

Lire un dossier de documents à visée informative et y circuler : un « objet enseignable » au début du secondaire ?

*Is Reading and Navigating a Portfolio of Informative Texts Teachable in Middle
School?*

Séverine De Croix et Jessica Penneman



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5680>

DOI : 10.4000/ree.5680

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2016

Référence électronique

Séverine De Croix et Jessica Penneman, « Lire un dossier de documents à visée informative et y
circuler : un « objet enseignable » au début du secondaire ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 25 |
2016, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 12 juin 2021. URL : [http://journals.openedition.org/
ree/5680](http://journals.openedition.org/ree/5680) ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5680>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Lire un dossier de documents à visée informative et y circuler : un « objet enseignable » au début du secondaire ?

Séverine De Croix & Jessica Penneman¹

Résumé

Cet article présente quelques premiers résultats issus d'une recherche quasi expérimentale et longitudinale qui porte sur l'enseignement explicite des pratiques de lecture et d'écriture des textes informatifs requises pour réussir à l'école. Après avoir déplié quelques constats liés au caractère hétérogène et composite des supports largement utilisés dans la sphère scolaire et quelques obstacles relatifs aux changements des pratiques pédagogiques, nous faisons porter notre réflexion sur l'examen de productions d'élèves et de verbalisations d'enseignants de première année du secondaire. Ces traces écrites et témoignages seront analysés au regard de la mise en œuvre d'un premier module d'apprentissage, « Se familiariser avec les usages des écrits à visée informative, explicative, justificative ». L'étude met en évidence quelques leviers susceptibles de favoriser des pratiques de classe adaptées aux difficultés posées par les documents informatifs et par les tâches soumises à leur propos.

Le présent article s'inscrit dans une recherche longitudinale de type quasi expérimental qui porte sur l'enseignement des pratiques de lecture et d'écriture des textes informatifs. *Lirécrire*² a pour principaux objectifs d'expérimenter, durant deux années successives (2014-2016), un programme didactique visant à répondre aux difficultés langagières que rencontrent de nombreux élèves face aux usages proprement scolaires des écrits documentaires ; de tester la valeur de cet outil sur un large échantillon d'élèves du premier degré de l'enseignement secondaire et d'évaluer les conditions de mise en œuvre de l'outil les plus favorables au changement de pratiques pédagogiques et au maintien de l'innovation. Dans le cadre de cette contribution, nous évoquons quelques-uns des constats posés en amont de la conception du programme (première partie) et nous décrivons succinctement les enjeux et le design de la recherche (deuxième partie). Ces éléments constituent le cadre de référence dans lequel s'inscrit l'étude développée dans la troisième partie du texte. Les données recueillies auprès d'un échantillon restreint lors de l'implémentation d'un premier module d'apprentissage seront examinées à la lumière de la question suivante : les élèves peuvent-ils progresser dans leur capacité à naviguer au sein d'un dossier de documents pour prélever des informations ou sélectionner un texte et les enseignants sont-ils susceptibles d'enseigner cet « objet » en s'appropriant un dispositif didactique supposé les y aider ?

1. À l'origine de la recherche *Lirécrire* : des constats et des préoccupations

■ *Pratiques langagières, supports pédagogiques et réussite scolaire*

La réussite scolaire nécessite la capacité à élaborer des connaissances par le langage ; cette exigence est de plus en plus déterminante tout au long de la scolarité (Bautier & Rochex, 1998 ; Crinon, 2011). Ainsi, il ne s'agit pas seulement, pour l'élève, de disposer de connaissances lexicales, syntaxiques et textuelles, mais bien plus de développer un certain usage du langage,

¹ Séverine De Croix, chargée de cours, Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (CIFEN), Université de Liège. Jessica Penneman, doctorante, Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (CRIPEDIS), Université de Louvain.

² La Chaire *Lirécrire*, subventionnée par la Fondation Louvain (UCL), est mise en œuvre au sein du Secteur des Sciences humaines, de l'Institut Iacchos et des Centres de recherche GIRSEF et CRIPEDIS par Jean-Louis Dufays, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Benoît Galand (professeurs et promoteurs), Marielle Wyns (coordinatrice du projet), Sébastien Dellisse (doctorant) et les deux auteures du présent article.

conçu comme instrument de la pensée, notamment dans l'interaction avec les autres (Bautier & Rayou, 2009). Si certains élèves entrent aisément dans le langage « secondarisé » – ils en reconnaissent les traits distinctifs –, d'autres – ceux dont les familles sont les plus éloignées de la culture de l'école – ont besoin de temps et d'un travail explicite à l'école pour y parvenir.

L'explicitation évoquée concerne notamment les postures et les opérations requises pour traiter et produire les écrits qui circulent dans la sphère scolaire, dont le caractère composite est aujourd'hui bien établi. La seule confrontation à ces écrits ne peut permettre que les élèves soient à même d'identifier les attendus en matière de lecture : prélever des informations ou des indices, se poser des questions, linéariser (mettre en cohérence des informations disparates, présentées de façon éclatée au sein d'un seul ou de plusieurs documents) ou encore construire soi-même un texte de savoir homogène à partir de données hétérogènes, etc. (Bonnery, 2015). En production écrite également, les exigences se révèlent élevées et opaques : les élèves devraient être en mesure de tisser savoirs enseignés, travail des textes et référence à soi comme sujet d'expérience ; de construire un point de vue pour écrire ; d'écrire au nom d'eux-mêmes, sur des thématiques proches de l'expérience sociale et subjective tout en percevant le maniement langagier et cognitif complexe qui est requis (Bautier & Rayou, 2009).

Faute de prendre à bras le corps de tels apprentissages, parce que « *peu de chose dans les supports [...] vient signifier aux enseignants la difficulté que représente pour les élèves la manipulation de systèmes sémiotiques hétérogènes* » (Bonnery, 2015, p.165), de nombreux enseignants laissent les élèves en difficulté du point de vue cognitif se réfugier dans des tâches faciles et mécaniques (découper, surligner, relier, compléter un texte lacunaire, etc.) qui leur permettent de trouver une place dans la classe ou les interrogent les premiers, au moment où les réponses n'ont pas forcément à opérer tous les liens attendus (Crinon, 2011 ; Bonnery, 2015). Sont alors laissées de côté les tâches et les démarches qui créent des « dispositions » indispensables pour apprendre (systématiser, abstraire, organiser les savoirs les uns par rapport aux autres, autoréguler son activité, etc.).

