

Effets d'un module d'enseignement explicite des stratégies de lecture sur la motivation d'élèves du secondaire inférieur en grande difficulté d'apprentissage

■ Fanny Demeulder

MISE EN PLACE D'UN MODULE DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

Dans l'établissement scolaire bruxellois où je travaille, les élèves qui arrivent en première secondaire ont généralement obtenu un «petit» CEB¹, avec des résultats qui vont de 50 % à 70%. Et environ un jeune sur quatre vient de l'enseignement spécialisé de type 8². Nos élèves entrent donc dans le système secondaire avec, pour la plupart d'entre eux, de grosses lacunes et des stratégies d'apprentissage peu efficaces.

Partant de ce constat, des moyens ont été mis en place par la direction pour soutenir les élèves du premier degré³. Dès le début de l'année, chaque classe de première réalise pendant une semaine (28 heures) un travail sur trois axes : la connaissance et la confiance en soi, l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage (mémoriser, comprendre, réfléchir, etc.) et la gestion de l'organisation. En outre, les élèves de première qui présentent des difficultés dès l'entrée en secondaire sont invités à fréquenter un atelier de soutien, de deux heures consécutives par semaine, pendant que les autres élèves suivent le cours de latin. C'est dans le cadre de cet atelier qu'un module⁴ de compréhension en lecture a été mis en place.

Ce module d'une trentaine d'heures occupe plus de la moitié du temps de l'atelier de soutien. Ce n'était pas le cas précédemment. Mais suite à une formation de trois jours sur le thème de la compréhension en lecture⁵, j'ai

1 En Belgique, Certificat d'études de base obtenu à la fin de l'enseignement primaire à l'issue d'une épreuve externe commune

2 L'enseignement de type 8 est le dernier type d'enseignement spécialisé parmi les 8 qui sont organisés en Communauté française; le type 8 est adapté aux enfants présentant des troubles instrumentaux.

3 Le 1^{er} degré couvre les deux premières années de l'enseignement secondaire.

4 Je choisis sciemment le terme de «module» plutôt que celui de «séquence» car, si le module équivaut en termes de temps à une grosse séquence (30 heures de cours), cette dernière est menée dans le cadre d'un cours qui aboutit à une évaluation certificative, ce qui n'est pas le cas ici.

5 Cecafof, Comment aider concrètement un lecteur en difficulté de compréhension?, formation dispensée par Hélène Ledent, partenaire avec l'Asbl IF Belgique, du projet Signes et sens (<http://signesetsens.eu/>) et formatrice en gestion mentale.

expérimenté quelques exercices d'enseignement explicite de la compréhension en lecture, notamment des séances issues du manuel *Lector&Lectrix*⁶. Les résultats de cette première mise en place d'un enseignement explicite de la lecture ont été si encourageants que mes collègues des différentes branches se sont accordés à dire que c'était là un axe fondamental à placer dans l'atelier de soutien.

PLANIFICATION DU MODULE DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

La planification du module a été réalisée sur plusieurs bases : *La compréhension en lecture* de Giasson (2007), les manuels *Lector&Lectrix* (2009 et 2012) ainsi que les *Pistes didactiques* (AGERS, 2007 et 2011) publiées par la Communauté française. Le fil conducteur est « la nécessité d'identifier les obstacles à la compréhension » (AGERS, 2011, p.13) pour les faibles lecteurs. Ces obstacles sont rarement clairement définis avec les élèves et peu travaillés. En effet, les processus de compréhension des textes « qui se réalisent à différents niveaux ne sont pas séquentiels mais simultanés » (Giasson, 2007, p.15). Le module vise l'explicitation des processus, puis le travail progressif de ceux-ci. Pour ce faire, le manuel *Lector&Lectrix* est une vraie mine d'or.

