

S'essayer à l'enseignement explicite d'une démarche d'interprétation : composer avec des conceptions acquises en formation initiale

■ Patricia Schillings et Marine André

Cet article illustre les difficultés que peuvent rencontrer des enseignants pour endosser une posture d'enseignement explicite, même lorsque des outils extrêmement détaillés et structurés leur sont proposés. L'analyse des modifications introduites dans un atelier de lecture visant l'enseignement de la démarche « réagir personnellement à un texte » fait apparaître non seulement les résistances éprouvées par les enseignants face au principe de rendre eux-mêmes visible une démarche mais également le piège qui consiste à mettre à l'avant-plan la volonté de faire s'exprimer tous les élèves sur leur vécu ou sur le récit (le quoi), au détriment des échanges ciblés sur la manière de mettre en œuvre leurs démarches (le comment).

1. POURQUOI TESTER UNE SÉANCE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA DÉMARCHE D'INTERPRÉTATION ?

L'état des lieux des compétences en lecture des élèves de quatrième année primaire issu de la troisième édition de l'enquête internationale (PIRLS 2016) ne peut laisser aucun acteur du monde éducatif indifférent. Le classement des 31 pays de référence selon leur moyenne globale¹ montre en effet que nos élèves sont les plus faibles lecteurs de ce groupe (Schillings, Géron & Dupont, 2017a). L'analyse des résultats pointe plusieurs sources de difficultés majeures, parmi lesquelles une maîtrise insuffisante des démarches qui permettent de se distancier du texte. Les processus de compréhension qui sollicitent la participation active du lecteur dans l'élaboration du sens apparaissent nettement moins maîtrisés que les processus d'extraction du

¹ Cf. *Caractères* 58.

sens [prélever/faire des inférences simples]. Alors que le pourcentage de réponses correctes s'élève à 63 % pour les items mettant en jeu les processus « Prélever et faire des inférences simples », il n'est que de 39 % pour les processus « Interpréter et évaluer ». Ces pourcentages apparaissent bien plus élevés dans les pays les plus performants : ils dépassent les 70 % pour les processus de bas niveau et ne descendent pas sous le seuil de 50 % de réussite pour les processus de haut niveau.

Comment des élèves européens du même âge parviennent-ils à obtenir de tels résultats ? Une des pistes de réponse se trouve dans les dispositifs d'enseignement explicite de la compréhension dont certaines études comparatives confirment le caractère plus répandu notamment dans les systèmes éducatifs anglophones (Schillings, Géron & Dupont, 2017 b).

Curieuses de mieux cerner les obstacles à l'enseignement explicite en FW-B, nous avons entrepris une étude exploratoire focalisée sur l'expérimentation et l'analyse d'une séance d'enseignement explicite ciblée sur une démarche d'interprétation avec les étudiants de Master en sciences de l'éducation². Traduite et adaptée d'un des nombreux manuels « Ateliers de lecture » développés par Lucy Calkins aux USA, la séance proposée (voir annexe i) est ciblée sur la production d'une réponse personnelle au texte. Il ne s'agissait bien évidemment que d'une initiation, d'un premier pas vers l'apprentissage de la démarche d'interprétation³. Après avoir procédé à des ajustements de la séance, un seul étudiant menait l'activité en se filmant dans le but d'analyser en groupe le déroulement de l'activité et particulièrement la phase de modelage.

QU'EST-CE QUE LE MODELAGE ?

Première étape de l'enseignement explicite envisagé selon l'angle de l'instruction directe (voir encadré ci-dessous), *le modelage* est le moment durant lequel l'enseignant verbalise et donne à voir les démarches cognitives qu'il utilise devant les élèves. Il se pose ainsi en modèle en rendant explicite les « quoi », « pourquoi », « comment », « quand » mettre en œuvre la stratégie enseignée. Dans ce modèle d'instruction directe et structurée (Giasson, 1995 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013) seule cette première phase, appelée mini-leçon dans l'atelier lecture, est essentiellement gérée par l'enseignant. Les deux étapes suivantes visent à mettre les élèves en activité : lors de la *pratique guidée*, l'enseignant soutient, observe, étaye l'activité des élèves et lors de la *pratique autonome*, il assure une diminution progressive de l'aide apportée afin d'amener une utilisation autonome par les élèves des stratégies enseignées.

² Cette séance s'inscrit dans le cadre des travaux pratiques du cours d'enseignement-apprentissage du français dans l'enseignement fondamental et secondaire inférieur dispensé au Master en Sciences de l'Éducation de l'ULiège.

³ Celle-ci ne peut se limiter à réagir personnellement à un texte et doit nécessairement intégrer la prise en compte du message du texte et des procédés littéraires mis en œuvre par l'auteur (Falardeau, 2003).

En FW-B, l'enseignement explicite du savoir-lire, et plus particulièrement sa phase de modelage, est peu mis en œuvre dans les classes de l'enseignement primaire. En effet, les résultats PIRLS 2016 indiquent que seuls 13 % des élèves de 4^e primaire ont un enseignant qui déclare mettre en œuvre au moins une fois par semaine des activités d'enseignement des stratégies de lecture grâce à une démonstration (Schillings, Dejaegher, Géron & Dupont, 2018).

Il y a enseignement explicite et enseignement explicite...

Selon Goigoux (2019), il existe plusieurs manières d'être explicite... car on peut expliciter à différents niveaux ! L'enseignement explicite peut porter sur des aspects variés : les finalités de la tâche, les contenus à apprendre, les objectifs ou encore les démarches cognitives. Il peut avoir lieu avant, pendant ou après l'apprentissage. En ce qui concerne les acteurs, on distingue trois situations : l'enseignant peut expliciter aux élèves, l'élève peut aussi expliciter à l'enseignant ou les élèves peuvent s'expliquer des démarches entre eux.

