les ressorts cognitifs de ces savoir-faire. Ainsi, même les compétences « de base » gagneraient à être enseignées en tant que stratégies dans un premier temps; mais l'objectif, au bout du compte, est de pouvoir reconnaître les lettres, les phonèmes et les mots de manière automatique, avec fluidité et compétence.

Le double accent sur l'enseignement explicite des compétences et des stratégies est également évident pour la compréhension. Nous voulons que les enfants racontent facilement des textes, les résumant et les critiquent sans toujours avoir à utiliser des stratégies sur lesquelles ils ont longuement réfléchi, telles que revenir en arrière dans le texte et le relire. Comment peut-on faire cela ? Les enseignants ont besoin d'expliquer à leurs élèves comment penser; c'est-à-dire nous avons besoin de modéliser, de décrire, d'expliquer et de construire des stratégies de lecture appropriées pour les enfants. Par exemple, les enseignants peuvent chercher dans un texte une idée principale et, ce faisant, penser à haute voix afin de montrer comment ils raisonnent à propos de chaque phrase et de chaque idée. Ils peuvent décrire les différences entre une phrase traitant d'un thème et une idée principale, une idée explicite et implicite, ou une idée principale et les détails qui la nourrissent.

Ce n'est pas une tâche facile. Lorsque nous enseignons, il se peut que nous ne comprenions pas les idées erronées que se font nos élèves à propos de la lecture, et que nous supposions que lorsqu'une explication est donnée, elle est comprise. Il se peut que notre diagnostic des difficultés et notre « défossilisation » des compétences automatiques soient remis en question. Il se peut que nous ne soyons pas experts dans la communication de notre

raisonnement (c'est-à-dire expliquer comment penser pendant la lecture). Et il se peut que nous n'ayons pas le temps d'organiser l'enseignement en petits groupes afin de donner aux élèves en difficulté des explications supplémentaires au sujet des stratégies et des processus métacognitifs. Mais, même avec ces obstacles, nous savons que cela peut être fait. Sur une note plus positive, nous savons que les enseignants qui enseignent à leurs élèves des stratégies leur permettant d'endosser certaines responsabilités dans la classe, en jouant certains rôles (par exemple, pourquoi nous faudrait-il être de bons camarades de classe qui travaillent en coopération ?) sont souvent très bons également pour expliquer les stratégies qui permettent de déchiffrer les mots et construire le sens. C'est généralement le cas parce qu'ils connaissent la valeur d'un enseignement qui, explicitement, propose différents chemins pour atteindre un objectif. Les enseignants stratégiques créent aussi un précédent en faveur d'un apprentissage guidé par l'intention, autorégulateur, qui se répand dans le champ de l'enseignement de la lecture. Les stratégies intentionnelles supposent que les élèves prennent la responsabilité de leur d'apprentissage; elles garantissent le fait que les élèves imputent leurs succès à leurs efforts et actions stratégiques.

L'enseignement de la lecture peut suivre un cycle régulier de modélisation, d'explication et de pilotage (toutes les caractéristiques des stratégies d'apprentissage) qui mène à une pratique de la lecture indépendante et fluide. Si la pratique n'entraîne pas la fluidité, alors il est justifié que l'enseignement se fasse plus diagnostique et stratégique. Une fois la stratégie apprise et devenue une compétence qui s'exerce avec facilité, les enseignants devraient introduire plus de stratégies et de textes complexes. Ils devraient également enseigner des stratégies de lecture importantes telles que «faire des inférences», «trouver les idées principales», et «résumer», plusieurs fois par an, et chaque année, au cours de l'enseignement primaire et secondaire inférieur. La portée et la complexité de ces stratégies sont importantes, et il existe une grande variété de textes de difficulté et de genre différents permettant de s'exercer afin que les compétences deviennent automatiques. La règle générale est d'enseigner aux enfants de nombreuses stratégies, de débiter cet enseignement tôt, de le répéter souvent, et de faire en sorte que l'évaluation soit liée à cet enseignement.

