

Portrait des capacités métacognitives d'élèves québécois du secondaire dans la lecture de récits¹

ÉRICK FALARDEAU, CINDY PELLETIER,
DAISY PELLETIER, JULIE-CHRISTINE GAGNÉ
Université Laval, CRIFPE

Résumé

Dans un programme de recherche sur l'enseignement de la lecture au secondaire, nous tentons de comprendre comment des élèves québécois francophones maîtrisent les stratégies de lecture. À l'aide de la méthode de la pensée à voix haute (*Think Aloud Protocols*), nous avons évalué leurs capacités métacognitives en lecture. Dans cet article, nous avons regroupé les élèves en fonction de leur niveau de contrôle métacognitif, partant des élèves qui régulent le mieux leur activité de compréhension pour terminer avec ceux qui éprouvent d'importantes difficultés à la remettre en question.

Nous tentons, dans un programme de recherche sur l'enseignement de la lecture au secondaire, de comprendre comment des élèves québécois francophones maîtrisent les stratégies de lecture qui sont au cœur de l'activité de compréhension (Pressley & Harris, 2006). Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode de la pensée à voix haute (*Think Aloud Protocols*) pour évaluer leurs capacités métacognitives en lecture. Dans cette contribution, nous tenterons de répondre à la question suivante : Dans quelle mesure les élèves du secondaire maîtrisent-ils, de façon consciente, les stratégies de lecture lorsqu'ils lisent un texte narratif ? Leur niveau de conscience métacognitive et leur capacité de contrôle de leur activité de lecture sont ainsi pour nous des indicateurs du niveau de littératie des élèves, soit leurs capacités à s'approprier des messages écrits et à se donner des moyens efficaces pour mieux contrôler leur activité de lecture (CCA, 2011). Dans le cas du texte étudié dans notre recherche, *Solidarité* de Calvino, nous devons aussi considérer des enjeux liés à la polysémie des textes littéraires, à leur indétermination, dans la mesure où ils bousculent les attentes de cohérence des lecteurs. Ces enjeux sont aussi liés au développement de la littératie des adolescents, car ils relèvent de leur capacité à concevoir que des textes peuvent jouer avec la langue, avec le réel, avec des stéréotypes génériques, comportementaux, etc. (Dufays, Gemenne, & Ledur, 2005).

Après avoir situé l'importance de la métacognition dans le développement du niveau de littératie en lecture des élèves, nous présenterons les outils que nous avons construits pour recueillir nos données et les analyser. Dans la présentation des résultats, nous regrouperons les élèves en fonction de leur niveau de conscience métacognitive, partant des élèves qui contrôlent le mieux leur activité de compréhension pour terminer

¹ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

avec ceux qui éprouvent d'importantes difficultés à la remettre en question. Entre ces deux pôles, nous étudierons une large palette de nuances en ce qui regarde la capacité des élèves à détecter leurs bris de compréhension, à les réparer et à profiter de l'aide de l'intervieweur pour modifier leur lecture du texte.

*Les capacités métacognitives dans le
développement de la littératie en lecture*

Si le développement de la littératie ne se limite pas aux compétences en écriture et en lecture des élèves, ces dernières occupent néanmoins une place centrale dans la capacité d'un individu à comprendre et à produire des messages écrits traditionnels et multimodaux. Considérant le rôle central de la lecture dans la littératie, MacFarlane et Serafini soutiennent que « les enseignants font de la compréhension l'objectif premier de la lecture et du visionnement de documents » (2008, p. 31). Plus encore, la capacité d'un individu à contrôler son activité de lecture, la métacognition, doit être au cœur de l'apprentissage de la lecture, car c'est elle qui permettra à chaque lecteur de détecter ses pertes de compréhension et d'y remédier (Irwin, 1986; Giasson, 1995) : « Les élèves doivent avoir pleinement conscience du moment et de la façon dont ils appliquent des stratégies de lecture et le faire en toute connaissance de cause, en sachant déterminer ce qui peut les aider à progresser et à accéder à la compréhension. » (MacFarlane & Serafini, 2008, p. 25) Les connaissances liées à la métacognition seraient ainsi fortement corrélées à une plus grande compétence en lecture (Lewis, 2007). La métacognition ne constitue toutefois pas une fin dans le développement de la littératie; elle est un moyen pour augmenter les capacités des élèves.

Dans notre étude, nous considérons la métacognition sous deux angles complémentaires (Giasson, 2003; Schreiber, 2005) :

- la conscience métacognitive, soit la conscience qu'a un individu de soi comme lecteur (ses goûts, ses connaissances, ses difficultés), sa conscience des caractéristiques de la tâche de lecture à réaliser (le genre de texte, son schéma prototypique, l'intention de lecture), sa conscience des stratégies efficaces en fonction de la tâche (utiliser les illustrations, relire une phrase, construire un schéma conceptuel...) (Cassidy Schmitt, 2005; Schreiber, 2005);
- le contrôle de l'activité de lecture (*monitoring*), soit la capacité à se poser de bonnes questions pour ajuster sa lecture, son rythme de lecture, et à choisir les bonnes stratégies pour remédier aux problèmes rencontrés (Fayol, 2000; Almasi, 2003).

Ces deux composantes de la métacognition sont intimement liées à la motivation en lecture, notamment à travers la notion de perception d'efficacité personnelle (*self-efficacy*) : le lecteur capable de métacognition, qui contrôle son travail de compréhension, développe une perception positive de lui-même comme lecteur; il a plus de chances de s'engager dans des tâches de lecture parce qu'il y trouve une forme de gratification (Garbe, Holle, Weinhold, Meyer-Hamme, & Barton, 2010). On ne peut ainsi écarter la question de la motivation du problème de l'enseignement de la lecture au secondaire, parce que les adolescents faibles lecteurs trainent avec eux un bagage d'expériences

négatives qui brouillent souvent leur perception des tâches de lecture, ce qui rend le développement de la littératie beaucoup plus complexe au secondaire qu'au primaire (Salinger, 2007).

En outre, les capacités métacognitives des élèves varient en fonction de leur âge (Baker, 2005; Griffith & Ruan, 2005). Les adolescents seraient davantage en mesure d'apprendre à aiguiser leur conscience métacognitive et à contrôler leur utilisation des stratégies (Hammond Stoughton, 2008). C'est au secondaire que l'on observe les plus importants gains en métacognition. Les connaissances métacognitives seraient alors un prédicteur de la réussite en compréhension, les élèves de 15 ou 16 ans étant davantage conscients de leur activité de lecture que les plus jeunes de 8 ou 9 ans. Pourtant, si les lecteurs compétents recourent à plusieurs stratégies métacognitives pour contrôler leur lecture, réajuster leurs prédictions en fonction de ce qu'ils comprennent du texte, les adolescents en difficulté de lecture se contentent d'une cohérence minimale et activent très peu leurs processus métacognitifs (Garbe et al., 2010).