Rendre des apprentissages explicites peut donc s'effectuer de deux manières différentes :

- ▶ **L'instruction directe**, incarnée dans l'enseignement explicite décrit par Gauthier, Bissonnette et Richard (2013). Cette démarche comporte trois temps forts au-delà de la présentation des objectifs : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.
- ▶ **L'explicitation** consiste en la verbalisation des principes qui guident l'action d'un sujet dans une situation donnée mais aussi des conditions de la réussite des tâches effectuées. On la retrouve dans la résolution guidée (Goigoux, 2011) qui alterne des phases d'activité et de réflexion : l'enseignant annonce l'objectif, il met les élèves en activité pour faire émerger la connaissance visée, il procède à une première explicitation, mobilisation et institutionnalisation de la connaissance et au réinvestissement de la connaissance dans une autre tâche.

Nous avons voulu proposer aux étudiants, peu familiers de cette approche d'instruction directe, une séance très structurée pour leur permettre de s'y essayer dans un cadre sécurisé. Cependant, l'analyse des rapports d'expérimentation et les échanges organisés avec chacun des groupes montrent que certaines conceptions en matière d'enseignement ont fait obstacle à la mise en œuvre efficace de la séance proposée.

En effet, parmi les éléments susceptibles d'expliquer la faible présence de l'enseignement explicite (dans sa version instruction directe) en FW-B, on peut pointer la confusion entre enseignement explicite et enseignement traditionnel. Pour nombre d'enseignants, l'enseignement explicite s'oppose aux pédagogies actives et

constructivistes, qui semblent être l'une des recommandations auxquelles ils sont aujourd'hui soumis dans le quotidien de leur métier (Maystadt, Demeuse, & Friant, 2015). Dès lors, confondu à tort avec l'enseignement traditionnel, l'enseignement explicite fait l'objet de résistances importantes de la part du système éducatif et des enseignants.

Cet article s'attachera donc à décrire le dispositif proposé aux étudiants du Master, les principales difficultés auxquelles ceux-ci ont été confrontés lors de la mise en œuvre de la phase de modelage de la démarche d'interprétation avec les élèves du primaire, de même que les ajustements qu'ils ont effectués pour gérer ces difficultés. L'influence de leur formation initiale dans la mise en place de cette leçon sera abordée en guise de conclusion.

2. ENSEIGNER L'INTERPRÉTATION, OUI MAIS COMMENT ?

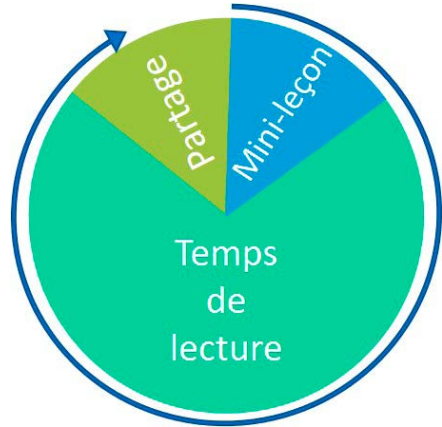
La lecture est un dialogue constant entre un lecteur et un texte (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2006), un va-et-vient permanent entre une posture personnelle, spontanée, intégrant les premières impressions du lecteur, ses émotions ; et une posture plus distanciée, davantage orientée vers des buts sociaux, qui amène le lecteur à traiter et analyser le sens sur lequel peuvent s'accorder différents lecteurs (Dufays, 2016). Ces aller-retours, appelés transactions, invitent donc les élèves à s'engager dans un dialogue oral ou écrit avec le texte, à passer d'une posture personnelle à une posture distanciée et *vice versa*. Centrée sur le développement d'une posture personnelle, la leçon proposée aux étudiants est ciblée sur l'enseignement de la production d'une réaction personnelle à un texte, cette réaction ne constituant qu'une partie nécessaire mais non suffisante de la démarche d'interprétation.

2.1. QU'EST-CE QUE L'INTERPRÉTATION ?

Teintée par le vécu du lecteur, ses expériences sociales et culturelles, ses connaissances, ses sentiments et ses goûts, l'interprétation peut être vue comme « *le point de vue d'un sujet (le lecteur) sur un objet (le texte)* » (Olson, cité par Grossmann, 1999, p. 152). En effet, dans un mouvement du lecteur vers le texte, elle vise l'élaboration d'une signification créée par le lecteur à partir des éléments qu'il perçoit dans le texte : « *L'interprète se concentre donc sur des éléments auxquels il s'intéresse tout particulièrement pour en extraire une signification qui n'apparaît pas dans le texte mais qui doit s'en inspirer de manière explicite* » (Falardeau, 2003, p. 685). Cette signification n'est évidemment pas la seule possible mais le choix d'un des possibles signifiants du texte. Elle doit donc être confrontée au regard des autres pour acquérir une certaine légitimité (Falardeau, 2003).