Le module de compréhension suit les grandes étapes suivantes :

1. Présentation du modèle interactif de lecture (une séance de 100 min.)

Au début de l'année, les élèves ont été amenés à réfléchir sur leurs pratiques et sur les stratégies d'apprentissage. C'est pourquoi je choisis comme introduction de les mettre « dans le coup » en leur présentant le modèle interactif de lecture de Giasson. A travers des mises en situation simples, je leur fais découvrir que « la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte » (Giasson, 2007, p.9). Pour ce qui est du contexte, je demande aux élèves de lire un texte « pour les points », puis « pour expliquer à un ami qui n'a pas compris ». J'amène les élèves à lire successivement dans le calme, puis le bruit, à voix haute ou en silence, un texte bien imprimé puis mal photocopié. Très rapidement, ils découvrent que le contexte dans lequel ils lisent a une influence sur leur compréhension. Ensuite, confrontés à quelques textes très différents (une petite annonce, le début d'un livre pour enfants, un sms/texto, une lettre officielle de l'école), ils prennent conscience qu'ils se comportent différemment en fonction de la nature des textes. Enfin, la variable « lecteur » est évidente pour eux, mais je leur montre la possibilité de s'améliorer en prenant conscience des différents éléments de cette variable sur lesquels on peut agir concrètement : les structures et les processus de lecture.

2. Les microprocessus, en particulier la reconnaissance de mots et la lecture par groupe de mots

L'année dernière, première année de la mise en place du projet pilote, nous

⁶ Voir la note de lecture consacrée à cet ouvrage, p. 50 de ce *Caractères* 44.

avons travaillé la compréhension en lecture sur base du *Lector&Lectrix* (2009). Les résultats étaient très probants quand nous lisions nous-mêmes les textes, mais décevants quand les élèves lisaient seuls. C'est là que nous avons pris conscience de l'absolue nécessité de travailler et faire travailler les microprocessus par nos élèves. Cette année, sur base d'un test tiré de *Bien lire au Collège* (Chevalier, 2005), nous avons constaté que pour plus de 50% des élèves de soutien, la fluidité de lecture pose problème.

Ainsi, cette étape permet aux élèves de saisir que la fluidité en lecture est indispensable à la compréhension et leur donne – si besoin est - des outils pour s'améliorer, par la mise en place de :

- lectures répétées effectuées en écoutant un texte enregistré (*L'œil du loup* de Daniel Pennac, aussi travaillé au cours de français dans un cercle de lecture);
- découpage en unités (exercices issus de *Bien lire au collège* et du site suisse *Educalire*⁷).

3. Les processus d'intégration, en particulier les inférences; les processus d'élaboration, en particulier: faire des prédictions, se former une image mentale; les processus métacognitifs, en particulier les stratégies à utiliser quand il y a perte de compréhension; les macroprocessus, en particulier le résumé

Ces stratégies sont travaillées conjointement et progressivement dans *Lector&Lectrix* :

- « Apprendre à construire une représentation mentale » (chapitre 1 du 2009 et du 2012);
- « Lire, c'est traduire » (chapitre 2 du 2009 et 2012);
- « Accroître sa flexibilité » (chapitre 3 du 2009 et chapitre 4 du 2012);
- « Lire entre les lignes » (chapitre 6 du 2009 et 5 du 2012).

Parmi les processus d'intégration, les indices explicites de cohésion (référents et connecteurs) ne sont pas revus systématiquement, car ils font l'objet de nombreux exercices dans le cadre du cours de français des élèves, dispensé par mes collègues.

4. La place des questions

Le but de cette étape est d'apprendre à répondre aux questions et de prendre conscience des différents types de questions ainsi que des stratégies à mettre en place. Cette problématique est travaillée dans *Lector&Lectrix* :

- « Répondre à des questions : choisir ses stratégies » (chapitre 4 du 2009 et 7 du 2012);

⁷ Anonyme, Lecture pour vieux débutants ou quand les ados ne savent plus lire, (<http://www.educalire.net/FraLecture.htm>)

→ « Répondre à des questions : justifier ses réponses » (chapitre 5 du 2009).

Le module comprend des séances d'enseignement explicite de la compréhension en lecture avec des activités réalisées en groupe(s), puisque « la compréhension naît ou s'affine grâce à la confrontation des différentes représentations mentales des élèves, de l'échange autour de celles-ci, de leur justification... et grâce à d'incessants retours à l'observation du texte » (AGERS, 2011, p.13). Ces séances de groupe(s) alternent avec des séances pendant lesquelles les élèves travaillent individuellement à la réalisation d'objectifs liés à leurs difficultés personnelles. Un enseignant (pour 8 à 10 élèves) supervise le travail et a la possibilité de donner un feedback immédiat à chaque élève sur ses progrès.