En 2007, Cassidy et Cassidy ont listé les études sur la littératie adolescente comme « *the hottest topic in literacy education* ». Pourtant, Warton-McDonald et Swiger (2009) ainsi que Conley (2009) s'entendent pour dire, dans le *Handbook on Reading Comprehension* de 2009, que les études sur les capacités en compréhension des jeunes adultes sont beaucoup moins nombreuses que celles portant sur les lecteurs entrant dans l'écrit. Dans l'univers francophone, très peu de travaux ont documenté les capacités en lecture des élèves plus âgés, ceux du 2^e cycle du secondaire – 14 à 17 ans –, et les composantes du processus de lecture qui leur posent encore des problèmes – mis à part une étude de Goigoux (2000) sur les élèves en grande difficulté de lecture, inscrits dans des filières SEGPA. Pourtant, les élèves du secondaire rencontrent des problèmes de lecture plus complexes que ceux du primaire : « *Comprehension – getting meaning from text – is the purpose of reading, a purpose that becomes increasingly important in the upper grades as students are required to gain increasing amounts of information from more complex texts.* » (Hammond Stoughton, 2008, p. 95). Ceci, parce que ces informations sont davantage imbriquées dans les disciplines scolaires que les élèves doivent maîtriser (Buehl, 2007), sans compter la complexité des textes littéraires qu'ils sont appelés à lire vers la fin du secondaire et, dans le cas du Québec, au collégial (Dezutter, Larivière, Bergeron, & Morissette, 2007).

Production et analyse des données :

la méthode de la pensée à voix haute pour accéder aux processus

Pour étudier la façon dont des adolescents utilisent des stratégies de lecture et contrôlent leur activité, nous recourons à un outil largement répandu en psychologie et en science de l'éducation, les *Think aloud protocols* ou *Verbal protocols*, expressions traduites en français sous la forme de « méthode de la pensée à voix haute » (désormais MPVH). De nombreux chercheurs ont tenté de baliser l'usage de la MPVH en lecture (Pressley & Afflerbach, 1995; Gufoni, 1996; Hilden & Pressley, 2011). Il se dégage de leurs écrits que la MPVH consiste à demander à un participant d'exprimer à voix haute tout ce à quoi il est en train de penser pendant qu'il exécute une tâche de lecture, pour rendre « observables » les différents mécanismes de la pensée utilisés en lisant (Gufoni, 1996). Selon Hilden et Pressley (2011), l'utilisation de cette méthode « *can enlighten our*

understanding of such factors as reader characteristics – processes and strategies used by readers, reader's motivation and effect, the interaction of readers' motivation and affect with their cognitive responses » (p. 431).

Il importe que le chercheur ne fournisse pas trop d'instructions aux participants afin d'éviter d'interférer avec les stratégies et les processus qu'ils emploient et d'ainsi altérer les données recueillies. Le chercheur doit éviter au maximum d'interagir avec eux durant la tâche. Pour les relancer lorsqu'ils cessent de verbaliser, il doit utiliser des formules simples qui n'influenceront pas leur activité cognitive : par exemple, « continue à parler », « continue de penser à voix haute », « n'oublie pas de me dire tout ce qui te passe par la tête ».

Dans le cas de notre étude, nous avons respecté ces balises en interrogeant 43 élèves âgés entre 14 et 17 ans. Ces élèves ont été choisis par leur enseignant qui devait sélectionner deux forts et deux faibles, afin de nous donner un échantillon varié – au moment de l'analyse, nous n'avons pas retenu ce classement effectué par les enseignants parce que nous voulions étudier les capacités des élèves avec nos propres outils d'analyse; de plus, les élèves ne sont pas forts ou faibles dans l'absolu, mais bien dans des tâches de lecture précise (Giasson, 1995). Nous avons demandé à chaque élève de lire silencieusement la nouvelle *Solidarité* d'Italo Calvino². Une fois la lecture complétée (après 10-15 minutes), nous avons entrepris une deuxième phase de l'entrevue, en dérogeant volontairement aux règles de la MPVH. Les intervieweurs ont alors interrogé les élèves sur leur lecture afin de les amener à approfondir leur compréhension ou leur interprétation du texte et de mettre davantage en lumière leurs capacités métacognitives. Nous nous sommes alors basés sur une liste de questions établies à partir d'une analyse de la nouvelle réalisée par notre équipe de recherche, en invitant les élèves à relire des passages clés du texte :

- Qu'est-ce que tu as compris de l'histoire? Qu'as-tu trouvé difficile en lisant?
- Qui sont les personnages? Que font-ils? Quels indices du texte te permettent de le savoir? Qui est le narrateur? Quel rôle joue-t-il? Quels indices t'aident à le savoir?
- Pourquoi le narrateur recommence-t-il à se promener seul au hasard à la fin?
- Pourquoi l'auteur a-t-il choisi *Solidarité* pour le titre de sa nouvelle?
- Est-ce que l'histoire t'a fait rire? As-tu repéré de l'humour?

Nous avons transcrit les entretiens et les avons traités à l'aide de l'analyse de contenu, pour préciser le sens des données regroupées par catégorie (L'Écuyer, 1990). Nous avons divisé les 43 transcriptions en unités de signification – des unités qui ont un sens en elles-mêmes (L'Écuyer, 1990) – et les avons classifiées en employant une grille de catégorisation basée sur un cadre théorique dans lequel le processus de lecture se décline

² Cette nouvelle de deux pages présente des problèmes de lecture importants qui nous ont permis d'étudier la façon dont les élèves prennent conscience de leurs bris de compréhension et les stratégies qu'ils se donnent pour y remédier: identité floue du personnage principal et des protagonistes; action absurde (personnage principal qui devient tour à tour voleur et policier); déplacements difficiles à saisir. Voir le texte intégral de la nouvelle en annexe.

en composantes (Giasson, 1995; Cèbe, Goigoux, & Thomazet, 2007; Falardeau, Guay, & Valois, 2012) que nous avons regroupées en six catégories : planification, compréhension, interprétation, réaction, mobilisation de connaissances, métacognition. Les membres de notre équipe ont procédé à une validation intercodeurs des unités de sens pour chacun des entretiens, jusqu'à l'atteinte d'un consensus. Ces composantes du processus de lecture ne sont pas activées de façon linéaire, mais bien de façon itérative, un lecteur planifiant par exemple sa lecture tout au long de son activité : il émet des hypothèses qu'il pourra corriger pour avancer de nouvelles hypothèses en cours de lecture.

Les catégories auxquelles nous recourons dans notre analyse sont la compréhension, l'interprétation et la métacognition. Nous avons découpé la composante « compréhension » en quatre sous-composantes :

- microprocessus – stratégies liées à la compréhension des mots et des syntagmes;
- macroprocessus – stratégies liées à la compréhension globale du texte ou d'un segment important;
- processus d'intégration – stratégies liées à la compréhension du lien entre les énoncés (reprises, marqueurs de relation, organisateurs textuels, reconstruction de la chaîne logique ou temporelle entre 2-3 énoncés sans résumer l'histoire);
- visualisation du contenu – verbalisation par l'élève des images qu'il se construit mentalement pendant la lecture du récit.

Les catégories liées à l'interprétation recouvrent les réflexions des élèves quant au point de vue du narrateur et des personnages, à la psychologie et au comportement des personnages, à l'intention de l'auteur, à ses choix d'écriture, au titre; y sont aussi associés les énoncés traduisant une surinterprétation de la part de l'élève. Ces processus cognitifs nous permettent d'inférer les capacités métacognitives des élèves, notamment à travers leur conscience de la pertinence des stratégies mobilisées en fonction de la tâche.