2.2. QUELLE EST LA STRUCTURE CLASSIQUE DES ATELIERS DE LECTURE ?

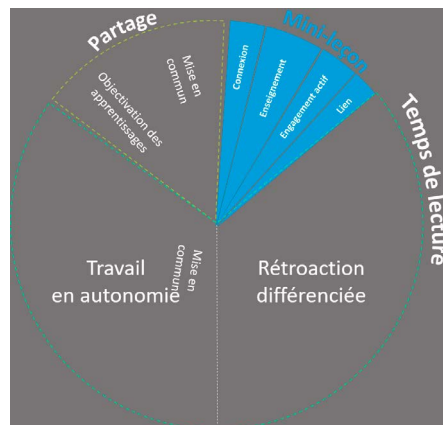
Les ateliers de lecture⁴ visent l'instauration de temps récurrents et structurés de lectures individuelles en classe, au fil du parcours primaire. Ces périodes durant lesquelles chaque élève lit un livre de son choix constituent le cœur de l'atelier (40 minutes). Elles sont précédées d'une brève phase de modelage (mini-leçon — 10 minutes) au cours de laquelle une stratégie est enseignée. La lecture individuelle est clôturée par un bref moment de partage entre les lecteurs (10 minutes). Ces trois grandes phases totalisent donc approximativement une heure (Calkins, 2010) et le temps imparti à chaque phase conditionne la possibilité de mener les ateliers de manière quotidienne.



2.2.1. Phase 1 : la mini-leçon

Chaque atelier débute par une phase de modelage appelée mini-leçon. Cette phase d'une durée de dix minutes vise la démonstration d'une stratégie ou d'un processus de lecture identifié comme indispensable aux lecteurs experts. Des stratégies telles que se fixer un but de lecture, s'engager dans la lecture, lire par groupe de mots, clarifier le sens d'un mot ou encore réfléchir aux intentions des auteurs sont enseignés explicitement en suivant un même canevas dont les quatre sous-étapes sont détaillées ci-après.

Tout d'abord, la **connexion** permet de relier l'enseignement du jour au travail en cours à travers une anecdote ou une analogie qui n'a rien à voir avec la lecture, mais qui part d'un contexte familier aux élèves. Elle se termine en nommant le point d'enseignement qui met des mots sur les démarches cognitives qui vont être enseignées, sur leur objectif. S'ensuit alors l'**enseignement** proprement dit, durant lequel l'enseignant se pose en modèle de lecteur expert et rend transparentes les démarches cognitives qu'il met en œuvre en s'appuyant sur un texte modèle choisi pour son adéquation avec la stratégie à enseigner. Durant l'**engagement actif**, moment d'activité partagée, chaque élève a



⁴ La structure des ateliers de lecture est identique à celle des ateliers d'écriture (voir Schillings & Bluge, 2017 dans *Caractères* 57).

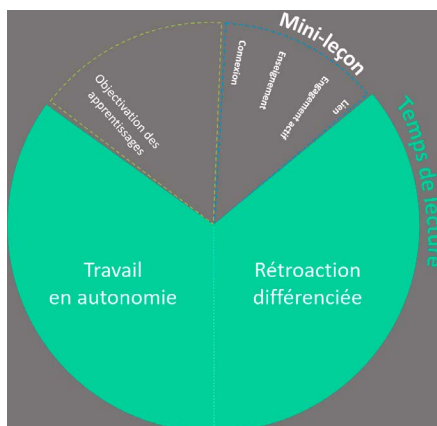
l'occasion d'utiliser la stratégie enseignée (avec son partenaire de lecture). Enfin, la mini-leçon se termine par le **lien** qui permet de lancer les élèves dans le temps de lecture en résumant l'essentiel de l'enseignement du jour pour que les élèves le réinvestissent dans leurs lectures.

En effet, l'objectif de cette mini-leçon quotidienne n'est pas que les élèves mobilisent absolument la stratégie enseignée dans le travail du jour mais qu'ils construisent un répertoire grandissant de stratégies, d'outils et d'habitudes à utiliser lors de toutes leurs lectures.

2.2.2. Phase 2: le temps de lecture

Une fois la mini-leçon achevée, les élèves se replongent dans leur projet individuel de lecture. Ils s'installent avec leur bibliothèque personnelle (boite contenant leur sélection de livres) pour leur **temps de lecture autonome** qui durera environ quarante minutes. La majeure partie du temps de l'atelier est donc consacrée à la lecture autonome durant laquelle l'élève est impliqué activement dans la lecture d'œuvres littéraires ou de documents informatifs de son choix. Pendant ce temps de lecture, chaque lecteur a un travail spécifique à faire en lien avec les évaluations faites par l'enseignant lors des entretiens ou la mini-leçon. Les élèves prennent donc de brèves notes sur des post-it ou dans un carnet de lecture pour préparer les conversations qu'ils auront, à ce propos, avec leur partenaire de lecture lors de la troisième et dernière phase de l'atelier : le partage.

Pendant que les élèves lisent, l'enseignant interagit avec quelques élèves individuellement ou en petits groupes pour observer, écouter, évaluer, questionner, montrer comment utiliser les démarches et encourager, autrement dit pour offrir un feed-back nommé **rétroaction différenciée**. Ces entretiens revêtent une fonction d'étayage. Ils aident l'enseignant à adapter son enseignement pour répondre aux besoins des élèves et définir des objectifs adaptés à chacun. Ces conversations l'informent également sur les éventuelles stratégies à enseigner à nouveau.



2.2.3. Phase 3 : le partage

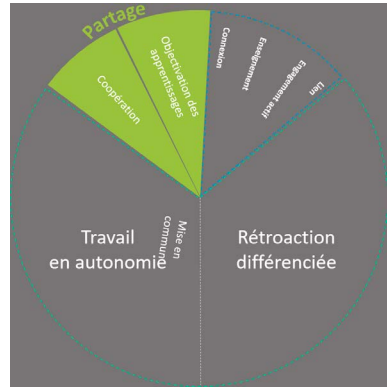
L'atelier se termine par la phase de partage durant laquelle les élèves travaillent en **coopération avec leurs partenaires** de lecture sur la base des notes prises. **L'objectivation des apprentissages** par l'enseignant clôture l'atelier avec un rappel du point d'enseignement, d'un élément important ou par le résumé du travail accompli.