Il est important de noter que les termes «compétence» et «stratégie» s'appliquent à un répertoire d'actions ou processus plus qu'à des lecteurs. Les lecteurs qui se forment deviennent certainement plus habiles, comme les athlètes, les artistes et ébénistes le deviennent eux-mêmes. Toutefois, il y a toujours un texte ou une tâche qui se cache juste au-delà de l'horizon, prêt à rendre modeste tout lecteur, même le plus talentueux. En d'autres termes, les lecteurs ne devraient pas être surpris (et doivent être préparés) quand ils rencontrent ce que nous appelons les textes «Waterloo» (à la suite de la chute de Napoléon). Ces textes obligent le lecteur, même expérimenté, à

revenir à une approche plus stratégique (c'est-à-dire réfléchie, intentionnelle, étape par étape). Ainsi, les lecteurs ne se départent jamais de la nécessité de consulter leur répertoire de stratégies.

Une des clés de l'enseignement efficace des stratégies est l'évaluation. L'évaluation permet aux enseignants d'introduire des stratégies de lecture qui sont à la fine pointe du niveau de compétence de chaque enfant, en toute connaissance de cause. Les enseignants doivent évaluer les processus qui relèvent à la fois des compétences et des stratégies. La mesure de la fluidité du déchiffrage, le récit de ce qui a déjà été vu et les questions-réponses sont généralement utilisés pour évaluer les compétences en lecture, mais les enseignants peuvent ne pas savoir que faire lorsqu'un enfant obtient de mauvais résultats lors de l'évaluation de telles compétences. La solution est d'évaluer les stratégies. Si un enfant ne peut pas raconter une histoire déjà vue, demandez-lui d'identifier l'ordre des événements clés ou utilisez une représentation graphique qui les organise afin de vérifier s'il comprend les éléments narratifs et leurs relations. Si les enfants ne peuvent pas répondre rapidement à des questions à choix multiples, demandez-leur de réfléchir à voix haute en lisant les questions et les options de réponses et de vous montrer ce qu'ils recherchent dans le texte pour confirmer ou infirmer les affirmations. Les enseignants expérimentés savent comment faire pour diagnostiquer le manque de fluidité et de maîtrise en lecture en examinant les stratégies que les enfants sont censés utiliser. La raison principale de l'évaluation des stratégies consiste à trouver des indices permettant de comprendre ce que l'élève ne fait pas ou ce qu'il fait de manière incorrecte afin que les enseignants puissent enseigner à nouveau de meilleures stratégies. L'évaluation des stratégies est formative, et l'évaluation des compétences est sommative. Si nous utilisons l'évaluation des compétences pour faire le diagnostic de l'enseignement ou si nous n'évaluons pas l'utilisation des stratégies, de sorte que les enfants reçoivent en boucle le même enseignement et les mêmes évaluations, nous ne devons pas être surpris de voir ces mêmes enfants trouver cela frustrant et inutile.

Malheureusement, les enseignants sont rarement formés pour évaluer les stratégies mises en place par les enfants lorsqu'ils lisent (Afflerbach, Ruetschlin, et Russell, 2007), et il existe peu de ressources pédagogiques sur le marché dédiées à cet effet. C'est pourquoi la plupart de ces évaluations sont informelles et intégrées à l'enseignement. La lecture partagée, la lecture guidée et en petits groupes fournissent des occasions aux enseignants pour évaluer les stratégies des élèves, mais, dans ces conditions, il faut un enseignant perspicace capable d'identifier le problème d'un enfant à partir d'une erreur spécifique. C'est pourquoi demander aux élèves d'expliquer leurs propres réflexions pendant ou après la lecture fournit des informations précieuses aux enseignants et aux élèves.

SUPPRESSION DE LA CONFUSION ENTRE COMPÉTENCE ET STRATÉGIE

Nous avons identifié la nécessité de faire la distinction entre «compétences» en lecture et «stratégies» de lecture; nous avons donné un compte rendu historique de l'utilisation des deux termes; nous avons fourni des exemples de distinctions entre les compétences en lecture et les stratégies de lecture; nous avons discuté de leurs implications pour l'enseignement et l'évaluation. Nous concluons en passant en revue les principaux points abordés et en ajoutant quelques commentaires.