La métacognition comprend les catégories suivantes :

- Réflexion par rapport à l'expérience générale de lecture ou à l'utilisation générale des stratégies – sans lien avec le texte lu;
- Détection des pertes de compréhension – l'élève se rend compte qu'il ne comprend plus (ou pas), mais ne précise pas la nature de son incompréhension; nous avons subdivisé cette catégorie pour isoler les pertes de compréhension par rapport aux mots, aux liens entre les phrases ou les idées, et par rapport au fil de l'histoire, l'intrigue;
- Réparation des pertes de compréhension – les moyens pris par l'élève pour réparer des pertes de compréhension (relecture, inférences, etc.) au moment où il le fait;
- Réflexion par rapport à l'expérience de lecture ou à l'utilisation des stratégies dans le texte lu – Comment a-t-il vécu sa lecture? Quelle stratégie a-t-il utilisée? Comment l'a-t-il utilisée? Pourquoi? Qu'en a-t-il retiré?

Analyse des résultats

À partir des entretiens réalisés, nous avons tenté de dégager des profils, qui rendent compte du niveau de conscience métacognitive des élèves et de leur capacité à réguler leur utilisation des stratégies de lecture. Nous avons classé les résultats obtenus en quatre catégories: 1) des élèves à fortes capacités métacognitives mobilisant des stratégies pertinentes et comprenant bien le texte lu; 2) d'autres qui ont aussi une forte capacité métacognitive mais qui ne comprennent pas aussi bien le récit; 3) des élèves ayant des capacités métacognitives variables, mobilisant des stratégies parfois pertinentes et ayant une compréhension lacunaire (dans ce groupe, nous avons créé trois groupes d'élèves : ceux qui ont des capacités variables à détecter des bris de compréhension; ceux qui font preuve de capacités variables à les réparer; ceux qui ont une compréhension globale lacunaire); 4) enfin, les élèves ayant une très faible capacité métacognitive, mobilisant des stratégies peu pertinentes et ayant une mauvaise compréhension du texte.

Forte capacité métacognitive, mobilisation de stratégies pertinentes et compréhension assurée

Mathieu, Bianca, Camille et Olivier identifient rapidement les obstacles que pose le texte *Solidarité* : les personnages sont présentés dès les premières lignes avec un flou important, de sorte que ces élèves ne parviennent pas à comprendre qui est le narrateur, à qui il se joint et pour faire quoi :

Je m'arrêtais pour les regarder.

C'était comme ça qu'ils travaillaient, la nuit, dans cette rue à l'écart, sur le rideau de fer d'un magasin.

C'était un lourd rideau de fer : ils se servaient d'un levier en métal mais il ne se levait pas.

Je passais là par hasard, seul. Je me mis moi aussi à appuyer sur le levier. Ils me firent place³. (Calvino, 2009, p. 67)

La forte conscience métacognitive de ces élèves les amène à identifier la source de leur incompréhension aussitôt qu'elle se produit, et ce, sans aide extérieure :

Dès la première phrase, y'a déjà un questionnement de qui qui parle parce que « *les regarder* ». [silence] J'ai encore le questionnement de c'est qui, de qui qui parle. [silence] C'est de quel, on ne sait pas où est-ce qu'il est, c'est toujours un questionnement. [silence] Ils ont de l'air à, ils veulent être subtils, ils veulent pas faire de bruit, mais on ne sait toujours pas pourquoi, c'est sûrement le *punch*. (Mathieu)

Contrairement aux lecteurs plus faibles, Mathieu identifie précisément dès la première ligne la source de son problème : qui est qui? Il va ainsi tenter de résoudre ce problème

³ Les passages de la nouvelle de Calvino sont retranscrits en italique, pour les distinguer des extraits tirés des entretiens.

de compréhension en utilisant des stratégies de lecture pertinentes, en recherchant le référent des pronoms personnels ambigus. Il mobilise aussi des connaissances génériques liées aux textes littéraires – la chute appréhendée de la nouvelle – qui lui permettent de donner du sens aux imprécisions du texte. C'est là une autre stratégie pertinente qui renforce le contrôle qu'exerce l'élève sur son processus de lecture, car il sait qu'un auteur peut jouer avec son lecteur, en lui cachant des informations.

Au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur lecture, les élèves à forte conscience métacognitive concentrent leur attention sur les enjeux centraux du texte, notamment l'ambiguïté des personnages et les indications confuses par rapport aux déplacements du narrateur entre le groupe des cambrioleurs et celui des policiers. Jamais Camille, par exemple, ne se limite à dire qu'elle ne comprend rien; elle cible toujours l'objet de son incompréhension :

I : Pourquoi tu fais cette face-là?

É : Ben là, ils veulent prendre au piège quelqu'un? [silence] Ben là, c'est rendu les polices qui parlent?

I : Explique-moi ce qui se passe. Comment tu fais pour te poser ces questions-là, tout ce qui se passe dans ta tête.

É : Parce que là... Ceux-là ils parlent de eux, puis eux autres ils parlent de eux, je pense, pour savoir s'ils ont changé d'idée... Ça doit être ça.

I : Continue. Explique-moi tout ce qui se passe, toutes les réflexions que tu fais, les liens qui se passent dans ta tête...

É : Parce que là, il y avait comme pas de séparation, fait que... je ne sais pas.

Camille est empêtrée dans l'identité des personnages au point où elle n'arrive pas dans sa verbalisation à distinguer les protagonistes : « *Ceux-là* ils parlent de *eux*, puis *eux autres* ils parlent de *eux*, je pense ». Malgré ce flou dans son discours, elle met le doigt sur ce qui lui cause problème et elle essaie de résoudre son problème. Elle ne s'interroge pas sur des détails secondaires de l'intrigue.

Dans la deuxième partie de l'entretien, l'intervieweur amène les élèves à s'interroger sur des passages précis du texte pour voir s'ils parviennent à comprendre que le narrateur devient tour à tour cambrioleur puis policier. Les élèves à forte conscience métacognitive acceptent d'entrer en dialogue avec l'intervieweur et de s'interroger sur leur lecture. Pour eux, en quelque sorte, la lecture n'est pas un processus achevé, le sens d'un texte littéraire est en perpétuelle construction :

É : Ok, ouais dans le fond le personnage principal y'a trahi les autres puis y'est parti avec les voleurs.

I : Tu penses qu'il serait rendu avec les voleurs? [...] Comment tu fais pour savoir ça?

É : « *Nous avons tous un sourire de triomphe, ils seront chocolat, dis-je.* » Ça veut dire que le personnage, il dit « *ils seront chocolat* », fait que dans le fond, il vient juste de planter l'autre bande.

I : Puis est-ce qu'il y a d'autres choses qui te permettent d'affirmer que là il aurait trahi sa bande?

É : Après ça, « *nous nous cachâmes* » ça veut dire qu'il s'est caché avec les voleurs. Après ça ils se sont enfuis, puis « *Nous les avons eus!* » Ça veut dire qu'ils ont réussi à s'enfuir.

I : Fait que c'est des choses qui te permettent d'affirmer que le narrateur à cet endroit-là, il serait rendu avec le groupe des voleurs, c'est ça?