■ **Des élèves en difficulté dans la pratique de la lecture et de l'écriture**

L'arrivée au secondaire d'élèves en difficulté, voire en grande difficulté de lecture retient périodiquement une part de l'attention des acteurs de la scène scolaire et médiatique. Les évaluations institutionnelles convergent en effet dans l'identification de difficultés récurrentes, rencontrées dans l'activité de lecture par les élèves les moins performants au début de l'enseignement secondaire (Service d'Études du Ségec, 2011 ; Lafontaine & Baye, 2014). Ceux-ci sont ainsi mis en difficulté par les questionnaires sur lesquels reposent ces enquêtes, dès qu'une opération de reformulation est nécessaire dans le va-et-vient entre le texte à lire et la question posée à son propos ou dès que les informations à retrouver sont distillées et supposent une mise en relation. Les éléments de reprise leur posent problème : ils ne les repèrent et ne les identifient pas. Centrés sur le « dit » du texte, ils infèrent avec peine, tant localement que globalement. Ils n'appréhendent pas le texte comme un tout cohérent dont il revient au lecteur de construire le sens global ou de proposer une (des) interprétation(s). Par ailleurs, ils identifient mal les difficultés posées par les textes au lecteur et n'adoptent dès lors pas de stratégies de lecture efficaces. Des défaillances métacognitives sont également fréquemment constatées à l'occasion de la gestion des tâches. La prise en compte de plusieurs paramètres simultanément, la confrontation d'une réponse à la consigne pour en éprouver la pertinence, la conscience de la nécessité d'aller parfois au-delà du texte pour raisonner à son propos, notamment à partir de connaissances antérieures mettent en effet les élèves les plus fragiles en difficulté (Rémond, 2007 ; Cèbe & Goigoux, 2009).

Et ce ne sont pas seulement les textes narratifs qui occasionnent de tels obstacles : les textes documentaires comportent des obstacles liés aux schémas rhétoriques et aux finalités qui les caractérisent en raison d'un effet de brouillage (derrière l'anecdote, il s'agit de percevoir l'enjeu épistémique) (Grossmann, 2003) ; les textes scientifiques se révèlent complexes à traiter en raison de la distance entre les constituants immédiats de la phrase, de la présence de transformations (transformations passives, nominalisations, etc.), de la densité d'informations et de la concision du texte, des anaphores, du lexique spécialisé (que le contexte aide peu à

éclairer), du renvoi à des connaissances non évoquées par le texte (Marin, Crinon, Legros & Avel, 2007). Les supports exploités en classe (manuels, fiches et documents pédagogiques), revêtent fréquemment un caractère multiple – les documents sont nombreux –, composite et pluricodé – les documents sont de natures très différentes et assument des rôles divers –, non linéaire – l’itinéraire de lecture et le cheminement intellectuel sont à construire (Bonnéry, 2015). C’est ainsi une nouvelle définition sociale de l’apprenant, en connivence avec des attentes scolaires plus complexes, qui se trouve présupposée par les supports pédagogiques actuels (Bonnéry, 2015).

Dans le domaine de l’écriture, enfin, les principales difficultés rencontrées par les élèves concernent l’identification et la mise en œuvre d’une intention de communication ; l’efficacité du message (en lien avec l’intention dominante) ; la planification de l’écrit, ce qui génère des difficultés au niveau de la segmentation du texte en paragraphes et, plus largement, au niveau de la progression de l’information développée et de la cohérence textuelle (Ministère de la Communauté française – Service général du Pilotage du système éducatif, 2011).

■ **Des obstacles au changement pédagogique**

Le déploiement du changement pédagogique est une opération complexe ; nos savoirs sur le sujet, modestes. Le succès des réformes pédagogiques ou des innovations à petite échelle (avec effets sur les apprentissages des élèves) semble en tous les cas renforcé par l’adoption d’une « approche professionnelle du changement », qui s’appuie sur des modèles standardisés du travail pédagogique au sein des classes, et par l’adoption d’une « approche procédurale du changement » qui repose sur des outils structurés aux consignes détaillées (objectifs et temps de mise en œuvre précis) (Rowan & Miller, 2007). Ces approches s’accompagnent généralement de la conception d’outils en dehors de l’école. Or aucun dispositif didactique ne peut garantir qu’il produira sur les élèves l’effet attendu en raison d’une double médiation entre l’outil et les visées : l’appropriation-adaptation par l’enseignant, d’une part ; l’appropriation par l’élève en fonction de sa trajectoire personnelle, d’autre part (Dupriez, 2015 ; Biesta, 2007). Selon Dupriez (2015), il ne s’agit pas pour autant d’en conclure qu’il faudrait s’en remettre aux seuls enseignants pour chercher les meilleures réponses aux situations rencontrées ; mais bien de prendre en considération les caractéristiques du travail enseignant lors de l’élaboration et de la mise en œuvre de l’outil et de reconnaître l’importance du jugement professionnel enseignant au cœur de l’agencement des ressources et des opportunités au sein des écoles et des classes. Il rejoint sur ce point Cèbe et Goigoux (2007) qui mettent en évidence la nécessaire analyse préalable de l’activité professionnelle de l’enseignant et des modifications – efforts, renoncements, contradictions, etc. – que l’utilisation des outils peut impliquer dans l’exercice de son métier. Ainsi, pour avoir quelque chance de s’installer durablement, toute innovation didactique devrait rencontrer les critères d’intelligibilité (s’inscrire dans le genre professionnel des enseignants) et d’efficacité (valoir aux professeurs un minimum d’avantages). Si l’on sait que les maîtres enseignent peu la lecture de façon explicite, il semble également que l’enseignement des stratégies de lecture soit dans la zone proximale de développement professionnel de ces derniers, à condition bien sûr qu’ils soient préparés à le faire (Cèbe & Goigoux, 2007) et que les supports matériels exploités rendent de tels usages possibles (Bonnéry, 2015).

2. « Lirécrire pour apprendre », vers des pratiques adaptées aux difficultés générées par les nouveaux supports pédagogiques ?