Chaque nouvelle étape commence et/ou se termine par une évaluation du niveau individuel de chacun, ce qui permet à l'élève de se situer, de situer ses progrès et de définir avec l'enseignant ses objectifs personnels. En effet, après une séance, l'élève est invité à se fixer un objectif personnel à travailler pendant la semaine, sur base d'un ou plusieurs documents fournis⁸.

Les ressources à offrir en lecture individuelle, adaptées de manuels, sont enrichies par un recueil de textes « résistants », c'est-à-dire réticents à délivrer leur sens. Chacun des textes (principalement des nouvelles) est accompagné d'un questionnaire constitué de questions portant non seulement sur le produit et ses différents niveaux de compréhension, mais aussi sur les processus mis en jeu pour comprendre (Giasson, 2007, p. 234).

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

L'activité présentée ici, d'une durée de deux heures, prend place après le travail sur les microprocessus et constitue une introduction au travail d'enseignement explicite des processus d'intégration, d'élaboration et des processus métacognitifs. Cette activité a été construite sur base des Enquêtes de la Main noire. Ce livre contient plusieurs récits indépendants qui s'allongent au fil des pages, classement judicieux s'il en est, puisqu'une fois que le lecteur – surtout le lecteur en difficulté – a « accroché », il accepte facilement de lire des histoires plus longues⁹.

⁸ Les exercices individuels à réaliser dans le cadre des objectifs ont été construits à l'aide des manuels *Bien lire au collège* (Chevalier, 1985), *Lecture silencieuse CM2 série 1* (Géhin, 2012), *Lecture silencieuse CM2 série 2* (Géhin, 2012), *Je lis seul, tu lis seul, CM1* (Calle et al., 2005), *Je lis seul, tu lis seul CM2* (Calle et al., 2005) et *Enjeux de lecture – Lectures en Jeux* (De Croix et Ledur, 2008).

⁹ Cette stratégie efficace a notamment été exploitée par J.K. Rowling dans la série des *Harry Potter*, puisque pour les cinq premiers tomes, chaque volume est plus gros que le précédent.

Ces textes narratifs, du genre policier, ont pour fonction de raconter une histoire, mais agissent aussi sur les émotions du jeune lecteur qui s'identifie aux enquêteurs de *La Main noire*. L'activité porte sur la première enquête du livre, mais est bien évidemment facilement transposable pour les autres récits du recueil. Le premier récit «Une maison pleine de mystères» propose 11 pages de texte. Ces 11 pages représentent les 11 étapes, numérotées, de l'investigation menée par l'équipe de jeunes détectives.



Figure 1 : couverture de *Les enquêtes de la Main Noire, 60 énigmes à résoudre en s'amusant*, Hans Jürgen Press, Actes Sud Junior, Arles, 2008.

UNE MAISON PLEINE DE MYSTÈRES



UN SIGNE QUI NE TROMPE PAS

Depuis une bonne heure, tous les membres de la « Main noire » étaient plongés dans leurs devoirs du lendemain. Un silence parfait régnait au transport. Faute de bonbons, Émilie mâchouillait le bout de son crayon en jetant un regard éberlué à travers les vitres grises de possession.

- « C'est », entendit-il tout à coup, Salim venant de cacher une noisette pour son freresul.

- Message, fit Émilie, ça c'était comment ?

- Ça dépend, dit Adèle. Si c'est de nous que tu veux parler, tu l'écris en deux mots avec un « à la fin ».

- Non, je veux parler de l'oiseau qui est perché sur l'arbre dans le jardin d'en face. Ça alors ! C'est incroyable !

Il se mit à froter la vitre du revers de sa manche. Filles émergées d'une multiplication pleine de virgules et de zéros.

- Qu'est-ce qui se passe ?

- Il y a quelqu'un dans la maison vide de l'autre côté de la rue.

Aussitôt, le reste de la « Main noire » accourut. Salim se fissa sur la pointe des pieds.

- Je me vois perçonné, dit-il. Tous les volets sont fermés, et la porte d'entrée est bouclée comme d'habitude.

Adèle passa son nez contre la vitre et se fissa.

- Je vois ce que tu veux dire, Émilie, dit-elle au bout d'un moment. Oui, il y a effectivement quelqu'un dans la maison abandonnée.



QUESTION

Qu'est-ce qui prouve que quelqu'un se trouve dans la maison ?



Figure 2 : p. 6 et 7 *Les enquêtes de la Main Noire, 60 énigmes à résoudre en s'amusant*, Hans Jürgen Press, Actes Sud Junior, Arles, 2008.