Il est important que les termes «compétence» et «stratégie» soient utilisés pour distinguer les processus automatiques des processus contrôlés délibérément. Au cœur d'une lecture réussie se trouve un équilibre entre l'emploi de compétences et l'utilisation intentionnelle de stratégies, lesquelles requièrent un certain effort, de même que la capacité de passer en douceur d'une à l'autre lorsque la situation l'exige. La difficulté de la lecture, qui dépend du texte, de la tâche, du lecteur et de variables contextuelles, déterminera le déplacement de cet équilibre. Lorsque leur savoir est solide, et lorsqu'ils reçoivent des textes faciles et des objectifs simples à poursuivre, les élèves peuvent utiliser leurs compétences ordinaires. En revanche, lorsque leur savoir est fragmentaire, les textes difficiles et les tâches à effectuer complexes, une lecture plus stratégique est nécessaire. La distinction entre «compétence» et «stratégie» est importante pour comprendre comment les lecteurs acquièrent de nouvelles compétences, comment ils remédient aux difficultés rencontrées et comment ils enseignent à lire à d'autres. Bien que l'utilisation automatique et fluide des compétences en lecture soit un objectif de l'enseignement, nous devons nous rappeler que l'utilisation d'une compétence particulière est souvent précédée d'une période au cours de laquelle le lecteur qui se forme doit être stratégique. Les jeunes lecteurs doivent apprendre des stratégies permettant le déchiffrage avant que l'on puisse attendre d'eux qu'ils les utilisent de manière correcte et automatique. Les apprentis lecteurs doivent apprendre à être métacognitifs, et c'est au moment où ils mettent consciemment en œuvre des stratégies qu'ils arrivent à comprendre comment lire et comment identifier et résoudre les problèmes.

Les lecteurs souhaitent maîtriser les compétences parce que cette maîtrise permet d'atteindre des niveaux de performance élevés avec peu d'effort, alors que les lecteurs stratégiques souhaitent prouver qu'ils sont capables de produire des efforts et de réfléchir à ce qu'ils font lorsqu'ils lisent. Lorsque compétences et stratégies se complètent l'une l'autre, elles peuvent motiver les élèves qui apprennent à lire, leur donner l'idée de leur propre efficacité, et ce à partir de deux sources (Je suis bon à cela et je peux triompher des difficultés) et enfin les encourager à apprécier la valeur de la lecture. En dernière analyse, lorsqu'on examine la lecture dans sa globalité ainsi que ses objectifs généraux, on souhaite des lecteurs à la fois compétents et stratégiques. Considérer les élèves comme des lecteurs compétents, c'est

reconnaître qu'ils peuvent orchestrer une vaste gamme de processus afin que la lecture se fasse sans effort. Considérer les élèves comme des lecteurs stratégiques, c'est reconnaître qu'ils sont flexibles et capables de s'adapter aux circonstances particulières; lorsque la situation l'exige, ils peuvent sélectionner uniquement la bonne stratégie pour surmonter n'importe quel obstacle qu'ils pourraient rencontrer.

Lorsque nous enseignons de manière stratégique, nous aidons les élèves à analyser les tâches à exécuter, à envisager des approches d'exécution différentes et à choisir entre plusieurs actions possibles pour atteindre un objectif. Les enseignants compétents offrent, à leurs élèves, des occasions de mettre en œuvre ce qui leur est enseigné ainsi que des feedback en vue d'améliorer la vitesse de lecture et son efficacité, lesquelles, ensemble, aboutissent à ce que nous appelons la fluidité. Un défi pour les enseignants qui enseignent la lecture est d'examiner la relation stratégie-compétence et de déterminer comment une stratégie qui exige un certain effort peut devenir une compétence automatique. Un autre défi consiste à concevoir un enseignement qui mette en évidence les différentes étapes menant à la maîtrise des stratégies, tout en offrant des occasions pour les mettre en pratique afin qu'elles puissent se transformer en compétences.