■ **Les enjeux et le design de la recherche Lirécrire**

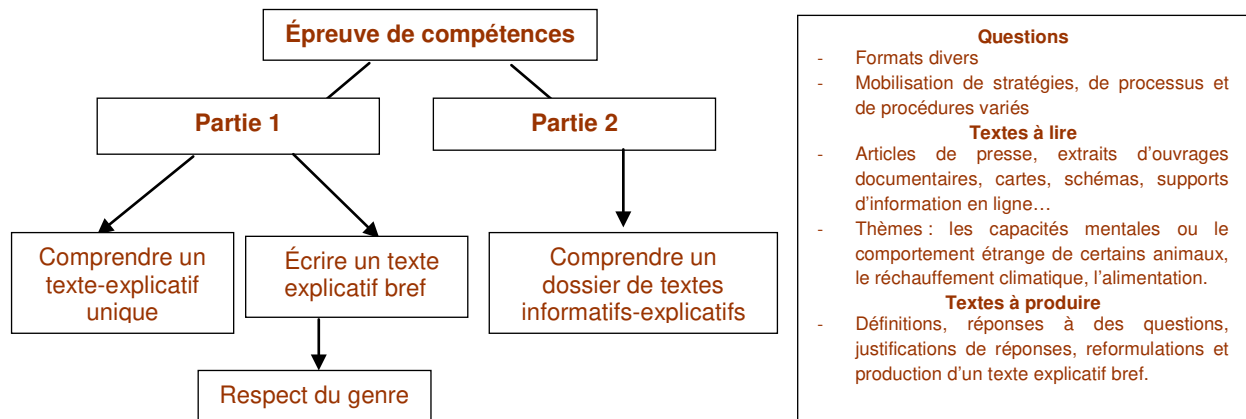
La recherche *Lirécrire* poursuit un double enjeu : mesurer les effets d’un outil didactique sur les apprentissages des élèves et sur les pratiques des enseignants, et déterminer les conditions les plus propices aux changements pédagogiques dans les systèmes éducatifs et au maintien, à long terme, de ces innovations.

Pour atteindre ces objectifs, un échantillon de 86 classes de première secondaire issues de 19 établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'indices socioéconomiques contrastés a été réparti de manière aléatoire dans trois conditions de travail : le groupe contrôle ; le groupe expérimental « formation » qui reçoit et met en œuvre le programme « Lire pour apprendre » à l'issue d'une formation spécifique et le groupe expérimental « accompagnement » qui, outre l'intervention précédente (outil et formation), est accompagné par les chercheurs tout au long de la première année de la recherche. Afin de renforcer les effets attendus par le dispositif, l'appropriation d'un nouvel outil par les enseignants nécessitant une temporalité plus ou moins longue, deux cohortes d'élèves et une cohorte d'enseignants sont suivies durant deux années scolaires. Pour mesurer les effets de cette intervention et identifier les variables qui peuvent avoir une influence sur ces effets, plusieurs outils de recueil d'informations ont été construits : une épreuve de compétences en lecture et en écriture qui évalue les performances des élèves avant et après l'intervention (pré- et post-tests) ; des questionnaires portant sur le rapport à la lecture/écriture des élèves et des enseignants, sur les pratiques ordinaires d'enseignement, sur la perception de l'école et l'environnement organisationnel et sur le degré d'implémentation du dispositif didactique. Des entretiens individuels, des *focus groups* (technique d'entretien de groupe) et les séances d'accompagnement des équipes enseignantes apportent de l'information qualitative sur l'appropriation du dispositif par les enseignants.

■ **Un niveau de « performance », des dispositions lectorales-scripturales finement décrites**

L'épreuve de compétences³ a été construite en relation avec les instructions officielles et les objectifs du dispositif « Lire pour apprendre ». Elle se compose d'un volet centré sur la lecture d'un texte documentaire unique, d'une production de texte explicatif bref en réponse à une question portant sur ce texte et d'un volet centré sur la compréhension d'un dossier de documents informatifs portant sur un même thème. Le schéma 1 donne un aperçu global de l'épreuve de compétences et de ses composantes.

Schéma 1 - Aperçu global de l'épreuve de compétences



Les premiers résultats issus de l'épreuve de compétences confirment, par les scores moyens peu élevés, l'existence de difficultés dans l'activité de lecture et d'écriture au début du secondaire. En effet, la première cohorte d'élèves issus de l'échantillon de la recherche (N = 1867 élèves) obtient un score moyen de 51,34% en compréhension à la lecture d'un texte documentaire unique et un score moyen de 55,01% face à un dossier de documents.

³ Les consignes, les modalités de passation et les critères de correction sont identiques pour tous les élèves.

En compréhension à la lecture, les figures 1 et 2⁴ permettent de constater une différence importante de scores entre les établissements scolaires, mais plus encore, entre les classes (cf. annexe), signe d'inégalités de niveaux entre les élèves. Ces observations permettent également d'illustrer le caractère contrasté de l'échantillon et le caractère discriminant de l'épreuve de compétences.

Figure 1 - Résultats globaux par établissement à la compréhension d'un texte unique