Les élèves sont répartis en quatre groupes. Chaque professeur responsable d'un groupe explique l'activité proposée. Le professeur pose des questions en montrant la couverture du livre : «À votre avis, quel est le genre du livre ? Sur quels indices vous appuyez-vous ? À votre avis, qu'est-ce que *La main*

noire ? Sur quels indices vous appuyez-vous ? » Commencer l'activité non pas immédiatement par la lecture de l'introduction, mais par les prédictions des élèves sur base de la couverture et du titre du livre, permet d'entrer pleinement dans l'activité en mobilisant leur attention. En outre, les prédictions, qui font partie des processus d'élaboration (Giasson, 2007, p.138-139), constituent une stratégie du bon lecteur. L'activité travaille déjà sur cette stratégie, qui sera enseignée explicitement par la suite à travers les chapitres de *Lector&Lectrix* 2009.

Le professeur lit ensuite l'introduction (figure 3). Le degré d'attention reste élevé, d'abord parce que les élèves n'ont pas immédiatement le texte sous les yeux, ensuite parce que les élèves doivent vérifier si leurs prédictions correspondent ou non au contenu du livre. Le professeur a, quant à lui, la possibilité de vérifier la bonne compréhension du genre littéraire et du contexte global dans lequel le récit va se dérouler. De faibles lecteurs qui partageraient sur une structure mentale erronée auraient en effet des difficultés à rectifier seuls, par la suite, leur interprétation. L'objectif de la lecture-plaisir ne serait dès lors pas atteint.



**LES ENQUÊTES
DE LA MAIN NOIRE**



L'officier de police Courtepoigne faisait sa ronde habituelle. Il tourna dans la rue du Canal qu'il descendit d'un pas vif. Devant le numéro 49, il s'arrêta pour contempler une feuille de papier jaunie, attachée de toute évidence à un cabinet de classe et fixée au charbonnade de la porte au moyen de quatre pointes. En son milieu figurait l'empreinte noire d'une main. Un sourire jovial se dessinait sur les lèvres de l'agent.

— Bon courtepoigneux, ces enfants, et très étonnant observateurs. Le complément de l'agent s'adressait à la « Main noire », un groupe de jeunes délinquants qui traquait avec bonheur les maîtres supérieurs en tout genre.

Il est en haut de la maison, entre le grenier et le pigeonnier, se trouve le quartier général de la « Main noire », appelé le « courtepoigneux », où le groupe se réunit régulièrement après l'école.

Malgré le Professeur au noir, le jeu, sa courtepoigne lui permet de transmettre les messages adressés à ses autres membres de la « Main noire ».

Malgré ses braves collègues, est une excellente détective parce qu'elle se souvient de tout des choses.

L'agent P'titble est un voleur de bonbons très pale, ce qui ne l'empêche pas d'être un bon courtepoigneux.







Naturellement, le bonjour du groupe, est une partie de son discours, et ce son discours, Alex, qui signifie « à l'écoute ».

L'inspecteur aime se promener perché sur l'épaule de Naturellement, Alex, qui signifie « à l'écoute ».

Figure 3: page 5 de *Les enquêtes de la Main Noire*, 60 énigmes à résoudre en s'amusant, Hans Jürgen Press, Actes Sud Junior, Arles, 2008.

Le professeur distribue la page lue aux élèves et pose quelques questions :

- Qu'est-ce qu'un chambranle (l.6-7)? Qu'est-ce qui vous a permis de comprendre ce mot?
- Qu'est-ce qu'un pigeonnier (l.14)? Qu'est-ce qui vous a permis de comprendre?
- Qu'est-ce que la Main noire (l.15)? Est-ce que vos prédictions étaient exactes?

L'analyse collective est ainsi l'occasion pour le professeur de montrer comment on peut acquérir du vocabulaire de manière autonome, en s'interrogeant sur le mot lui-même (par exemple la construction du mot *pigeonnier* sur *pigeon*) ou en s'aidant du contexte (comme dans l'expression *chambranle de porte*). Surtout, cet exercice de vocabulaire est un moyen d'attirer l'attention des élèves sur une donnée essentielle : les images qui accompagnent le texte ne sont pas une simple décoration, elles viennent véritablement soutenir la compréhension du texte si on prend la peine de s'en servir, puisqu'elles aident à se créer des images mentales, ce qui est encore une stratégie utilisée par les bons lecteurs et qui relève des processus d'élaboration (Giasson, 2007).