2.3. LA SÉANCE EXPÉRIMENTÉE PAR LES ÉTUDIANTS

Le travail pratique proposé aux étudiants du Master reprend ces trois phases : une mini-leçon incluant les quatre sous-étapes présentées ci-dessus, suivie d'un temps de lecture autonome et enfin d'un temps de mise en commun (partage). Cependant, afin de l'adapter au contexte des diverses classes de nos étudiants, certains changements ont été introduits dans l'ateliers (Calkins & Ehrenworth, 2010). En effet, nos étudiants n'ont pas travaillé dans un contexte réel d'ateliers de lecture : les élèves n'avaient pas vécu d'ateliers précédemment, ils ne disposaient ni de bibliothèque personnelle et ni de projet de lecture en cours...

L'objectif de la première phase (mini-leçon) est d'enseigner que les lecteurs décident eux-mêmes de ce à quoi ils vont faire attention et de la manière dont ils élaborent personnellement le sens quand ils lisent.

Lors de la **connexion**, l'enseignant explicite l'objet de la leçon (il nomme le point d'enseignement) : « *Donc aujourd'hui, je veux vous enseigner que lorsque les lecteurs lisent des textes et surtout lorsqu'ils y réfléchissent, ils font attention à [J'inscris un grand point d'interrogation sur le tableau] [...] Chacun d'eux apporte son propre sens à l'histoire et pour ce faire, il laisse différentes parties de sa vie résonner. Chacun de nous est donc l'auteur de « sa propre lecture ».* »



5 Dans ce contexte, quatre adaptations majeures ont dû être effectuées :

- ▶ la phase de connexion a été réduite à l'énoncé du point d'enseignement supprimant la mise en lien avec le travail amorcé et notamment les stratégies déjà enseignées ;
- ▶ la phase de lien, à la place de relancer les élèves sur leurs lectures individuelles, proposait deux alternatives pour continuer le travail en autonomie : poursuivre la lecture du livre en réalisant le même travail que sur la première voix, soit en laissant les élèves décoder seuls, soit en laissant le travail du décodage à l'adulte ;
- ▶ l'activité se termine par une mise en commun collective des réactions personnelles des élèves qui est un ajout à la leçon initiale ;
- ▶ nous avons utilisé l'album Une histoire à quatre voix d'Anthony Browne à la place du roman Compte les étoiles de Lois Lowry car le volume de lecture était plus adapté.

Au moment de l'**enseignement**, l'enseignant utilise une analogie en demandant aux élèves de visualiser un vécu commun de la classe (par exemple le moment passé au réfectoire). Il introduit la stratégie « réagir à un texte de manière personnelle » en affichant cette question : « Qu'est-ce qui dans ma propre vie peut expliquer pourquoi j'ai vu certaines choses plutôt que d'autres choses dans ce réfectoire ? ». Les élèves notent puis échangent quelques éléments de réponse. Ensuite l'enseignant reprend la main : il souligne qu'ils ne sont pas tous attentifs aux mêmes détails, qu'ils adoptent des points de vue différents ; et explique que cette attention portée à certains éléments dépend d'eux, de leur vécu personnel, de leurs connaissances, de leurs centres d'intérêts, etc. Il transpose ensuite cette analogie au domaine de la lecture.

Dans l'**engagement actif**, les élèves sont invités à mobiliser cet apprentissage en transposant la question à un passage d'album lu par l'enseignant. Le support proposé est l'album d'Antony Browne, *Une histoire à quatre voix*. Pendant la lecture de la première voix de l'album, il demande aux élèves de prendre quelques notes sur les éléments auxquels ils ont fait porter leur attention et le lien qu'ils peuvent établir avec leur vécu. L'enseignant dévoile ensuite les éléments qui ont attiré son attention dans l'extrait lu, en donnant à voir la façon dont ces liens l'aident à réfléchir à propos du texte. Par exemple : « *J'ai utilisé la partie de moi qui est enfant unique, comme Charles, je n'ai ni frère ni sœur. Je vais vous montrer comment cela m'a aidée à réfléchir à l'histoire ; parce qu'en lisant j'ai pensé que j'étais moi aussi enfant unique. J'ai fait très attention au passage où Charles est seul sur le banc, rencontre une fillette... Après, voici comment j'ai réfléchi. J'ai réfléchi à ce que j'ai remarqué et je me suis demandé si j'étais différente de Charles. Je pense que comme lui, je cherche souvent à rencontrer des nouveaux amis.* » La mise en mots des démarches effectuées et leur transfert à d'autres situations de lecture sont facilités par l'affichage de deux questions : ***Quel est l'élément du texte qui attire mon attention ? *Qu'est-ce qui me permet de faire un lien avec mon histoire personnelle ?**

La mini-leçon se termine par l'étape du **lien** dans lequel l'enseignant donne pour consigne aux élèves de lire la suite de l'album de manière autonome mais en utilisant la démarche enseignée : produire des réponses personnelles au texte.

Dans la **deuxième phase**, les élèves lisent la suite de l'album, en autonomie (ou via une lecture par l'enseignant en fonction de leur niveau de décodage), en mobilisant la démarche (voir les traces d'élèves en annexe II).

La séance se clôture par une brève **phase de mise en commun**, portant sur la compréhension globale du récit ou sur des réactions personnelles.

En synthèse, l'activité expérimentée combine deux visées distinctes. Lors de la mini-leçon, très structurée, l'enseignant donne à voir une démarche qu'il nomme et rend transparente. Le contenu des idées et du récit sont en quelque sorte un prétexte à l'enseignement. Alors que dans les phases suivantes (temps de lecture et partage),

les élèves, aidés de l'enseignant, mettent en œuvre la démarche enseignée dans une situation de lecture authentique pour se familiariser avec cette démarche de mobilisation de leur vécu. Durant ces deux phases, les interventions de l'enseignant devraient alors plutôt aider les élèves à ouvrir les possibles de l'interprétation, tout en tenant compte des limites du texte.