É : Mais, après ce que je comprends « *Je trébuchai deux ou trois fois et je restai en arrière. Après ça, Je me retrouvai au milieu des autres qui couraient eux aussi* ». Dans le fond, il s'est ramassé avec ceux qui couraient après les voleurs. À ce que je comprends. (Olivier)

Olivier est conscient que les finalités de la lecture d'un récit narratif consistent à reconstruire le fil de l'intrigue – les macroprocessus. Il ne lit pas uniquement pour lier entre eux les passages – processus d'intégration – comme les élèves plus faibles; il tente de comprendre ce que fait le protagoniste, dans quel but, pour arriver à quelles fins : « Dans le fond, le personnage principal dans le fond y'est dans les deux camps. Dans le fond, il est neutre, il aide les deux bords. Euh, mettons la bande dans la rue veut capturer les autres, puis les autres veulent s'enfuir. Il les aide les deux. » (Olivier)

Aucun des quatre élèves jugés forts lecteurs ne parvient seul à comprendre que le récit ne présente qu'un narrateur jouant à la fois au policier et au voleur, et ce, par hasard. Toutefois, leur conscience métacognitive leur permet de recoller les morceaux du casse-tête pour construire une intrigue cohérente; ils sont très attentifs aux passages que leur pointe l'intervieweur, ce qui leur permet à la fin de s'interroger sur le titre et sa signification, interprétation à laquelle ne peuvent se livrer les élèves qui ne comprennent pas le comportement absurde du narrateur :

I : Pourquoi tu penses qu'Italo Calvino a donné ce titre-là à son histoire?
[*Solidarité*]

É : Parce que, peu importe, le gars où il allait, il entraînait les personnes qu'il voyait. Ils avaient de la misère, il les entraînait, comme quand il y avait les voleurs... Ils avaient de la misère à ouvrir le rideau de fer, il est allé les aider... pour être solidaire avec eux. Quand il a vu les policiers qui avaient de la misère à trouver les voleurs, il est allé les aider, fait que... tout le temps en train d'entraîner les autres.

I : Puis est-ce qu'il va à fond dans sa solidarité?

É : Ouais. Ben... non parce qu'il trahit ses... (Rires) Il trahit les voleurs puis il trahit les policiers parce que dans le fond il est les deux, fait que non, je ne pense pas.

I : C'est un bon titre?

É : Je ne sais pas... je serais plus allé avec *Double personnalité*. Parce que, il a l'air de ne pas tout le temps être la même personne. (Mathieu)

Tout au long de l'entretien, Mathieu utilise l'aide de l'intervieweur, il est attentif à ses questions, ce qui lui permet après une demi-heure de travail collaboratif d'interpréter le comportement du narrateur-protagoniste sous l'angle de la trahison. La conscience métacognitive de Mathieu lui permet même de remettre en question sa compréhension et

sa recherche de cohérence : lecteur ouvert à la possibilité d'une intrigue incohérente, il accepte que le protagoniste puisse être des deux côtés. Ainsi, manifestement, les capacités en lecture se développent même à la fin du secondaire, à l'aide d'un questionnement ciblé, fondé sur la verbalisation du processus de lecture de l'élève. Les capacités métacognitives des élèves semblent faciliter cet apprentissage, car ils ont conscience de leurs difficultés et acceptent de remettre en question leur lecture.

Forte capacité métacognitive, mobilisation de stratégies pertinentes mais compréhension plus ou moins assurée

D'autres élèves mobilisent des stratégies tout aussi pertinentes pour tenter de comprendre les enjeux centraux de *Solidarité*, mais ne parviennent pas, au terme de l'entretien, à dégager une compréhension de l'intrigue aussi cohérente que les élèves présentés dans la catégorie précédente. Au terme de sa lecture, Marc-Étienne ne comprend pas vraiment pourquoi le récit passe d'un groupe à l'autre sans transition. Pourtant, il juge avoir assez bien compris :

I : Est-ce que c'est un texte que tu trouves facile?

É : Pour moi, c'est un texte quand même assez facile, les mots ne sont pas trop durs, je comprends quand même très bien le texte.

I : Tu comprends les mots... est-ce que l'histoire, comprendre ce qui se passe, c'est facile pour toi?

É : À des moments, c'est un petit peu plus compliqué parce que là, il y a d'autres personnages qui interviennent on ne sait pas trop qu'est-ce qui arrive.

Ce retournement dans le discours de Marc-Étienne traduit une conception de la lecture qui explique en grande partie ses difficultés de compréhension – même s'il saisit bien l'ambiguïté des personnages. Comprendre un texte, c'est d'abord pour lui comprendre les mots (microprocessus). C'est l'intervieweur qui l'amène à considérer sous un autre angle la lecture d'un récit : comprendre c'est aussi – et surtout – reconstruire le fil de l'histoire. Comme les questions de l'intervieweur l'amèneront à activer ses macroprocessus, c'est en ce sens qu'il approfondira sa lecture : « Ouais, ça commence à être plus clair – Pourquoi ? – Parce que... on a des indices dans les mots qui nous fait croire que ça c'est tel groupe et ça c'est l'autre groupe... en lisant ». Accompagné de l'intervieweur qui lui fait lire un paragraphe après l'autre, Marc-Étienne utilise des stratégies qui l'aident à comprendre l'intrigue, en associant certains champs lexicaux à des groupes de personnages : *prendre la main dans le sac, attraper* – les policiers; *dévaliser, s'échapper, fuite* – les voleurs.

Ce qui distingue les élèves de ce second type de ceux du premier réside dans leur compréhension finale du récit. Marc-Étienne, Alex et Érika repèrent bien les indices qui associent chaque section de narration au groupe des policiers ou des cambrioleurs, mais ils ne parviennent pas à voir que le narrateur est le même personnage qui passe d'un groupe à l'autre. Même si elle conçoit que le récit s'ouvre sur la promenade « au hasard » du narrateur, Érika se refuse à voir que celui-ci erre sans préméditation d'un groupe à l'autre : « Bien, au hasard, mais tu sais, il s'en va voir les policiers, y'est avec les voleurs, y'est comme avec les deux en même temps, mais au has..., ça peut pas être un hasard.

Mais... C'est organisé ça veut dire avec les policiers parce que les policiers le savaient qu'il allait aller parler à un ami. » Pour elle, un texte littéraire doit être cohérent, représenter un univers connu, ordonné. Ses stratégies de remédiation deviennent alors inefficaces, parce que selon elle, le narrateur ne peut pas changer de groupe comme ça, sans raison :

I : Tu trouves pas qu'il est solidaire avec les policiers?

É : Non, je comprends pas le début du texte. [...]

I : Si t'avais à la qualifier cette nouvelle-là, est-ce que tu dirais que c'est une nouvelle qui a de l'humour, qui est humoristique, qui est dramatique, qui est réaliste...?

É : Hum... Bien, y'a pas d'humour là-dedans.

I : Ok. Tu ne trouves pas ça drôle.

É : Et c'est pas réel, c'est pas réel vraiment non plus parce que ils les auraient arrêtés les voleurs là!

Alex, lui, juxtapose les deux groupes comme s'ils appartenait à deux récits distincts, passant d'une hypothèse de sens à l'autre sans les lier entre elles :

É : C'est les polices, c'est les flics me semble. Hein? « *Je m'y mis moi aussi.* » On dit « *Il y a des bruits là-bas, du côté de ces magasins, me dit mon voisin. Je tendis le cou.* » Là c'est les flics aussi. « *Vite, par là, je viens de les voir, ils ne peuvent pas être très loin. Je courus un peu derrière lui.* » C'est les flics me semble. Le « *je* », ça se peut-tu?

I : C'est toi qui me le dis.

É : Ouais là, je pense que c'est les flics parce que dans les passages que je regarde au hasard de même là, tu sais, c'est tous des flics, bien c'est, tu sais, c'est comme un flic qui parle. [...]

É : « *Il faudrait tous les tuer.* » Dans le fond là, c'est pas les flics. Non, hein? Non, c'est parce que j'essayais encore de comprendre là, c'est parce que j'ai lu une ligne « *Il faudrait tous les tuer, je disais* ».