Le professeur explique que chaque élève va devenir détective et résoudre l'enquête en même temps que *La main noire*. Il distribue ensuite la « feuille de route » (figure 4) et explique le fonctionnement du « jeu de piste ». Chaque élève, quand il a fini de lire attentivement la première étape de l'enquête (figure 2), répond à la question qui y correspond (n°1). Quand il a noté la réponse, il se lève en silence et va montrer sa réponse au professeur. Si la réponse est correcte, il rend la page de mission, il sort de la classe pour rejoindre le professeur suivant (précisé sur la feuille de route). Celui-ci lui remettra la suite de sa mission. Les premiers qui auront réussi à terminer la mission auront gagné. À la fin de l'atelier, ils résumeront l'enquête ensemble, pour les autres.

Quand tout le monde a compris la consigne, le professeur distribue la première page de l'enquête et le travail individuel commence : « Pour que les élèves progressent en lecture, le professeur ne doit pas craindre de s'effacer régulièrement et progressivement pour laisser l'élève prendre ses responsabilités en toute autonomie, certes en encadrant sa réflexion, mais en lui laissant de plus en plus l'initiative. [...] L'action du professeur visera donc à installer des démarches, des stratégies de lecture, à les expliciter à l'élève, afin de le rendre responsable, de le rendre autonome, de laisser le jeune lecteur partir lui-même, silencieusement, à la découverte du sens du texte. » (Giasson, 2007, p. 143).

INTÉRÊT DU SUPPORT *LES ENQUÊTES DE LA MAIN NOIRE*

L'originalité et l'intérêt des récits des *Enquêtes de la Main noire* résident dans la mise en parallèle, sur une double page, d'un texte et d'une image. Le fait de combiner l'image au texte va permettre aux élèves de progressivement affiner

leurs images mentales sans partir de zéro. Les albums, les contes illustrés et la bande dessinée (dans une moindre mesure, car elle possède des codes spécifiques) ne font pas autre chose. Mais il est bon de rappeler que la grande part des élèves à qui s'adresse le module de compréhension n'a jamais lu en dehors du cadre scolaire. Ce support est donc particulièrement approprié pour mobiliser, auprès des élèves en difficulté, la production consciente d'images mentales : « La production spontanée d'images mentales porterait [...] sur des aspects d'élaboration intéressants, certes, mais non indispensables à la compréhension, du moins telle qu'elle est mesurée par les tests de lecture. La production consciente d'images mentales, par contre, serait plutôt de l'ordre des processus métacognitifs. Elle forcerait le lecteur à être attentif au texte et le rendrait plus conscient de son traitement de texte » (Giasson, 2007, p. 144).

Les élèves ont reçu un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage en début d'année. Ils ont été sensibilisés à l'importance des images dans le processus de compréhension et savent que pour comprendre un récit, il faut se faire « un film dans la tête ». Mais ils sont encore souvent malhabiles à réaliser cette opération mentale. La structure originale texte/image dans *Les Enquêtes de la Main noire* vient véritablement soutenir la compréhension en guidant les élèves dans la juste représentation mentale : les images qui accompagnent le texte facilitent cette opération. Les élèves continueront dans la suite du module à développer cette compétence. En effet, « Apprendre à construire une représentation mentale » est l'objectif du premier chapitre de *Lector&Lectrix* (2009), qui propose en outre différentes activités où les élèves sont amenés à dessiner ou à jouer des scènes.

De plus, à la fin de chaque double page des *Enquêtes de la Main noire*, une énigme est posée et, pour y répondre, le lecteur doit observer attentivement l'image, ce qui l'oblige à ne pas considérer celle-ci comme un attribut décoratif. Les questions posées travaillent toutes sur l'image, en rapport ou non avec le texte. Les énigmes 2, 5, 7, 8, 10 peuvent être résolues en regardant l'image, sans faire appel au texte. Le texte aide à mieux regarder l'image pour les items 1, 3, 6. Enfin, pour les questions 1, 4, 9 et 10, la lecture du texte et l'analyse d'image restent insuffisantes : le lecteur doit faire appel à ses connaissances pour inférer la réponse. Il est donc amené à en prendre conscience et à exploiter la stratégie d'inférence sur l'image, stratégie qu'il pourra ensuite transférer à l'analyse de texte.