3. UN EXEMPLE D'APPROPRIATION RÉUSSIE PAR UN GROUPE D'ÉTUDIANTS

Certains étudiants ont bien perçu l'importance du rôle de l'enseignant dans cette séance : aider les élèves à interpréter à partir de leur réaction personnelle, tout en tenant compte des limites du texte. L'extrait d'échanges reproduit ci-dessous est issu de la phase de mise en commun. Lors de la lecture individuelle, un élève de cinquième année primaire (Joseph) a utilisé la démarche en se basant exclusivement sur la première illustration de la troisième voix (p. 16 de l'album). Charles y est représenté seul face à la fenêtre de sa chambre.

Samira — Moi, j'ai fait attention à plusieurs choses sur le petit garçon. Par exemple, il part tout seul dans sa chambre parce que moi je reste toujours en bas pour jouer avec mon frère, parler avec mes parents, tout ça.

Ens. — Ouais. Et qu'est-ce que ça t'a aidé à comprendre par rapport à lui alors ?

Samira — Ben qu'il était quand même un petit peu triste et qu'il faisait pas beaucoup de choses avec sa maman et tout ça.

[...]

Joseph — Moi je trouve ça normal de ne pas parler et d'être tout seul.

Ens. — Ah oui, même rester dans sa chambre tout seul ? Toi, du coup, tu n'as pas l'impression qu'il est triste ?

Joseph — Non, j'ai l'impression qu'il est... qu'il se sent... qu'il veut rester seul.

Ens. — Toi, tu as l'impression qu'il veut rester seul. Les autres, vous en pensez quoi ? Non ? Oui ?

[...]

Sybil — Ben non, il est obligé, il a pas... il a pas d'amis. Il peut pas... Sa mère n'a pas l'air très amicale du coup il ne peut euh... pas s'amuser quoi.

Ens. — C'est vrai qu'ici, toi (Joseph), tu t'es dit : « Moi, j'ai l'habitude d'être tout seul. Ça ne me dérange pas ». — Maintenant, il y a quand même quelque chose qui nous fait dire qu'il est pas super heureux. Charles dit quand même : « Je m'ennuyais, comme d'habitude ».

Cet extrait montre que les étudiants ont bien compris le double mouvement qu'implique la démarche d'interprétation. Contrairement à la majorité de leurs condisciples du Master qui demandent aux élèves d'effectuer uniquement des connexions avec leur vécu, ces étudiants prennent également en compte le mouvement de retour vers le texte. Il traduit également une bonne compréhension de l'objectif de l'atelier de lecture puisque l'enseignant aide l'élève à mobiliser de façon pertinente la démarche enseignée.

4. DEUX OBSTACLES RENCONTRÉS PAR LES ÉTUDIANTS

De manière générale, les étudiants ont néanmoins éprouvé un sentiment de malaise vis-à-vis du modelage et une difficulté à mettre en œuvre cette étape durant laquelle l'enseignant verbalise et explicite les démarches cognitives tout en les mobilisant lui-même à voix haute. En témoignent ces passages de certains rapports : « Pratique exotique » ; « Nous étions dubitatives face à cette pratique assez frontale » ou encore « Je ne suis pas convaincue que mes élèves vont être intéressés par l'activité ».

Calkins (2017) a identifié des obstacles à la mise en œuvre des ateliers qui proviennent de conceptions des enseignants et dont nous retrouvons des exemples dans les rapports écrits produits par les étudiants. Ces obstacles ont donné lieu à des ajustements que nous allons décrire succinctement.

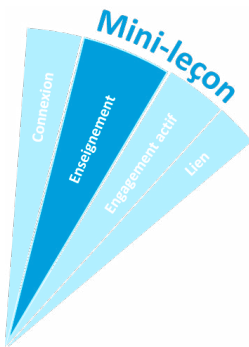
4.1. OBSTACLE 1 : PENSER QU'IL FAUT QUE LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE ÉMERGENT DES ÉLÈVES PLUTÔT QUE LES LEUR PRÉSENTER DE FAÇON DIRECTE

Précisons d'emblée qu'il ne s'agit pas ici de nier globalement l'intérêt des approches qui partiraient d'éléments fournis par les élèves pour conduire à leur explicitation. Nous cherchons plutôt à montrer en quoi cette conception a entravé une mise en œuvre efficace de la séance proposée aux étudiants, dans laquelle les moments d'échanges avec les élèves sont différés après le modelage.

C'est essentiellement dans la phase de modelage de ces ateliers (mini-leçon) que cette conception a gêné la mise en œuvre de l'enseignement explicite tel qu'envisagé dans les ateliers d'écriture. Selon Calkins, une des difficultés de la mini-leçon tient au fait que de nombreux enseignants ont acquis la conviction qu'il est préférable que les savoirs et savoir-faire émergent des élèves plutôt que de les leur donner de façon directe. Nombreux sont les étudiants qui ont mené leur mini-leçon de cette façon, en questionnant les élèves sur la démarche qui constituait l'objet de la mini-leçon. Cette volonté de faire participer les élèves a allongé le temps imparti à cette brève phase d'enseignement (limitée à 10 min) et a conduit à introduire des questions sur des démarches non connues des élèves qui ont non seulement mis ceux-ci en difficulté, mais se sont souvent transformées en un jeu de devinettes destiné à faire émerger la démarche à enseigner.