Les composantes du récit restent éparpillées au terme de l'entretien, car Alex ne voit pas la pertinence de continuer à réparer les trous du texte, ses incohérences. Il n'a pas encore appris à lire un texte littéraire comme une « machine paresseuse » (Eco, 1985, p. 29), qui exige la coopération du lecteur. Pourtant, Érika et Alex ont une forte conscience métacognitive : ils perçoivent clairement leurs bris de compréhension, recourent à des stratégies pertinentes pour les réparer. Seulement, le manque de cohérence du récit les déstabilise au point où ils ne parviennent plus à construire de sens. « Hey, j'ai jamais réfléchi autant de fois sur un texte de ma vie », dira Alex, épuisé en tentant de comprendre ce que fait le narrateur.

*Capacités métacognitives variables, mobilisation de stratégies parfois pertinentes
mais compréhension lacunaire*

Les élèves de la catégorie trois représentent une forte proportion du total de l'échantillon. Ils présentent des forces et des faiblesses variables en ce qui concerne leurs processus métacognitifs. Toutefois, ils se rejoignent tous sur un point : leur compréhension globale de l'histoire est lacunaire, et ce, en dépit de l'intervention d'un lecteur expert pour les amener à reconsidérer certains aspects du texte. Ils se distinguent donc des meilleurs lecteurs d'une part parce qu'ils éprouvent des difficultés à détecter leurs bris de compréhension; lorsqu'ils le font, leurs détections ne sont pas toujours contributoires à la compréhension de l'intrigue. D'autre part, ils emploient peu de stratégies pour remédier à leurs bris de compréhension.

Des capacités variables à détecter des bris de compréhension. Certains élèves, notamment Louis-Philippe et Frédérique, s'attardent à des détails qui contribueront peu à la compréhension de l'histoire dans son ensemble. Louis-Philippe détecte des bris de compréhension liés aux processus d'intégration, mais rien qui puisse réellement favoriser sa compréhension de l'intrigue : « Mais euh... non mais j'pas, je comprends pu. Moi c'est les sacs, les sacs ça c'est pour faire quelque chose, pour couvrir des objets, mais quoi? » Frédérique aussi montre qu'elle s'attarde à des détails alors qu'elle mentionne à l'intervieweur ce qu'elle a trouvé difficile lors de sa lecture : « Le manque d'indices... dans quels lieux ils sont, dans quel magasin, qu'est-ce qu'ils cherchent à voler, et la fin... » Si la fin de l'histoire peut représenter un enjeu important dans le texte lu, le type de magasin dans lequel se trouvent les voleurs, de même que la nature des biens dérobés sont des informations superflues et tuées par l'auteur, vu leur faible importance. Ces questions détournent le lecteur des enjeux centraux du texte et témoignent d'une assez faible conscience métacognitive, parce que les élèves ne discriminent pas les informations importantes des détails accessoires dans un récit.

Un autre groupe d'élèves, notamment Cathy et Shela, détectent leurs bris de compréhension de façon imprécise, ce qui nuit à leur compréhension de l'intrigue. En raison du flou de leur propos, il est difficile de savoir ce qui entrave leur compréhension. Cathy mentionne par exemple qu'elle ne « compren[d] rien des trois premières phrases », puis poursuit en disant « Je comprends pas là, y veut les tuer. Puis y secoue la tête, mais ça a pas de lien dans ma tête ». Malgré sa tentative pour clarifier son incompréhension, son discours demeure évasif. Quant à Shela, elle ne donne aucun détail sur les aspects du texte qui l'empêchent de comprendre lorsque l'intervieweur lui rappelle de verbaliser ce à quoi elle pense : « Je sais pas là, je comprends pas l'histoire fait que... ». S'agit-il de lacunes en lecture ou d'un manque de motivation? Néanmoins, des détections de bris de compréhension aussi imprécises ont peu de chances d'amener les élèves à utiliser des stratégies pertinentes pour comprendre.

Des capacités variables à réparer des bris de compréhension. Certains élèves semblaient pleinement conscients des stratégies qu'ils auraient dû déployer pour mieux comprendre l'intrigue, mais ils ne l'ont pas fait. C'est notamment le cas de Louis-Philippe, de Kristofer et de Laurence. Louis-Philippe mentionne d'abord qu'il devra probablement relire le texte deux fois pour le comprendre, mais fait volte-face au moment

où il termine sa première et seule lecture, préférant attendre les questions de l'intervieweur :

É : C'est, y sont en fuite là euh, je pense que j'veais devoir le lire deux fois parce que...

L'élève lit.

É : Ok... bon (rires).

I : T'as terminé de lire?

É : Ouais.

I : Ok.

É : Mais je comprends vraiment pas là.

[...]

I : Mais si y'a des choses que tu veux vérifier, t'as le droit de le relire, mais t'es pas obligé non plus.

É : Non, mais j'ai compris là, c'est juste que (rires), je comprends pas le, on dirait que c'est comme une action qui commence, on a aucun personnage, on sait rien, on sait pas qu'est-ce qu'y font, faut comme supposer, se donner une hypothèse là, qu'y font un coup.

I : Ok.

É : Je pense qu'on va essayer les questions, peut-être que ça va m'aider à comprendre.

Louis-Philippe donne l'impression d'être pleinement conscient des stratégies qu'il aurait pu employer pour mieux comprendre l'histoire. Toutefois, il fait le choix de ne pas y recourir pour différentes raisons qu'on ne peut identifier avec certitude : le contexte de la recherche, le format et les questions de l'entretien, le manque de motivation.

En dépit de leurs détections de bris de compréhension, Bernard et Cathy ont mobilisé très peu de moyens pour réparer ces pertes de compréhension. Alors qu'aucun moyen n'a été pris par Cathy pour remédier à ses bris, Bernard a manifesté cette prise en charge à une seule reprise pour un total de neuf détections. L'activité métacognitive de ces élèves se résume donc à des détections de bris de compréhension sans tentatives de réparation, ce qui traduit une assez faible capacité métacognitive.

Une compréhension globale lacunaire. La deuxième partie de l'entretien profite plus ou moins à Bernard, Roxanne et Kristofer. En effet, ces derniers relisent les passages suggérés par l'intervieweur, puis verbalisent ce qu'ils comprennent des divers segments. Toutefois, la tâche de lecture est si difficile pour eux qu'ils n'arrivent pas à montrer qu'ils ont conscience des finalités de la lecture d'un récit : comprendre le fil de l'intrigue.

Bernard ne voit pas qu'un seul et même personnage change de rôle tout au long de l'histoire. Toutefois, il reconnaît que deux groupes, les policiers et les voleurs, font partie de l'intrigue. Il tire donc profit de passages isolés pour prouver la présence de chaque groupe :

I : Ok, puis hum, si t'avais à me dire qui sont les personnages qui font partie de l'histoire, puis qu'est-ce qu'y font dans l'histoire? Tu dirais quoi?
 [...]
 É : Bien... je sais qu'y a un voleur qui parle là.
 I : Ok.
 É : Y dit y vaut mieux vous enfuir...
 I : Ok.
 É : Puis à un moment donné y'a des policiers, bien y'a un policier qui parle.
 I : Ok.
 É : Puis y dit qu'y va les avoir ce coup-là.
 I : Les policiers eux autres, qu'est-ce qu'ils font dans l'histoire?
 É : C'est d'attraper les voleurs. (Bernard)

Pour Kristofer, la lecture d'une nouvelle information dans une phrase semble suffisante pour rayer de sa mémoire toutes les « vérités » précédentes :

Bien là, « *j'ai réussi à en talonner un* ». Finalement, c'est quelqu'un qui avait volé qui était resté pris en arrière... Parce qu'il dit, ici, « *Bravo, t'as réussi à t'échapper. Vite, par là, ils vont perdre nos traces* ». Fait que c'est quoi? Finalement, ce n'étaient pas les policiers qui les avaient... qui leur couraient après ici? [...] Finalement, ce n'étaient pas les policiers. Tantôt, je m'étais trompé. C'étaient les voleurs... qui se dispersaient.