Cet exercice permet par ailleurs de faire apparaître la différence, loin d'être évidente pour des lecteurs moins habiles, entre *prédire* (qui implique l'utilisation d'indices) et *deviner* : « Lorsque nous encourageons les élèves à effectuer des prédictions à partir d'indices, surtout à partir d'indices subtils, nous le faisons pour les sensibiliser à l'utilité de ces indices dans la compréhension du texte. » (Giasson, 2007, p.139). On le voit dans les premières pages, certains élèves vont inventer une réponse créative par rapport à l'image. Par exemple, à la question « Qu'est-ce qui prouve que quelqu'un se

trouve dans la maison ? », de nombreux élèves répondent « Il a vu quelqu'un ». Or cette donnée n'est ni dans le texte, ni sur l'image. L'élève invente et doit être redirigé vers les indices présents sur l'image pour s'apercevoir que la fumée sortant de la cheminée constitue un indice probant.

La dernière colonne de la feuille de route présente les propositions : « J'ai simplement observé l'image - J'ai observé l'image en m'aidant du texte - J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances ». Il s'agit d'un questionnement sur les processus exploités pour résoudre les énigmes. Cette colonne peut être utilisée par l'enseignant pour guider l'élève qui ne trouve pas la solution à l'énigme, sans trop orienter sa recherche, le but étant qu'il acquière cette compétence.

Si le questionnement sur les processus exploités a montré toute sa pertinence, j'ai craint que les élèves se rendent vite compte qu'il est possible de répondre à certaines questions sans utiliser le texte. Pour que l'image reste un soutien à la lecture et ne soit pas lue avec, occasionnellement, le soutien du texte, j'ai ajouté à la fin de chaque étape le début d'une phrase qui devait être complétée en guise de résumé. Je me suis ensuite ravisée et ai supprimé ce procédé assez artificiel. En effet, à partir du moment où les gagnants du « jeu de piste » résumèrent l'enquête pour le groupe, les élèves ne cherchent pas à passer par le raccourci d'une lecture de l'image seule.

MOTIVATION ET « LECTURE-PLAISIR »

On peut a priori se questionner sur l'intérêt de faire lire un texte somme toute assez simple et peu résistant : il ne mobilise que des inférences simples, localisées à chaque fin de chapitre et explicitées au début du suivant. On peut aussi légitimement se demander quelle est l'utilité de la mise en scène ludique de cette activité, formulée en termes de « jeu de piste » et de « concours ».

En ce qui concerne le contexte psychologique, l'élève est concrètement mis en projet. Il a une intention de lecture claire : il doit résoudre une énigme (en réalité 11 mini-énigmes à travers les 11 étapes de l'enquête). Et le dispositif physique mis en place (après chaque chapitre, l'élève se lève pour changer de local et recevoir la suite du texte) – s'il peut surprendre – est très efficace pour au moins deux raisons : il rend « palpable » l'idée du jeu de piste qui n'est pas vécue comme artificielle par les élèves ; il permet d'alterner des moments de grande concentration (pendant la lecture) et des temps où l'attention peut être relâchée (lors du changement de classe et de la remise d'un nouveau chapitre).

De plus, si le texte est assez long, sa structure même (11 chapitres sur 11 doubles pages) et le contexte physique de changement de classe ont permis à des lecteurs faibles de passer outre cette difficulté. Pour la plupart d'entre eux, ce n'est qu'après-coup qu'ils ont pris conscience de la longueur du texte. Et ils se sont alors sentis valorisés d'avoir tout lu sans ressentir de contrainte, mais au contraire avec plaisir. Cela a très certainement participé à leur volonté de continuer à lire *Les Enquêtes de la Main noire* de façon personnelle.

Un autre avantage lié à la division de la tâche en étapes est que le faible lecteur,

s'il est amené à lire seul, n'est pas totalement abandonné face à un texte d'une certaine ampleur. En effet, à la fin de la lecture d'une étape, le lecteur doit résoudre une énigme et faire part de sa réponse au professeur. L'enseignant laisse de l'autonomie à l'élève puis l'accompagne. Il peut, de manière individuelle, lui donner un *feed back* immédiat¹⁰. Si l'élève a bien répondu, cela renforce sa confiance en lui. S'il ne trouve pas la réponse adéquate, le professeur peut soutenir sa démarche de recherche de compréhension. Ainsi, à la fin de chaque chapitre, la compréhension du lecteur est (partiellement du moins) vérifiée, son impression de contrôlabilité renforcée et sa compétence saluée avant qu'il passe à la suite.