Les étudiants ont également questionné les élèves dans un autre but, celui de vérifier leur maîtrise des contenus visés par la séance. Voici quelques exemples issus de différentes phases de la séance.

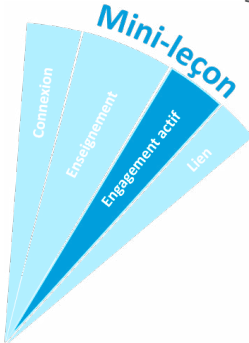
4.1.1 Lors de l'enseignement au travers de l'analogie du réfectoire



Certains groupes d'étudiants ont consacré du temps à demander aux élèves d'expliquer pourquoi les réponses étaient différentes plutôt que de leur dire explicitement qu'ils avaient produit des réponses différentes parce qu'ils ont chacun un vécu différent. En témoigne cet extrait de rapport : « *A la place d'attirer l'attention des élèves sur le fait que les réponses témoignent de leur vécu respectif, nous avons posé la question suivante : « A votre avis, pourquoi n'avons-nous pas les mêmes réponses ? » Nous avons donc privilégié l'interaction entre les élèves afin qu'ils s'accordent sur le but de l'activité.* » Ces étudiants évoquent à nouveau cette difficulté à modéliser et à enseigner explicitement plus loin dans leur rapport lorsqu'ils affirment : « *Nous nous sommes rendu compte que nous donnions trop vite aux élèves la conclusion que*

notre vécu influence nos interprétations textuelles. A notre sens, nous ne leur avons pas laissé assez de temps pour que celles-ci émanent d'eux ».

4.1.2. Lors de l'engagement actif



L'objectif est ici que les élèves mobilisent la stratégie sur le début de l'album lu par l'enseignant, avec l'aide de celui-ci. Pour ce faire, il livre un exemple personnel et met en mots les éléments qui ont attiré son attention ainsi que leurs liens avec son vécu personnel. Un exemple de mise en œuvre plutôt réussie est repris dans l'encadré même si on observe l'insertion de **questions courtes** qui ont pour but de vérifier si les élèves ont compris. En effet, les étudiants déclarent après coup s'être sentis frustrés et déçus par le fait que la mini-leçon ne prévoyait pas de vérifier la compréhension des élèves. Ils se sentent dès lors privés d'un contrôle sur la compréhension des élèves même si cette préoccupation est travaillée dans les étapes suivantes de la séance, lorsque les élèves tentent de répondre aux

deux questions ciblées dans la mini-leçon lorsqu'ils lisent le texte individuellement. De ce fait, cette enseignante produit un entre-deux : elle pose des questions pour vérifier que les élèves comprennent mais n'attend pas de réelles réponses pour ne pas dévier trop de l'attendu de cette phase dans laquelle l'enseignant se limite à rendre visible une démarche.

En fait, ce qui risque d'entraver l'efficacité de cette phase se situe à la fin de l'encadré, dans les interventions soulignées. Certains étudiants ont en effet introduit de

l'explicitation plutôt que d'énoncer eux-mêmes les étapes par lesquelles ils étaient passés pour utiliser la démarche de réaction personnelle au texte. Dans leurs rapports, les étudiants indiquent : « *Nous avons permis aux élèves de récapituler la démarche de compréhension de l'enseignante, au terme de la modélisation, et non le contenu des exemples proposés.* » ou encore « *la phase de mise en mots des démarches mobilisées est effectuée par les élèves. On demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de la séquence* ». Ce changement de posture dévie de l'enseignement explicite vers l'explicitation et réduit le temps disponible pour la lecture individuelle.

Enseignante : *La première chose à laquelle j'ai fait attention, c'est par rapport au chien. D'accord ? Quand la maman de Charles ordonne à un chien inconnu de partir et ne laisse pas son chien à elle jouer avec un autre chien dans le parc. J'ai fait attention à ça parce que moi-même, je suis propriétaire d'un chien.*

Donc moi-même, j'ai un chien, et je me suis dit que moi, quand j'allais promener mon chien, je lui enlevais sa laisse et je le laissais s'amuser et quand il jouait avec d'autres chiens, je n'allais pas le rechercher ou je ne le reprenais pas, je le laissais s'amuser avec d'autres chiens. Donc, cet élément-là de l'histoire, ça m'a permis de comprendre... j'ai compris grâce à ça, comment la maman percevait les chiens. Jusqu'ici, vous comprenez ?

Ensuite, le deuxième élément auquel j'ai fait attention, c'est le moment où la maman de Charles dit qu'il y a « tant d'horribles individus qui rôdent dans les parcs de nos jours ». Vous vous souvenez de ce moment-là, quand la maman dit ça ? Eh bien, cet élément-là, il m'a marqué et j'ai été attentive à celui-là parce que moi-même, je vais me promener dans les parcs et je me dis qu'il faudrait vraiment que quelqu'un fasse quelque chose de très bizarre pour que je me dise que c'est un drôle d'individu. D'accord ? Ici, dans l'histoire, il est simplement assis sur un banc, donc moi je ne trouve pas que ce soit un drôle d'individu. [...] Et donc, cet élément-là m'a permis de comprendre comment la maman, elle percevait les gens qui étaient assis sur des bancs. Donc je me dis qu'elle n'est pas pareille que moi parce qu'on ne perçoit pas les gens qui sont assis sur des bancs de la même façon.