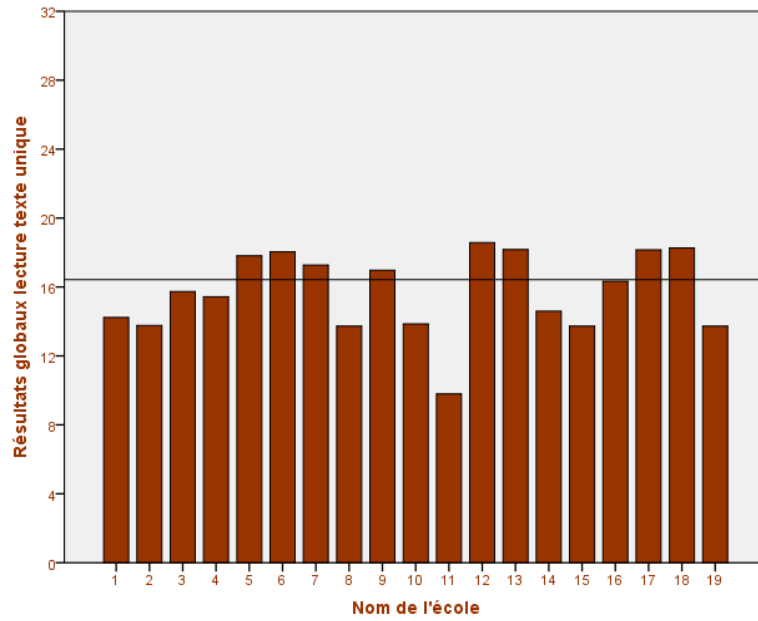
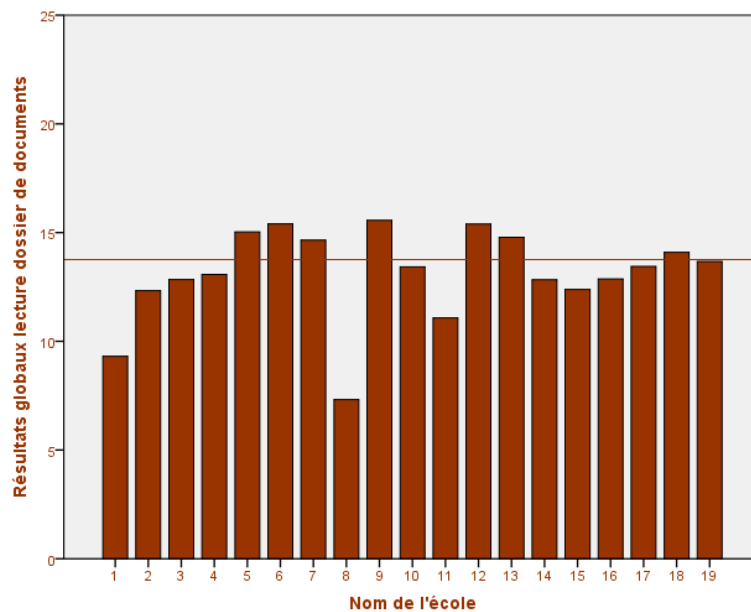


Figure 2 - Résultats globaux par établissement à la compréhension d'un dossier de documents



⁴ Les figures qui suivent montrent les résultats, par école, en compréhension à la lecture. Ces résultats indiquent les moyennes calculées sur la base des réponses de tous les élèves (de l'école/de la classe). Les résultats par école sont représentés dans un graphique en barres. Les barres verticales illustrent la moyenne des résultats obtenus aux exercices portant sur la lecture du texte unique et du dossier de documents. Les numéros indiqués sur l'axe horizontal correspondent à l'établissement scolaire interrogé. L'axe vertical représente l'échelle de mesure de la compétence. Il est à noter que cette échelle varie d'une compétence à l'autre : de 0 à 32 pour la compréhension d'un texte unique ; de 0 à 25 pour la compréhension d'un dossier de documents. La ligne horizontale situe le score moyen de l'ensemble des participants.

■ **Le programme « Lirécrire pour apprendre » en bref**

• *Principes pédagogiques*

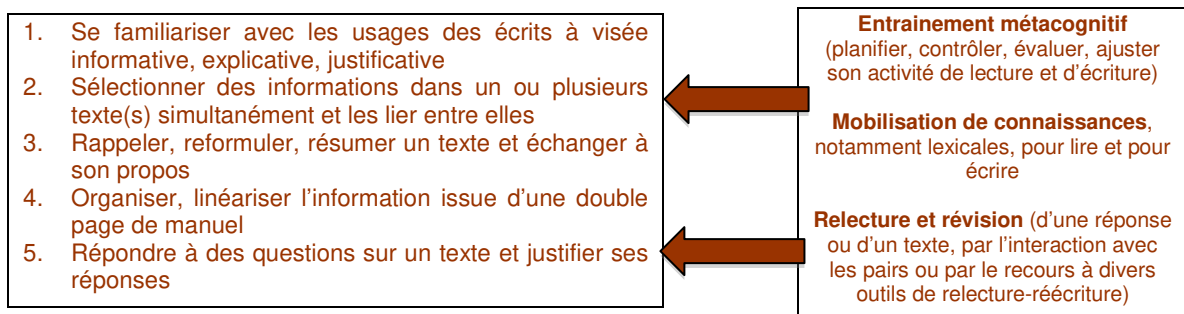
Le programme « Lirécrire pour apprendre » se veut multidimensionnel : il repose sur une conception de l’acte de lire et d’écrire comme processus global et complexe qui mobilise à la fois des composantes culturelles, sociales et cognitives et des compétences techniques (De Croix, 2010). Quatre principes pédagogiques⁵ en constituent les organisateurs :

- faire raisonner les élèves sur leur propre activité par le recours à des tâches centrées sur la métacognition (verbalisation par les élèves de leurs difficultés et des stratégies utilisées pour les surmonter, etc.) ;
- à partir de l’activité des élèves et grâce à l’étayage de l’enseignant dans la tâche (Bucheton, 2014), expliciter les stratégies de lecture (lecture intégrale, sélective, de survol, etc.), les processus de lecture (sélection, mémorisation et liaison des informations, inférence, mobilisation de connaissances antérieures, etc.) et les opérations d’écriture (planification-maturation, textualisation, révision) ;
- s’appuyer sur le collectif d’élèves en proposant une planification adaptée aux besoins des plus faibles lecteurs/scripteurs ;
- développer et soutenir l’engagement des élèves dans la lecture et l’écriture en proposant des tâches signifiantes, ciblées et accessibles à tous, par la mise en place d’une alternance dans les modes de travail.

• *Structure et planification didactique*

« Lirécrire pour apprendre » comporte cinq modules d’apprentissage comme le précise le schéma ci-après.

Schéma 2 - Structure et planification du programme didactique



À la suite du premier module introductif dont le contenu et la démarche sont décrits dans la troisième partie de l’article, le deuxième module entraîne les élèves à circuler dans un ou plusieurs textes simultanément. Les supports invitent les élèves à prendre conscience du caractère hétérogène et composite de certains documents : éclatement des informations, présence de pavés informatifs de genres différents (textes, schémas, légendes, graphiques, illustrations, etc.), registres énonciatifs variés, organisation spatiale nécessitant d’adopter une lecture non linéaire et d’inférer certains éléments, etc. C’est à partir de questions posées par un tiers ou à partir de questions autoformulées que les élèves apprennent à sélectionner les informations pertinentes, à réaliser différents types d’inférences et à pratiquer la multilecture (Nonnon, 2012), c’est-à-dire à circuler dans un dossier de documents, comparer et mettre en réseau les informations prélevées et choisir, utiliser efficacement certaines stratégies de lecture en fonction d’une intention donnée.