Cette volte-face de Kristofer comme les hésitations de Bernard montrent bien comment une faible conscience métacognitive entrave la construction du sens : en morcelant leur compréhension, ils ne se donnent pas une vision d'ensemble du récit.

Très faible capacité métacognitive, mobilisation de stratégies peu pertinentes et mauvaise compréhension

Nous n'avons rencontré qu'un seul cas d'élève dans cette catégorie, Marc-Olivier, qui ne mobilise pratiquement aucune stratégie métacognitive. Il n'en ressent pas le besoin, parce qu'il est certain de tout comprendre et qu'il a une réponse à toutes les questions.

La très faible conscience métacognitive de Marc-Olivier ne lui permet pas de cerner les enjeux clés du texte (identification des personnages, changements de groupe du narrateur), ni seul ni avec l'aide de l'intervieweur. Il s'accroche à des détails du texte souvent insignifiants sur lesquels il s'appuie pour tisser des liens entre les phrases, ce qui est d'ailleurs bien illustré par la seule occurrence où Marc-Olivier régule sa lecture en verbalisant un bris de compréhension :

Bon, euh là, si je me fie à ce qu'il vient de dire: « *On n'allait pas en mesure, je fis* ». Et, euh ce qui se passait c'est que y'a passé par hasard là, seul, « *me mis aussi à appuyer sur le levier. Ils me firent place* ». Là, je suis un peu perdu par une chose. Un, il dit qu'il passait là par hasard, ok donc c'était pas planifié, y'a rien de planifié là-dedans, mais il disait qu'il était seul. « *Je me mis aussi à*

appuyer sur le levier. Ils me firent place. On n'allait pas en mesure; je fis : Allez, hop! Mon voisin de droite me donna un coup de coude et me dit doucement : Chut! Tu es fou! Tu veux qu'on nous entende. » Donc, là s'il dit qu'il était seul, comment ça se fait que tout d'un coup, il a un voisin qui arrive. Ça, je ne le comprends pas. Ça, j'aimerais peut-être ça une clarification plus tard, mais pour l'instant, j'en ai pas besoin.

Il se concentre sur des détails (le personnage d'abord seul parle ensuite à un voisin) qui ne lui permettent pas de construire de liens pertinents entre les phrases; il écarte aussi d'autres éléments qui auraient pu engendrer un questionnement pertinent sur un enjeu clé du texte : par exemple, l'identité des protagonistes ou le rôle du hasard dans le texte.

En outre, il s'appuie sur la mobilisation de microprocessus – analyse d'un mot, d'un syntagme, d'une expression ou d'une courte phrase – pour élaborer un sens en ne tenant pas compte de ce qui est écrit dans le texte et en n'assurant pas la cohérence de son interprétation par rapport au sens global de l'intrigue.

Ils continuent à courir et là il dit « *Puis je m'arrêtai, tout en nage* ». Bon, s'il est en nage, donc il est en sueur, s'il est en sueur, ça veut dire qu'il a couru donc il n'est pas en forme, donc on sait tout de suite un des caractères, un des problèmes majeurs d'un des personnages, c'est que il peut soit faire de l'embonpoint, pis que ça l'empêche de courir vite. [...] Là ils disent qu' « *il n'y avait plus personne, plus de cris. Je remis mes mains dans mes poches et je recommençai à me promener, seul, au hasard* ». Bon, ça veut dire que un, c'est deux coéquipiers, lui, ils ont fait comme si rien n'était puis sont partis de leur bord puis lui, il est parti tout seul, au hasard.

Nulle part dans le texte on ne mentionne le nombre exact de personnages en cause ni que l'un d'eux souffre d'embonpoint⁴, ces éléments étant d'ailleurs assez insignifiants lorsque vient le temps de construire le sens du texte. De plus, Marc-Olivier évince le questionnement concernant l'identité du narrateur, confondant dans ce passage le « je » avec d'autres personnages qu'il identifiera tour à tour comme des « faux voleurs », c'est-à-dire des agents doubles, puis des « vrais voleurs ». On voit alors clairement que ses faibles connaissances des caractéristiques du récit le limitent à une lecture assez superficielle.

Dans la seconde moitié de l'entretien, Marc-Olivier ne se sert pas des questions de l'intervieweur pour remettre en cause sa compréhension du texte. Il surinterprète au point où il ne se rend pas compte que ses réponses sont erratiques. Ce manque de conscience métacognitive constitue une entrave à la mobilisation de stratégies de lecture pertinentes pour construire un sens cohérent au texte. Pour répondre aux questions de l'intervieweur

⁴ Notre méthode de questionnement dans la première partie de l'entrevue ne nous permettait pas de savoir sur quelles informations l'élève se basait pour construire une telle interprétation; les ressources subjectives mobilisées par les élèves (connaissances, préjugés, goûts...) restent donc dans l'ombre.

qui soulève les incohérences de sa compréhension et de l'interprétation qui en découle, Marc-Olivier s'appuie sur des informations qu'il invente ou alors il se contredit :

É : Ils font leur délit dans le magasin.

I : Mais au début, on était dans le magasin et tantôt tu m'avais dit que c'était les faux voleurs.

É : Parce que...

I : C'est l'inverse, tu dis finalement ?

É : Là, ce qui se passe, c'est que là, les faux voleurs se sont trompés de mag... sont allés dans un magasin. Puis, ils ont dit ah, on va attendre là, ils vont peut-être venir dans le magasin là. Mais là ce qui s'est passé, c'est qu'ils ont entendu des bruits puis que là ils sont allés, les voleurs sont allés dans un autre magasin plus loin. Ça veut dire qu'ils se sont trompés d'endroit. En tout cas, c'est ce que j'en comprends.

Au terme de l'entretien, Marc-Olivier n'est toujours pas parvenu à cerner les enjeux du texte ni à reconstruire précisément le fil de l'histoire. Ses propos laissent penser qu'il ne voit pas l'importance de prouver ce qu'il avance avec des indices trouvés dans le texte, comme si le lecteur avait toute autorité pour faire dire au texte ce qu'il veut bien y voir.

Conclusion

À l'aide des verbalisations que nous avons recueillies, nous sommes en mesure d'identifier des composantes du processus de lecture assez peu maîtrisées par des élèves qui terminent leur scolarité obligatoire : difficultés à détecter leurs bris de compréhension, à sélectionner des stratégies de réparation pertinentes, à identifier les finalités de leur lecture. En somme, il s'agit des stratégies clés que maîtrisent les lecteurs compétents (Afflerbach & Meuwissen, 2005). Peut-être ces lacunes sont-elles liées à leur conception de la lecture scolaire qui ressemble le plus souvent à une activité de vérification, d'évaluation, où le processus reste masqué (Afflerbach & Meuwissen, 2005)? Selon ces chercheurs, l'évaluation en lecture consisterait pour la plupart des élèves de l'école secondaire à lire un texte, à répondre à un test, puis à recevoir une note accompagnée d'un court commentaire de l'enseignant. Cette conception de la lecture et de son enseignement exclut tout enseignement de l'autoévaluation et de la métacognition. Au surplus, elle favorise peu le développement d'un rapport à la lecture littéraire qui permette à l'élève d'envisager le texte comme un objet polysémique, qui laisse au lecteur une grande part de liberté dans la construction du sens, tout en fixant des balises à son travail d'interprétation. Nous le voyons dans notre analyse, plusieurs élèves se refusent à envisager la possibilité d'un univers incohérent, qui se joue des règles de leur univers de référence. C'est là un frein important au développement de leur littératie.

Même si nos résultats concordent avec ceux de travaux ayant étudié la maîtrise des stratégies par des adolescents anglophones (Almasi, 2003; Nokes & Dole, 2004; Pressley & Harris, 2006), il faut garder à l'esprit un certain nombre de limites méthodologiques qui sont dues à l'outil de production de données retenu, la méthode de la pensée à voix haute. D'abord, les élèves interrogés n'avaient aucune expérience de ce type de verbalisation; certains ont donc éprouvé des difficultés à faire part de leurs bris de

compréhension, des stratégies employées, de leurs réactions, etc. Afin que les élèves comprennent mieux ce que l'intervieweur attend comme verbalisation, plusieurs chercheurs proposent de réaliser un exercice de pratique non lié à la tâche de lecture (Greene, Robertson, & Crocker Costa, 2011), ce que nous n'avons pu réaliser faute de temps. Une autre difficulté réside dans la simultanéité de la lecture et de la verbalisation demandées. Comme le texte choisi présentait de grandes difficultés pour les élèves, ils ont vraisemblablement dû employer toutes leurs ressources cognitives pour lire et comprendre le texte (Hiden & Pressley, 2011), ce qui a limité leur verbalisation. De plus, « par définition, les processus automatisés échappent au contrôle attentionnel et ne peuvent être verbalisés par les lecteurs » (Goigoux, 2000, p. 84). Ces limites dans la clarté des données recueillies expliquent en partie pourquoi nous ne pouvons, au terme de notre étude, proposer de modèle explicatif des difficultés en lecture des élèves, mais plutôt un diagnostic circonstancié, rendu possible grâce à un certain type de données. Mais ces réserves ne diminuent pas à notre avis la pertinence d'étudier les capacités en littératie des adolescents, surtout lorsqu'ils doivent lire des textes littéraires complexes comme *Solidarité*. La lecture devient donc au cœur du développement de la littératie. Or, toute notre recension des écrits comme les résultats analysés montrent qu'on ne saurait en définitive faire l'impasse sur l'importance des composantes métacognitives de l'activité de lecture, surtout avec les élèves plus âgés (Conley, 2009; Garbe, Holle, & Weinhold, 2010), qui lisent des textes de plus en plus complexes, et ce, dans toutes les disciplines scolaires. À ce sujet, Buehl (2007) reprend à son compte les critiques d'un ancien président de l'International Reading Association – Richard Vacca – qui dénonçait en 1998 la centration quasi exclusive des travaux en lecture sur la petite enfance : « *Particularly problematic was a prevailing “mindset that literacy learning is critical only in early childhood. The faulty and misguided assumption, if young children learn to read early on, they will read to learn throughout their lives, results in more harm than good”* » (p. 194). La recherche sur le niveau de littératie en lecture des adolescents constitue donc un thème incontournable étant donné la difficulté toujours croissante des textes que doivent lire les élèves en vieillissant.

Références

- Afflerbach, P. & Meuwissen, K. (2005). Teaching and Learning Self-Assessment Strategies in Middle School. Dans S. E. Israel, C. Collins Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (dir.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professionnal Development* (p. 141-164). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Almasi, J. (2003). *Teaching Strategic Process in Reading*. New York : Guilford Press.
- Baker, L. (2005). Developmental Differences in Metacognition: Implications for Metacognitively Oriented Reading Instruction. Dans S. E. Israel, C. Collins Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (dir.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professionnal Development* (p. 61-80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buehl, D. (2007). A Professionnal Development Framework for Embedding Comprehension Instruction Into Content Classrooms. Dans J. Lewis & G.

- Moorman (dir.), *Adolescent Literacy Instruction. Policies et Promising Practices* (p. 192-211). Newark, DE : International Reading Association.
- Calvino, I. (2009). Solidarité. Dans *Forum. Recueil de nouvelles. Français. 2^e cycle du secondaire* (p. 67-70). Montréal : Graficor.
- Cassidy, J. & Cassidy, D. (2007). What's hot, What's not for 2007? *Reading Today*, 24(4), 1-5.
- Cassidy Schmitt, M. (2005). Measuring Student's Awareness and Control of Strategic Processes. Dans S. E. Israel, C. Collins Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (Eds.) *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (p. 101-120). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CCA – Conseil canadien sur l'apprentissage (2011). *Lire l'avenir : Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie*. <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ReadingFuture/LiteracyReadingFutureReportF.pdf>.
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2007). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. Repéré à <http://www.ac-caen.fr/ia50/circo/stlo1/spip.php?article11>.
- Conley, M.W. (2009). Improving Adolescent Comprehension. Developing Comprehension Strategies in the Content Areas. Dans S. Israel & G. Duffy (dir.), *Handbook on Reading Comprehension* (pp. 531-550). New York : Routledge.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D., & Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 83-100). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Eco, U. (1985). *Lector in Fabula*. Paris, France : Grasset.
- Falardeau, É., Guay, F., & Valois, P. (2012). L'évaluation de la lecture au secondaire : la transformation du curriculum prescrit en outils d'évaluation valides. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e colloque de l'AIRDF* (p. 589-610). Namur, Belgique : Diptyque.
- Fayol, M. (2000). *Maîtriser la lecture: poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris, France : Éditions Odile Jacob.
- Garbe, C., Holle, K., Weinhold, S., Meyer-Hamme, A., & Barton, A. (2010). Characteristics of Adolescent Struggling Readers. Dans C. Garbe, K. Holle & S. Weinhold (dir.), *ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries* (p. 1-34). Frankfurt, Allemagne : Peter Lang.
- Garbe, C., Holle, K. & Weinhold, S., (2010). The Most Important Findings of ADORE and Their Consequences. Dans C. Garbe, K. Holle & S. Weinhold (dir.), *ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries* (p. 225-238). Frankfurt, Allemagne : Peter Lang.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.