Et alors, le troisième élément, celui auquel j'ai encore fait attention, c'est le moment où la maman, elle dit à Charles qu'ils partent, qu'ils quittent le parc, alors que Charles venait de se faire une nouvelle amie. Vous vous souvenez, la fillette à la fin ? Oui ? Donc, il s'était fait une amie, et moi, quand j'étais plus petite, j'allais aussi dans des plaines de jeux avec mes parents etc., et j'aimais bien me faire des nouveaux amis ; et je me rappelle, que, une fois, mes parents m'ont dit qu'on partait alors que je m'étais fait une nouvelle amie. Et cette fois-là, j'étais très triste parce que j'avais envie de rester et de continuer à m'amuser. Donc j'ai pensé à moi, quand j'étais enfant, à un moment où je me suis dit : « Ah, il m'est arrivé la même chose ». Et là je me rends compte que je ressemble à Charles, parce que Charles,

il est triste de partir et moi aussi, j'étais triste de partir à ce moment-là.

Vous avez compris ? Donc là, on vient de faire quoi ? Qu'est-ce que je viens de faire ?

Bénédicta : *Vous avez fait attention à trois choses. Vous nous avez expliqué que c'était des choses qui s'étaient passées dans votre vie.*

Enseignante : *Et à votre avis, ça permet de faire quoi ça ? Vous n'avez pas d'idée ? On va le faire après.*

Bianca : *S'exprimer ?*

Enseignante : *À s'exprimer.*

4.2. OBSTACLE 2 : (NE PAS) TRANSFORMER LA MINI-LEÇON EN MAXI-LEÇON

Calkins met également en garde sur le fait qu'au cours des dix minutes que dure la mini-leçon, l'enseignant ne peut prendre en compte et réagir à toutes les interventions des élèves, parallèlement, les élèves ne doivent pas nécessairement raconter ce qu'ils font à toute la classe. C'est précisément ce point qui constitue le malaise éprouvé par nos étudiants. Le temps alloué à la mini-leçon ne leur permet pas d'interagir avec tous les élèves et ainsi de recueillir chacune de leurs réactions pour les prendre en compte. En revanche, pour permettre à tous les élèves de s'exprimer et d'utiliser la démarche enseignée, le dispositif prévoit un temps échanges en duos. Mais les étudiants ont **transformé** cette phase d'échange en duo en phase de mise en commun collective. En voici un exemple : « *Nous avons pris l'initiative de réaliser une mise en commun collective plutôt que par groupe de deux. Cela permettait à l'enseignant de connaître le point de vue des élèves et de rebondir sur ceux-ci. Il nous semblait intéressant que tous les élèves entendent les idées des autres et puissent les confronter.* »

Par ailleurs, certains ont inséré des **phases additionnelles** permettant aux élèves de s'exprimer davantage ou d'accroître leur participation. Ce premier groupe a ajouté une mise en commun collective au temps d'échange en duos : « *Après l'échange en duos des élèves concernant leur vécu dans la cour de récréation, nous nous sommes permis, lors de la deuxième séance, de leur laisser un moment de mise en commun. Lors de la première séance, nous avons trouvé cela dommage que les élèves ne partagent pas tous leurs idées et interprétations, et c'est pourquoi nous avons décidé de modifier cet aspect pour la seconde séance.* » Un autre groupe a lui aussi proposé un allongement de la leçon mais avant même de la mettre en œuvre. Ils ont demandé à l'enseignante titulaire de la classe de pouvoir utiliser deux périodes de 50 minutes au lieu d'une pour mettre en œuvre la leçon : « *Cela nous a permis de ne pas brusquer les échanges, de donner aux enfants l'opportunité d'être actifs dans la leçon et de construire eux-mêmes leurs apprentissages.* » Enfin, un autre groupe a proposé d'ajouter une phase d'émission d'hypothèses sur la couverture du livre : « *Avant de commencer la lecture de l'album, nous avons demandé aux élèves de faire des hypothèses à partir de la première de couverture. Nous avons eu envie de voir si cela leur permettrait d'avoir davantage envie de participer*

à l'activité. Dans la seconde leçon⁶, nous avons conservé cette activité puisque dans cette phase, ils commencent à interpréter et cela permet de susciter leur appétence. »

Les deux obstacles rencontrés par les étudiants témoignent également d'une incompréhension de l'objectif poursuivi par les ateliers de lecture : celui-ci n'est pas centré sur le contenu du vécu de chacun (le produit/le quoi), mais sur la mise en pratique de la démarche qui vient d'être enseignée dans un contexte de lecture authentique (le processus/le comment). Si tout le temps consacré à l'atelier est absorbé par la mini-leçon, alors la lecture individuelle ne peut pas avoir lieu.

5. QUAND L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE RENCONTRE L'APPROCHE CONSTRUCTIVISTE

Devenue l'approche de référence dans de nombreux systèmes éducatifs (Perrenoud, 2003), l'approche constructiviste est au centre de la formation initiale des enseignants et laisse peu de place à d'autres approches. Nombreux sont les étudiants qui confirment ce constat lors des rencontres avec les formateurs et dans leurs rapports : « *Nous n'avons malheureusement pas l'habitude de donner ce type d'activité dans nos classes* » ; « *L'enseignante n'avait pas l'habitude de donner ce type d'activité avec cette sorte d'enseignement* ».

Une piste explicative des deux obstacles rencontrés par les étudiants semble pouvoir être mise en lien avec cette approche constructiviste qui, dans certains contextes, s'apparente à une « doxa constructiviste » souvent posée comme unique mode de faire apprendre en formation initiale et dans le monde de l'enseignement. Cette doxa repose sur une conception de l'enseignement comme devant nécessairement faire participer les élèves placés au centre de la leçon (Perrenoud, 2003) : les savoirs doivent être construits à partir de ce qu'ils disent/produisent ; les élèves doivent être actifs ; il faut prendre en compte les représentations initiales de tous les élèves, il faut susciter de nombreuses interactions entre les élèves. Il est aisé de comprendre comment ces conceptions sont entrées en contradiction avec certains principes de la séance d'enseignement proposée et ont constitué des obstacles à l'expérimentation d'une séance qui fait précéder la mise en activité des élèves d'une phase d'instruction directe même très brève.