⁵ Plusieurs de ces principes sont inspirés des dispositifs conçus par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux à propos des textes narratifs (2009, 2012).

Le troisième module se centre sur la production, la révision et la réécriture de textes (Crinon, Marin & Cautela, 2008). Les élèves sont amenés à caractériser différentes formes de résumés empruntés à la sphère sociale ou scolaire (résumés d'articles documentaires, chapeaux d'articles de presse ou notices Wiki) et à en déterminer la fonction. Des entraînements plus ciblés amènent les élèves à reformuler le sens global d'un texte à l'oral, sélectionner les informations essentielles en vue de résumer, analyser les procédures pour traduire ou pour assurer la concision, etc. Le quatrième module s'intéresse à la double page de manuel dans diverses disciplines. Délimiter l'objet de savoir visé, identifier les composantes de la double page, organiser et linéariser l'information, etc. sont autant d'objectifs que vise ce module.

Enfin, le cinquième module fait du questionnaire de lecture un objet d'apprentissage. Il s'agit d'aider les élèves à mieux comprendre les procédures de traitement d'un questionnaire portant sur un ou plusieurs texte(s) informatif(s). À partir d'authentiques questionnaires scolaires sont proposées diverses tâches centrées sur la compréhension de questions, sur l'identification de procédures de résolution et sur la production de justifications. Un entraînement métacognitif et un travail sur le lexique sont en outre menés au sein des différents modules du programme.

3. Observations relatives à la mise en œuvre d'un premier module d'apprentissage : « Se familiariser avec les usages des écrits à visée informative, explicative, justificative »

Dans les pages qui suivent, nous tentons de caractériser l'activité des élèves et le travail des enseignants à l'occasion d'un premier module d'apprentissage du programme. Plus précisément, l'étude compare, d'abord de façon quantitative, les résultats obtenus par 90 élèves à deux questions de l'épreuve de compétences initiale avec les résultats issus de la tâche d'intégration du module 1. L'analyse plus qualitative des productions des élèves (écrits justificatifs) et des verbalisations de huit enseignants issus de cinq établissements différents permet ensuite de mieux comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés certains élèves et certains enseignants lorsqu'il s'agit de pratiquer la multilecture au sein d'un dossier de documents ou de l'enseigner.

■ L'entraînement proposé, en quelques mots

Le premier module comporte trois ateliers répartis sur une douzaine de séances. Le premier atelier, « Les textes informatifs et moi », vise la construction et la clarification des représentations de l'écriture (interroger les supports, les outils, les situations, les fonctions sociales de l'écrit à partir d'un corpus constitué notamment de sms, de calligraphies, d'une partition de musique, d'un calicot, de tags, de messages dans le sable, etc.), mais aussi la description par l'élève de ses pratiques et de ses habitudes (déterminer au sein d'une liste quels écrits il pratique et dans quelles situations, rédiger son autoportrait le lecteur-scripteur, etc.). « Textes en pagailles », le deuxième atelier, a pour objectif de classer différents genres de textes selon leur intention dominante, selon leurs lieux, supports et contextes de diffusion et de caractériser les textes à visée informative afin d'être en mesure de les identifier dans un ensemble. Enfin, le troisième atelier, « Des écrits en contexte et bien choisis », comporte deux tâches d'intégration progressives : appairer des écrits et des contextes scolaires (première tâche) ; appairer des documents et des projets de lecture donnés (deuxième tâche).

Décrivons plus avant ces tâches d'intégration, sur lesquelles repose en partie l'analyse qui va suivre. La tâche intitulée « Des écrits en contexte » demande aux élèves d'associer des écrits (non présentés en tant que tels, mais décrits de façon succincte) à des contextes de lecture. Par exemple, le contexte « Julie et Maxime doivent préparer un exposé sur l'habitat au Moyen Âge à Bruxelles. Leur cours d'étude du milieu et leurs connaissances ne suffisent pas » sera associé à la page documentaire issue du magazine « Histoire et géographie », tandis que le contexte « Dans le cadre de la préparation de l'exposé sur l'habitat au Moyen Âge, Julie voudrait comprendre ce que sont les maisons à encorbellements » va devoir être apparié avec la définition du dictionnaire. La seconde tâche d'intégration confronte quant à elle les élèves à un

dossier de documents divers sur le thème des réseaux sociaux et d'Internet (affiche de sensibilisation, page documentaire destinée à de jeunes enfants, article tiré d'une encyclopédie pour les adolescents, statistiques issues d'une étude de spécialistes en psychologie, conseils « pour rester net sur le web », etc.). En sous-groupe, les élèves doivent sélectionner les documents qui leur paraîtraient pertinents s'ils devaient réaliser la tâche scolaire qui leur est confiée. Si, par exemple, le projet remis au groupe consiste à préparer une sensibilisation aux (bons) usages du courriel électronique, des blogs et des forums pour des élèves de 5^e et 6^e primaire d'une école qui a connu quelques débordements, les élèves devront sélectionner les documents qui sont destinés aux jeunes utilisateurs des outils numériques et qui attirent l'attention sur les règles à respecter et leur raison d'être. L'activité des élèves est guidée pas à pas, à l'aide d'un écrit préparatoire relativement cadré et d'étapes de travail clairement établies : analyser et comprendre le projet/la tâche ; éliminer les documents inappropriés ; choisir trois documents utiles pour réaliser la tâche et justifier son choix. Le lecteur aura aisément perçu, par la description qui précède, que la première tâche est de nature plus fermée et plus cadrée que la seconde – certains documents étant susceptibles d'être sélectionnés dans le cadre de plusieurs projets différents.

Le module se clôt par un moment de « retour réflexif » qui invite l'élève, dans l'interaction avec ses pairs et avec l'enseignant, à lister les activités réalisées et leurs objectifs, à dresser l'inventaire des notions mobilisées pour les réaliser, à pointer d'éventuelles difficultés (et, en regard, des procédures qui peuvent aider à les dépasser).