Nous sommes convaincus que le manque actuel de cohérence dans l'utilisation des termes «compétence» et «stratégie» reflète une confusion sous-jacente relative à la façon dont ils sont conceptualisés. Ce manque de cohérence peut rendre notre enseignement moins efficace, même brouillon, aux yeux de nos élèves et à nos propres yeux. Disposer de conceptions cohérentes pour ces deux termes ainsi qu'en faire bon usage présente plusieurs avantages. Premièrement, une conceptualisation plus claire fournit un langage commun avec lequel il devient possible de débattre et de réfléchir à partir des nombreuses informations sur les compétences et les stratégies, provenant à la fois de la recherche, la pratique et la théorie. Deuxièmement, elle contribue à introduire plus de clarté dans l'enseignement dans la mesure où le matériel pédagogique et les instructions se réfèrent alors à un ensemble cohérent de conceptions. Troisièmement, nous pouvons atteindre un certain niveau d'économie au sein des programmes scolaires si l'on considère que les compétences et les stratégies sont les deux «faces» de tout processus ou tâche; la perspective de disposer de «composantes communes» pourrait limiter la prolifération des niveaux de performance pour l'enseignement et l'évaluation, ce qui arrive souvent lorsqu'on ajoute des éléments indépendants dans les programmes scolaires. Quatrièmement, cette clarté situe notre compréhension des concepts de compétence et de stratégie dans un contexte historique – marqué par la dynamique des nouvelles connaissances générées par la recherche, et soumis aux discussions et révisions en cours.

BIBLIOGRAPHIE

Afflerbach, P., & Cho, B. (in press). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of reading comprehension research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Afflerbach, P., Ruetschlin, H., & Russell, S. (2007). Assessing strategic reading. In R. McCormack & J. Paratore (Eds.), *Classroom literacy assessment: Making sense of what students know and do* (pp. 177–194). New York: Guilford.

Alexander, P., Graham, S., & Harris, K. (1998). A perspective on strategy research: Progress and products. *Educational Psychology Review*, 10, 129–154.

Atkinson, R.C., & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. Spence & J. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 2, pp. 89–195). New York: Academic.

Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2).

Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77–165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 111–141). New York: Springer-Verlag.

Davis, F.B. (1944). Fundamental factors of comprehension of reading. *Psychometrika*, 9, 185–197.

Flavell, J.H., & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodman, K. (1982). Acquiring literacy is natural: Who skilled Cock Robin? In F. Gollasch (Ed.), *Language & literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman* (Vol. 2, pp. 243–249). London: Routledge. (Original work published 1977)

Harris, T., & Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

Huey, E. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press. International Reading Association & National Council of Teachers of English. (1996). Standards for the English language arts. Newark, DE; Urbana, IL: Authors. Retrieved June 28, 2007, from www.ncte.org/about/over/standards/110846.htm

Johnson, D.D., & Pearson, P.D. (1975). Skills management systems: A critique. *The Reading Teacher*, 28, 757–764.

Kail, R.V., & Hagen, J.W. (Eds.). (1977). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Levin, J.R., & Pressley, M. (Eds.). (1986). Learning strategies [Special issue]. *Educational Psychologist*, 21(1 & 2).

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Otto, W. (1977). The Wisconsin design: A reading program for individually guided elementary education. In R.A. Klausmeier, R.A. Rossmiller, & M. Saily (Eds.), *Individually guided elementary education: Concepts and practices* (pp. 216–237). New York: Academic.
- Otto, W.R., & Chester, R.D. (1976). *Objective-based reading*. Reading, MA: Addison-Wesley Higher Education.
- Palincsar, A.S., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117–175.
- Paris, S.G. (1978). Coordination of means and goals in the development of mnemonic skills. In P. Ornstein (Ed.), *Memory development in children* (pp. 259–273). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paris, S.G., Cross, D.R., & Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1239–1252.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*, 293–316.
- Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D.
- Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp.609–640). White Plains, NY: Longman.
- Pearson, P.D. (2004). The Reading Wars. *Educational Policy, 18*,216–252.
- Pearson, P.D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 815–860). White Plains, NY: Longman.
- Pearson, (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545–562). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pennell, M.E., & Cusack, A.M. (1929). *The children's own readers, books four, five, and six* [Teachers' manual]. Boston: Ginn & Company.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P. Mosenthal, R. Barr, & P.D.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J., & Kurita, J.A. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County Maryland SAIL program. *Reading and Writing Quarterly, 10*, 5–19.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Smith, N.B. (1965). *American reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. [Original work published 1934]
- Whipple, G. (Ed.). (1925). *The twenty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education: Report of the National Committee on Reading*. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.