Baignés dans ce contexte, les étudiants ont eu tendance à confondre voire à inverser les visées assignées aux deux grandes parties de la séance. La mini-leçon, très structurée, où l'enseignant montre les démarches à mettre en œuvre, a été confondue, inversée avec un temps ouvert de questionnement adressé aux élèves pour leur faire découvrir les contenus et les amener à les mettre eux-mêmes en mots. Quant à la lecture individuelle et au partage, durant lesquels l'enseignant devrait aider et intervenir pour

⁶ Les étudiants étaient invités à donner la leçon à deux reprises de manière à permettre des ajustements.

ouvrir les interprétations possibles du texte, ces deux phases ont souvent été réduites à une application mécanique de liens personnels avec le texte (« pourquoi je remarque ces choses et qu'est-ce que ça révèle de moi ? »), un peu décrochée de l'élaboration du sens global du récit. Des ajustements tels que la création de questionnaires à remplir par les élèves (annexe 3) témoignent de cette confusion des visées de l'atelier. Les échanges organisés avec chacun des groupes à propos des travaux pratiques ont néanmoins permis à plusieurs d'entre eux de comprendre l'enjeu et la spécificité de l'enseignement explicite tels que l'envisagent ces ateliers de lecture, comme le montre cet extrait d'entretien : « *Clairement surtout qu'on a appris vraiment la nouvelle méthode, avec l'enseignement explicite. Ça, ça a vraiment été une découverte [...] Moi, je faisais vraiment l'inverse, on part de l'élève, des structures de l'élève, etc. Et là, et même dans notre travail de groupe, j'avais vraiment du mal à me mettre dedans et à ne pas faire venir tous des élèves car c'est vraiment comme ça que j'ai appris. [...] C'est chouette car c'est vraiment une autre pédagogie. [Avant], pour arriver à amener les élèves devant des constats, parfois on prenait, enfin on prend parfois trois heures pour arriver à un constat alors que le dire... »*

Il est fréquent, dans le monde de l'éducation, que par un mouvement de balancier, certaines pédagogies soient remplacées par d'autres diamétralement opposées. Il nous semble important de nous prémunir de cette tendance et de plaider plutôt, comme le fait Goigoux (2011), pour une vision plus raisonnée et un éclectisme pédagogique qui concilie « *les acquis des pédagogies actives avec les exigences des pédagogies explicites et structurées. Elle combine des phases d'enseignement déclaratif (exposition de règles, de procédures ou de notions), des phases de résolution guidée sous la tutelle étroite de l'enseignant et des phases de tâtonnement, d'exploration ou de découverte (recours à des situations-problèmes) tout en accordant le plus grand soin aux phases d'entraînement, d'exercice ou de jeu qui favorisent la mémorisation des notions et l'automatisation des procédures* ».

Les ateliers de lecture permettent d'enseigner en contexte et de rapprocher ces deux extrêmes : la mini-leçon est en effet une phase d'enseignement déclaratif, de modelage dans laquelle l'enseignant a la main. Elle est suivie par le temps de lecture qui permet aux élèves de s'exercer à l'autonomisation de la lecture et, en parallèle, aux enseignants de leur fournir le guidage ajusté indispensable au développement d'une autonomie.

6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Calkins, L. & Ehrenworth, M. (2010). *Tackling complex texts : Interpretation and critical reading – volume ii*. Portsmouth, NH : Firsthand

Calkins, L. & Franco, E. (2019). *Bâtir de bonnes habitudes en lecture. Module 1*. Montréal, Canada : Chenelière Education.

Calkins, L. (2010). *A guide to the reading workshop. Grades 3-5*. Portsmouth, NH : Firsthand Heinemann

Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Montréal, Canada : Chenelière Education.

Dufays, J.-L. (2016, mars). *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?* Conférence de consensus : Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Lyon, France.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. In *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 673 – 694.

<https://doi.org/10.7202/011409ar>

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). L'enseignement explicite. *La gestion des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.

Goigoux, R. (2011). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 21-30.

Goigoux, R. (2019, mars). *Cinq focales pour la formation des enseignants*. Chaire Francqui ULB. Bruxelles, Belgique.

Grossmann F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. In *Repères*, 19, 139-166. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2294>

Maystadt, P., Demeuse, M., & Friant, N. (2015). Etat des lieux et tendances : *Rapport du Groupe de travail 1*. Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un enseignement d'excellence. Retrieved from : <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/rapportGT1-VF.pdf>

Perrenoud, P. (2003). Pour ou contre la gravitation universelle ? In *Résonances*, 3, 7-9. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.html

Schillings, P. & Bluge, V. (2017). Enseigner et apprendre l'écriture en première année primaire : des ateliers d'écriture pas comme les autres ! In *Caractères* 57, 7-17. ABLF asbl.

Schillings, P., Dejaegher, C., Géron, S., & Dupont, V. (2018). *PIRLS 2016 — rapport de recherche*. Liège, Belgique : Analyse des pratiques et des systèmes d'enseignement.

Schillings, P., Géron, S. & Dupont, V. (2017a). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire. In *Caractères* 58, 7-20. ABLF asbl.

Schillings, P., Géron, S. & Dupont, V. (2017b). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4^e primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. In *Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*, 3.

Terwagne, S. Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck

[Annexe 1. Séance d'enseignement explicite](#)

[Annexe 2. Exemples de traces d'élèves produites durant la lecture autonome](#)

[Annexe 3. Exemples de questionnaire](#)