■ **Présentation et analyse des données**

Les données sur lesquelles reposent les premiers éléments d'analyse des réactions et effets engendrés par le module 1 proviennent de deux tâches similaires, l'une issue de l'épreuve de compétences initiale, en amont de la mise en œuvre du dispositif ; l'autre, de la première des deux tâches finales du module 1. Ces deux épreuves ont pour objectif commun d'analyser la capacité des élèves à sélectionner des documents en fonction de projets scolaires donnés.

Dans le cadre de l'épreuve de compétences initiale, les consignes des questions 2 et 3 se formulaient de la manière suivante :

- *question 2* : « Examine tous les documents du dossier. Parmi les cinq documents, lequel choisirais-tu pour illustrer ton exposé oral sur une catastrophe naturelle ? Indique **le numéro du document** que tu choisirais. **Justifie** ensuite ta réponse avec tes propres mots. »
- *question 3* : « Quel document montre à la fois les conséquences du réchauffement climatique à travers le monde, l'émission de CO₂ par les différents pays et l'engagement des pays dans le protocole de Kyoto ? Indique **le numéro du document**. »

Le premier constat qui ressort de l'analyse des résultats relatifs à ces deux consignes concerne la présence d'une différence importante entre le taux de réussite de la question 2 et celui de la question 3. En effet, malgré la nécessité de justifier sa réponse, 50% des élèves réussissent la question 2 alors que seuls 20% des élèves réussissent la question 3. Cette différence pourrait s'expliquer notamment par le caractère complexe de cet item, qui demande à l'élève de trouver un document qui remplit trois conditions particulières (les sous-thématiques abordées).

Si l'on considère globalement les résultats obtenus aux deux items, seuls 10% des élèves arrivent à sélectionner « systématiquement » le bon document pour un projet donné. Ce taux de réussite n'est pas étonnant et correspond aux résultats obtenus sur l'ensemble de la cohorte d'élèves participant à la recherche : 47% des élèves réussissent à la question 2 et 18,62% réussissent à la question 3. Ces résultats témoignent donc de la présence d'une marge de progression importante pour tous les élèves.

L'analyse plus qualitative des justifications des réponses à la question 2 permet d'affiner le diagnostic sur les difficultés. Les élèves devaient trouver un document permettant d'illustrer un exposé oral et justifier leur réponse. Parmi les documents présents dans le dossier, la photo de

presse était à privilégier car elle permettait d'illustrer l'exposé oral, par exemple grâce à un panneau de présentation, et qu'aucun autre document ne semblait adéquat à un tel projet. Les élèves qui ont proposé des justifications conjointes telles que : « *il y a des photos* », « *ce document montre qu'à cause du réchauffement climatique, des centaines de personnes doivent s'abriter dans des circonstances atroces* » ont adéquatement mis en évidence le caractère illustratif de la photo de presse et expliqué les conséquences des catastrophes naturelles. D'autres ont proposé des justifications telles que « *j'ai appris des choses sur le réchauffement climatique en le lisant* », « *ils ont tout à fait raison, et donc je choisis ce document* » qui témoignent d'un déficit dans l'identification de la situation de communication impliquée par la consigne ou dans la confrontation de la réponse à la consigne afin d'en éprouver la pertinence. Certains élèves éprouvent en outre des difficultés à se détacher de l'opinion personnelle et à s'appuyer sur des éléments explicites des documents pour formuler une justification : « *c'est ce qui arrive dans la vie, et c'est triste pour les personnes de perdre tout* », « *ça c'est un truc que tout le monde devrait appliquer* », « *il y a beaucoup d'ouragans et je voudrais lutter contre ça* ». Enfin, d'autres difficultés relatives à la production même de l'écrit justificatif (formulation, cohérence, complétude) peuvent être observées : « *c'est plus mieux, j'ai compris ce qu'ils disaient* », « *c'est le document le plus complet* » (sans développement de l'argument).

À l'issue du premier module d'apprentissage, la première tâche d'intégration donne, sur le plan quantitatif, des résultats très légèrement positifs. La moitié des 90 élèves dont les copies ont pu être récupérées réussit la tâche. La comparaison avant/après montre que 33 élèves sur les 65 qui ont décliné leur identité réussissent l'épreuve : parmi ces derniers, 14 sont en progression et 18 maintiennent de bons résultats. Au sein du groupe des élèves qui progressent, on peut noter trois cas particulièrement remarquables d'élèves qui avaient échoué aux deux items de l'épreuve de compétences initiale et qui obtiennent à présent un score excellent. Certes, on ne peut qualifier de façon fiable le niveau de compétence d'un élève à partir de deux tâches ciblées et isolées, tant les modes de faire des élèves « varient en fonction des textes et des contextes, des thématiques et des formats de tâches » (Bonnéry, 2015, p.171). La maîtrise de la compétence sondée gagne en effet à être vérifiée à plusieurs reprises et à partir de plusieurs données croisées (De Croix, 2010). Pourtant, il importe de souligner que la légère élévation des performances évoquée est observée dans une tâche *a priori* plus complexe que celles présentes dans l'épreuve initiale. Le nombre de documents et de contextes à prendre en compte et à analyser – même de façon globale – est en effet sensiblement accru. Bien que les documents ne soient pas présentés de façon authentique – ce qui ôte la contrainte de manipulation simultanée de nombreux documents –, la description succincte qui en est faite mobilise bien davantage les connaissances antérieures des élèves relatives tant aux genres (dont les élèves doivent avoir une représentation mentale préalable) qu'au lexique (qui peut empêcher de visualiser des types de documents pourtant connus des élèves). Les résultats du premier post-test en fin d'année scolaire (mais aussi du second, un an après l'expérimentation du dispositif) nous permettront de mesurer de façon plus fine et plus fiable, avec une temporalité plus longue, l'évolution de la capacité des élèves à choisir, au sein d'un corpus, un document qui paraît adéquat à telle situation de communication ou à tel projet scolaire, à partir de tâches tout à fait équivalentes.