Pour ce qui est de la motivation, le concours (pourtant sans récompense, si ce n'est de résumer l'enquête pour les autres à la fin !) crée l'émulation : les élèves cherchent à résoudre rapidement les énigmes et travaillent dans le plus grand calme. Quant à l'intérêt du texte à lire, il est amplifié, comme je l'ai déjà souligné, par la possible identification des élèves avec les protagonistes qui ont leur âge.

L'activité présentée a pour objectif premier de déclencher chez de faibles lecteurs¹¹ du plaisir à lire individuellement. Et cela n'a rien d'anodin : « Certaines études ont mis en évidence le rôle central que joue la motivation chez les élèves en grande difficulté [...] La motivation est donc le moteur qui leur a permis de développer leurs habiletés en lecture » (Giasson, 2012, p. 362). Rappelons à ce sujet les propos de Daniel Delbrassine : « On n'oubliera pas que seul le souffle du plaisir de lire peut gonfler les voiles du lecteur, sans quoi la lecture littéraire s'en ira, telle une galère propulsée par de jeunes rameurs soumis à la cadence d'un garde-chiourme. » (Delbrassine, 2007, p. 10).

Cet objectif a été pleinement atteint. En effet, les élèves ont réclamé de recommencer l'activité avec une autre enquête. Et le désir naissant de la frustration, comme le souligne, entre autres, Viau dans *La motivation en contexte scolaire*, plus de la moitié d'entre eux ont fait la demande de pouvoir recevoir la suite des Enquêtes pour les lire à la maison. J'ai donc été contrainte – pour mon plus grand plaisir – à mettre à leur disposition quelques exemplaires de chaque enquête qui ont circulé des semaines durant. Or, « les lectures personnelles permettent un apprentissage indirect du vocabulaire : l'intervention consiste ici à créer ou accroître la motivation de l'élève à s'engager dans des lectures personnelles en classe ou en dehors de la classe. » (Giasson, 2007, p.200). Enfin, et surtout, « c'est en suscitant un investissement personnel des élèves dans leurs lectures que l'on peut espérer les voir progresser dans la mise en œuvre de stratégies efficaces de compréhension. » (AGERS, 2011, p.13).

10 R. Viau (2007), dans *La motivation en contexte scolaire*, insiste sur la valeur du *feed back* rapide : il montre que plus celui-ci est postposé, plus il perd de sa valeur.

11 Pour la plupart d'entre eux, la lecture collective de *L'Homme à l'oreille coupée* de Jean-Claude Mourlevat, organisée à travers les chapitres du *Lector&Lectrix 2009*, a été une de leurs premières lectures de « roman », pour laquelle ils ont – cerise sur le gâteau – pris du plaisir.

BIBLIOGRAPHIE

AGERS - Ministère de la Communauté française (2011), *Pistes didactiques, 2^e année de l'enseignement secondaire, Evaluation externe non certificative en lecture et production d'écrit*.

AGERS - Ministère de la Communauté française (2007), *Pistes didactiques, 2^e année de l'enseignement secondaire, Evaluation externe non certificative en lecture et production d'écrit*.

Calle, V., Consavela, F., Nosrée, P., Saison-Marsollier, S., Ferrand, L., Montmayer, H. (2005). Fiches de lecture, *Je lis seul, Tu lis seule*, CM1, Nathan, Paris.

Calle, V., Consavela, F., Nosrée, P., Saison-Marsollier, S., Ferrand, L., Montmayer, H. (2005). Fiches de lecture, *Je lis seul, Tu lis seule*, CM2, Nathan, Paris.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2009). *Lector&Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, CM1 – CM2 – 6^e – Segpa, Retz.

Cèbe, S., Goigoux R., Perez-Bacqué, M., Raguideau, C. (2012). *Lector&Lectrix, Apprendre à comprendre les textes*, Collège, Retz.

Chevalier, B. (1985). *Bien lire au collège, Textes et exercices d'entraînement progressifs, Niveau 1*, Nathan, Paris.

De Croix, S., Ledur, D. (2008). *Enjeux de lecture – Lectures en Jeux, Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*, Enseignement catholique secondaire, FESeC, Bruxelles.