- Giasson (1995). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, France : Éditions du CNEFEI.
- Greene, J., Robertson, J., & Crocker Costa, L.-J. (2011). Assessing Self-Regulated Learning Using Think-Aloud Methods. Dans B. Zimmerman & D. Scunck (dir.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (p. 313-322). New York, NY : Routledge.
- Griffith, P. L. & Ruan, J. (2005). What is Metacognition and What Should Be Its Role in Literacy Instruction?. Dans S. E. Israel, C. Collins Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (dir.) *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (p. 3-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gufoni, V. (1996). Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique. *Études de linguistique appliquée*, 101(1), 20-32.
- Hammond Stoughton, E. (2008). « I am Never Going to Be a Reader » : Issues of Literacy in the Upper Grades. In L. Denti et G. Guerin (dir.), *Effective Practice for Adolescents with Reading and Literacy Challenges* (p. 85-105). New York, NY : Routledge.
- Hidden, K. & Pressley, M. (2011). Verbal Protocols of Reading. Dans N. K. Duke & M H. Mallette (dir.), *Literacy Research Methodologies* (p. 427-440). New York, NY : Guilford Press.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, NJ : Prentice-Hall.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lewis, J. (2007). Academic Literacy : Principles and Learning Opportunities for Adolescent Readers. Dans J. Lewis & G. Moorman (dir.), *Adolescent Literacy Instruction. Policies et Promising Practices* (p. 143-165). Newark, DE : International Reading Association.
- MacFarlane, N. & Serafini, F. (2008). *Réflexions sur la littératie* (traduit par J. Tremblay). Saint-Laurent, Québec : Pearson ERPI.
- Nokes, J. D. & Dole, J. A. (2004). Helping Adolescent Readers through Explicit Strategy Instruction. Dans J. A. Jetton & T. Dole (dir.), *Adolescent Literacy Research and Practice* (p. 162-182). New York, NY : Guilford Press.
- Pressley, M. & Harris K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction : From Basic Research to Classroom Instruction. Dans P. A. Alexander & P. H. Winne (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 265-286). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Salinger, T. (2007). Setting the Agenda for Adolescent Literacy. Dans J. Lewis & G. Moorman (dir.), *Adolescent Literacy Instruction. Policies et Promising Practices* (p. 3-19). Newark, DE : International Reading Association.
- Schreiber, F. J. (2005). Metacognition and Self-Regulation in Literacy. Dans S. E. Israel, C. Collins Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (dir.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (p. 215-240). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wharton-McDonald, R. & Swiger, S. (2009). Developing Higher Order Comprehension in the Middle Grades. In S. Israel & G. Duffy (dir.), *Handbook on Reading Comprehension* (p. 510-530). New York, NY : Routeledge.

Les biographies des auteurs

Érick Falardeau is a Professor at Université Laval in Quebec City and teaches mainly reading and literature in teacher's education programs. After working on culture development in french classes, he studies the reading capacities of french teenagers and develops teaching programs for their secondary teacher. He just began research on writing strategies with word processors.

Cindy Pelletier graduated from Laval University in Quebec City to teach high school French. After studying children's learning disabilities, she now studies the resources used by teenagers to interpret literary texts.

Daisy Pelletier graduated from Laval University in Quebec City to teach high school French. After studying children's learning disabilities, she now studies the reading skills of teenagers.

Julie-Christine Gagné completed a Master's degree in education in 2009 at Université Laval in Quebec City and is currently doing a second one in educational technology. She is also a research professional and has conducted research with Professor Falardeau since 2006. She is mainly interested in the reading and writing capacities of french teenagers and in the teaching of informational literacy competency.

Annexe

Solidarité d'Italo Calvino

Je m'arrêtais pour les regarder.

C'était comme ça qu'ils travaillaient, la nuit, dans cette rue à l'écart, sur le rideau de fer d'un magasin.

C'était un lourd rideau de fer : ils se servaient d'un levier en métal mais il ne se levait pas.

Je passais là par hasard, seul. Je me mis moi aussi à appuyer sur le levier. Ils me firent place.

On n'allait pas en mesure; je fis :

– Allez, hop!

Mon voisin de droite me donna un coup de coude et me dit doucement :

– Chut! Tu es fou! Tu veux qu'on nous entende?

Je secouai la tête comme pour dire que ça m'avait échappé.

Il nous fallut du temps et nous transpirions, mais à la fin nous avons levé le rideau suffisamment pour qu'on puisse passer. Nous nous sommes regardés, contents. Puis on est entrés. Ils m'ont donné un sac à tenir. Les autres portaient les affaires et les mettaient dedans.

– Pourvu que ces salauds de flics n'arrivent pas! disaient-ils.

– C'est vrai, je répondais. Ce ne sont que des salauds!

– Chut. Tu n’entends pas un bruit de pas? disaient-ils de temps en temps.
 Je tendais l’oreille, un peu effrayé.
 – Mais non, ce n’est pas eux! je répondais.
 – C’est qu’ils arrivent toujours quand on s’y attend le moins! me faisait l’un d’eux.
 Moi, je secouais la tête.
 – Il faudrait tous les tuer, je disais.
 Puis ils me dirent d’aller voir dehors, jusqu’au coin, s’il n’arrivait personne. J’y allai.
 Au coin de la rue, dehors, il y en avait qui rasaient les murs, cachés dans les renforcements, et qui s’avançaient.
 Je m’y mis moi aussi.
 – Il y a des bruits là-bas, du côté de ces magasins, me dit mon voisin.
 Je tendis le cou.
 – Rentre la tête, imbécile, s’ils nous voient ils vont nous échapper cette fois encore, murmura-t-il.
 – Je regarde... dis-je pour m’excuser en me collant au mur.
 – Si nous arrivons à les encercler sans qu’ils s’en aperçoivent, fit un autre, nous les prendrons au piège tous autant qu’ils sont.
 Nous avançons par bonds, sur la pointe des pieds, en retenant notre souffle : de temps en temps nous nous regardions l’un l’autre, les yeux brillants.
 – Ils ne nous échapperont plus, dis-je.
 – On va enfin arriver à les prendre la main dans le sac, fit l’un d’eux.
 – Il était temps, dis-je.
 – Ces bâtards de délinquants, dévaliser comme ça les magasins! dit l’autre.
 – Ces bâtards! Ces bâtards! répétais-je, avec rage.
 Ils m’envoyèrent un peu en avant, pour voir. J’arrivai à l’intérieur du magasin.
 – Désormais, disait quelqu’un se mettant un sac sur le dos, ils ne peuvent plus nous attraper.
 – Vite, dit un autre, tirons-nous par l’arrière-boutique!
 Comme ça nous leur filons sous le nez.
 Nous avons tous un sourire de triomphe sur les lèvres.
 – Ils seront chocolat, dis-je.
 Et on s’esquiva dans l’arrière-boutique.
 – Encore une fois nous les avons bien pigeonnés, disaient-ils.
 Sur ce, on entendit :
 – Halte-là, qui va là?
 Et les lumières s’allumèrent. Nous nous cachâmes dans un coin, tout pâles, et nous nous prîmes par le bras. Les autres entrèrent aussi, ils ne nous virent pas, et ils retournèrent en arrière. Nous nous élançâmes dehors et nous prîmes la fuite à toutes jambes.
 – Nous les avons eus! nous criâmes.
 Je trébuchai deux ou trois fois et je restai en arrière. Je me retrouvai au milieu des autres qui couraient eux aussi.
 – Fonce, me dirent-ils, on va les rejoindre.
 Et on galopait tous par les petites rues, en les poursuivant. « Viens par ici », « Coupe par là », se disait-on, et les autres nous devançaient désormais de peu, et on criait : « Vite, qu’ils ne nous échappent pas! »
 Je réussis à en talonner un qui me dit :
 – Bravo, t’as réussi à t’échapper. Vite, par là, ils vont perdre nos traces!

Et moi, je me mis dans son sillage. Peu d'instants après, je me trouvais seul, dans une ruelle. Un autre arriva près de moi en tournant le coin de la rue et me dit en courant :

– Vite, par là, je viens de les voir, ils ne peuvent pas être très loin.

Je courus un peu derrière lui.

Puis je m'arrêtai, tout en nage. Il n'y avait plus personne, on n'entendait plus de cris. Je remis les mains dans mes poches et je recommençai à me promener, seul, au hasard.