Du côté des enseignants, il est intéressant de souligner le choix massif en faveur de la tâche d'intégration la plus fermée – avec réponses convergentes (associer des descriptifs d'écrits et des contextes scolaires) – et l'évitement de la tâche d'intégration la plus ouverte – centrée davantage sur le processus que sur le produit de la réflexion, avec réponses potentiellement divergentes (identifier dans un corpus thématique des documents adéquats à des projets de lecture donnés) –, tâche que seuls quelques rares enseignants ont réalisée. Questionnés à ce propos, les enseignants mettent en évidence certaines pratiques habituelles de classe, mais également certaines difficultés liées aux changements pédagogiques attendus par le programme : ainsi en va-t-il d'une enseignante qui précise « *pourtant l'activité me semblait intéressante, mais vu le temps limité, il a fallu faire des choix. J'ai donc décidé de supprimer cette activité avec laquelle, moi-même, je n'étais pas à l'aise* ». En effet, l'activité choisie leur est apparue plus « scolaire » : elle revêtait un caractère individuel et ne nécessitait ni l'accompagnement de l'enseignant dans la compréhension ou la réalisation des consignes, ni la manipulation longue de documents authentiques. Elle se prêtait en outre plus aisément à une

évaluation : la plupart des enseignants ont d'ailleurs fait le choix de noter cette activité alors que le guide méthodologique du programme invite à la considérer plutôt comme une tâche à visée formative. En termes de correction, il est certain que la tâche privilégiée requiert des réponses claires et uniques, alors que la mise en commun de l'activité massivement écartée se centre davantage sur la justification et sur la procédure pour mener à bien l'activité que sur la réponse proprement dite. Les verbalisations des enseignants placés dans la condition expérimentale « accompagnement » mettent ainsi en évidence un manque dans le guidage pédagogique : les notes méthodologiques qui concernent l'activité écartée se révèlent en effet peu développées et peu explicites ; elles ne constituent dès lors pas le « tremplin » dont les enseignants ont sans doute besoin pour prendre le risque d'une activité à dimension métacognitive, *a priori* plus ouverte et moins contrôlable, plus complexe aussi en termes de gestion du groupe. Notons au passage que cette activité n'a pas fait l'objet d'une expérimentation avec les enseignants lors de la formation. Les enseignants expriment en outre des difficultés liées à la gestion de l'écart entre leurs pratiques habituelles et les nouvelles pratiques préconisées par le programme (« *J'ai peut-être mal géré...* ») ou à l'absence, dans le cadre du seul premier module d'apprentissage, d'entraînements répétés sur des tâches tout à fait similaires (« *Je pense qu'ils se débrouilleraient mieux face à un deuxième exercice du même type* », « *Les élèves manquaient d'entraînement...* », « *L'exercice était intéressant mais gagnerait à être exercé à nouveau* »).

Les propos des enseignants éclairent par ailleurs les difficultés rencontrées par de nombreux élèves lors de la tâche d'intégration. Certaines propositions ont occasionné des obstacles d'ordre lexical que les enseignants mettent en lumière lorsqu'ils parlent des « [...] *difficultés à comprendre le vocabulaire (entrée du dictionnaire, encorbellement...* »). Les professeurs pointent également une difficulté inhérente à la demande de justification (« *Les élèves avaient des difficultés à expliquer comment ils avaient procédé* ») et à la nécessité de prélever et de croiser simultanément plusieurs indices, au sein des contextes et des documents à apparier (« *Mes élèves avaient des difficultés à repérer les indices autres que les noms de cours* »).

Éléments de conclusion

« À suivre », telle est la seule conclusion possible pour clore le présent article. L'expérimentation est en cours dans les écoles et les résultats du premier post-test soumis aux 89 classes ne seront disponibles que dans quelques mois.

En guise de synthèse toutefois, opérons un bref retour sur les questions initiales qui nous ont mises en mouvement. À la question de savoir si les élèves peuvent progresser dans leur capacité à naviguer au sein d'un dossier de documents pour prélever des informations ou sélectionner un texte, nous répondrons que les données traitées dans le cadre de cette contribution invitent prudemment à le penser. Les 90 élèves qui constituent l'échantillon restreint de cette étude semblent progresser légèrement à l'issue d'un module d'apprentissage qui les conduit à manipuler, seuls et en groupe, de nombreux documents composites, relevant de genres variés. Parmi les leviers qui semblent être bénéfiques, nous espérons mettre en évidence la confrontation à des documents et à des tâches attractifs mais (délibérément) complexes ; l'explicitation, dans une visée métacognitive, des processus, stratégies et démarches à partir de l'activité propre ; l'entraînement à l'occasion de tâches plus simples et plus ciblées (qui isolent certains apprentissages) – sans doute encore trop peu nombreuses à ce stade – et le guidage de l'activité pas-à-pas (écrit de travail, planification explicite de la tâche...). Les analyses ultérieures s'emploieront à préciser les résultats selon diverses variables non considérées dans le cadre de cette première étude, telles que l'indice socioéconomique des établissements, les caractéristiques structurelles des écoles et des classes, etc.

Quant à savoir si les enseignants sont susceptibles d'enseigner l'objet précité en s'appropriant un dispositif didactique supposé les y aider, nos observations nous conduisent à poser le constat d'une (légitime) activité de transformation de l'outil perceptible dès les premiers balbutiements. Les préoccupations des huit enseignants suivis à l'égard des contraintes temporelles fortes et de

l'évaluation (obtenir des points à noter au bulletin), de la gestion de groupe (qui les éloigne parfois d'activités collectives, même quand celles-ci sont bien balisées), de la « bonne réponse » (qui évince souvent la réflexion sur les possibles argumentés et sur les démarches mises en œuvre par les élèves) les conduisent à privilégier, quand ils le peuvent, les tâches qui revêtent un caractère fermé. L'adoption de nouvelles façons de faire est conditionnée par la conscience – qui ne se gagne que petit à petit – des apprentissages requis pour réaliser certaines tâches scolaires dont les nouveaux supports pédagogiques regorgent. L'accompagnement prodigué aux enseignants sur une temporalité longue semble bel et bien incontournable pour susciter l'adhésion aux principes didactiques visés. Du reste, les données collectées auprès des enseignants au fil des deux années d'expérimentation de l'outil déboucheront sur l'évaluation critique et sur l'ajustement de ce dernier, ce qui devrait également favoriser l'appropriation ultérieure des propositions didactiques conçues dans le cadre du projet *Lirécrire*.

Bibliographie

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p.89-100.

BAUTIER E. & RAYOU P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.

BIESTA G. (2007), « Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research », *Educational Theory*, n°57(1), p.1-22.

BLONDIN Chr., DEMONTY I., CREPIN Fr., BAYE A. & LAFONTAINE D. (2014), « Les élèves de 15 ans face aux ordinateurs dans le cadre du PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Résultats en résolution de problèmes, culture mathématique et lecture sur ordinateur », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, n°35, Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement, Université de Liège.

BONNERY S. (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute.

BUCHETON D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz.

CEBE S. & GOIGOUX R. (2007), « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes », *Repères*, n°35, p.185-208.

CEBE S. & GOIGOUX R. (2009), *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz.

CEBE S., GOIGOUX R., PEREZ-BACQUE M. & RAGUIDEAU Ch. (2012), *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs. Collège*, Paris, Retz.

CRINON J. (2011), « Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires », *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.57-76.

CRINON J., MARIN B. & CAUTELA A. (2008), « Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, J. Durand, B. Habert & B. Laks (éd.), <http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08095.pdf>.

DE CROIX S. (2010), *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*, Thèse de Doctorat soutenue le 8 février 2010 à Louvain-la-Neuve, Faculté de Philosophie, Arts et Lettres, CRIPEDIS-CEDILL.

DUPRIEZ V. (2015), *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*, Bruxelles, De Boeck.

GROSSMANN Fr. (2003), « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, <http://lettres.scola.ac-paris.fr/pdf>.

LAFONTAINE D. (2014), « À petits pas dans la bonne direction », *Traces de changements*, n°215, p.4-6.

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

MARIN B., CRINON J., LEGROS D. & AVEL P. (2007), « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? », *Revue française de pédagogie*, n°160, p.119-131.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE – SERVICE GENERAL DU PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF (2011), *Évaluation externe non certificative. Lecture et production d'écrit. 2^e année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires*, Bruxelles, A.G.E.R.S.

NONNON E. (2012), « Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages », *Repères*, n°45, p.7-37.

REMOND M. (2007), « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? », *Repères*, n°35, p.53-72.

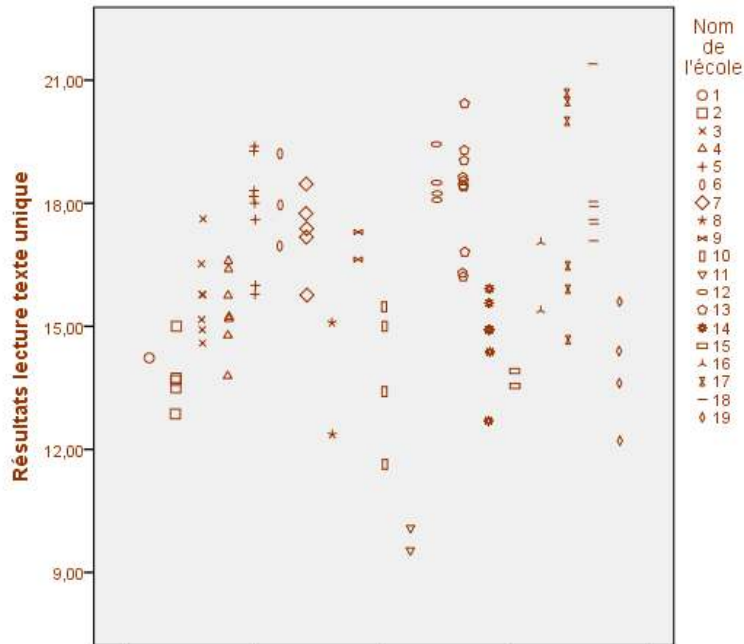
ROWAN B. & MILLER R.J. (2007), « Organizational strategies for promoting instructional change : implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform provider », *American Educational Research Journal*, n°44 (2), p.252-297.

SERVICE D'ETUDES DU SEGEC (2011), *Résultats PISA 2009 – Note de synthèse*, Bruxelles, Ségec. http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Etude/Resultats_PISA_2009.pdf.

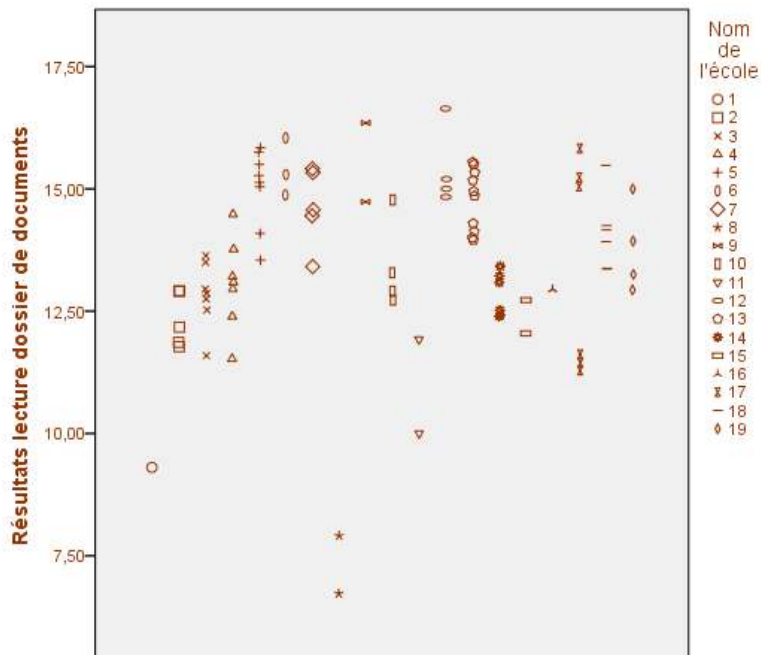
Annexe

Résultats globaux par classe⁶

Résultats globaux par classe à la compréhension d'un texte unique



Résultats globaux par classe à la compréhension d'un dossier de documents



⁶ Ces figures montrent les résultats, par classe, en compréhension à la lecture. Ces résultats indiquent les moyennes calculées sur la base des réponses de tous les élèves (de l'école/de la classe) et sont illustrés par une figure géométrique correspondant au numéro de l'établissement déterminé. Il est ainsi possible de situer les classes de chaque établissement les unes par rapport aux autres et par rapport à l'ensemble des classes participant à l'épreuve initiale. Les résultats représentent la moyenne de la classe. Chaque figure géométrique correspond à une classe et l'axe vertical, à l'échelle de mesure de la compétence.