De Croix, S., Ledur, D. *Enjeux de lecture – Lectures en Jeux*, Recueils de textes et d'illustrations, Enseignement catholique secondaire, Bruxelles, s.d.

Delbrassine, D. (2007). *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*, Presses Universitaires de Namur, collection « Tactiques », Namur.

Géhin, M. (2012). *Lecture silencieuse CM2 série 1*, Hachette éducation, Paris.

Géhin, M. (2012). *Lecture silencieuse CM2 série 2*, Hachette éducation, Paris

Giasson, J (2007). *La compréhension en lecture*, De Boeck, Pratiques pédagogiques, 3^e édition, Bruxelles.

Giasson, J. (2012). *La lecture, apprentissages et difficultés*, De Boeck, Outils pour enseigner, Bruxelles.

Press, A.-J. (2008). *Les enquêtes de la Main Noire, 60 énigmes à résoudre en s'amusant*, Actes Sud Junior, Arles.

Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, « Pratiques pédagogiques », Bruxelles.

STRATÉGIES DE LECTURE EN SECONDAIRE

ANNEXE : FEUILLE DE ROUTE « UNE MAISON PLEINE DE MYSTÈRES »

Parcours jaune :

1) Monsieur *** 2) Madame *** 3) Madame *** 4) Madame ***
 et puis je recommence... jusqu'à la fin de la première histoire.
 Quand j'ai résolu la première enquête, je retourne chez le professeur 1.

UNE MAISON PLEINE DE MYSTÈRES

1	Qu'est-ce qui prouve que quelqu'un se trouve dans la maison ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
2	Quelle sorte de pantalon porte l'homme au talon manquant ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
3	Où se trouve le passage secret ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
4	A quoi Félix reconnaît-il Isidore 13 ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
5	Que fait monsieur X au sous-sol de la maison abandonnée ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
6	Qui vend des « Ourson noir » ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
7	De quel timbre s'agit-il ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
8	Que manque-t-il sur le faux timbre ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
9	Qu'est-ce qui permet à Salim de détecter la cachette du faussaire ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
10	Où se cache le faussaire ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
11	Où monsieur X a-t-il caché sa mallette ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances

ANNEXE : FEUILLE DE ROUTE CORRIGÉE DE L'ÉLÈVE « UNE MAISON PLEINE DE MYSTÈRES »

Parcours jaune :

1) Monsieur *** 2) Madame *** 3) Madame *** 4) Madame ***
 et puis je recommence... jusqu'à la fin de la première histoire.
 Quand j'ai résolu la première enquête, je retourne chez le professeur 1.

UNE MAISON PLEINE DE MYSTÈRES

1	Qu'est-ce qui prouve que quelqu'un se trouve dans la maison ?	De la fumée sort de la cheminée.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai observé l'image en m'aidant du texte ■ J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
2	Quelle sorte de pantalon porte l'homme au talon manquant ?	Il porte un pantalon à petits carreaux.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai simplement observé l'image
3	Où se trouve le passage secret ?	Le passage secret se trouve sous les tulipes.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai observé l'image en m'aidant du texte
4	A quoi Félix reconnaît-il Isidore 13 ?	Isidore est noir de suie car il est passé par le conduit de cheminée.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
5	Que fait monsieur X au sous-sol de la maison abandonnée ?	Il regarde des timbres.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai simplement observé l'image
6	Qui vend des « Ourson noir » ?	« Leloir » vend des « Ourson noir » (le nom est écrit sur la camionnette).	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai observé l'image en m'aidant du texte
7	De quel timbre s'agit-il ?	Il s'agit du timbre Zanzibar.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai simplement observé l'image
8	Que manque-t-il sur le faux timbre ?	Il manque le pavillon (drapeau) du bateau.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai simplement observé l'image
9	Qu'est-ce qui permet à Salim de détecter la cachette du faussaire ?	Il se cache dans le bateau « Pirate ». Sous son poids, la coque du bateau s'est enfoncée plus profondément dans l'eau.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
10	Où se cache le faussaire ?	Il se cache dans la bétonneuse (sa cravate dépasse).	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai simplement observé l'image
11	Où monsieur X a-t-il caché sa mallette ?	Il a caché sa mallette au fond du puits (la corde a été déroulée).	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances