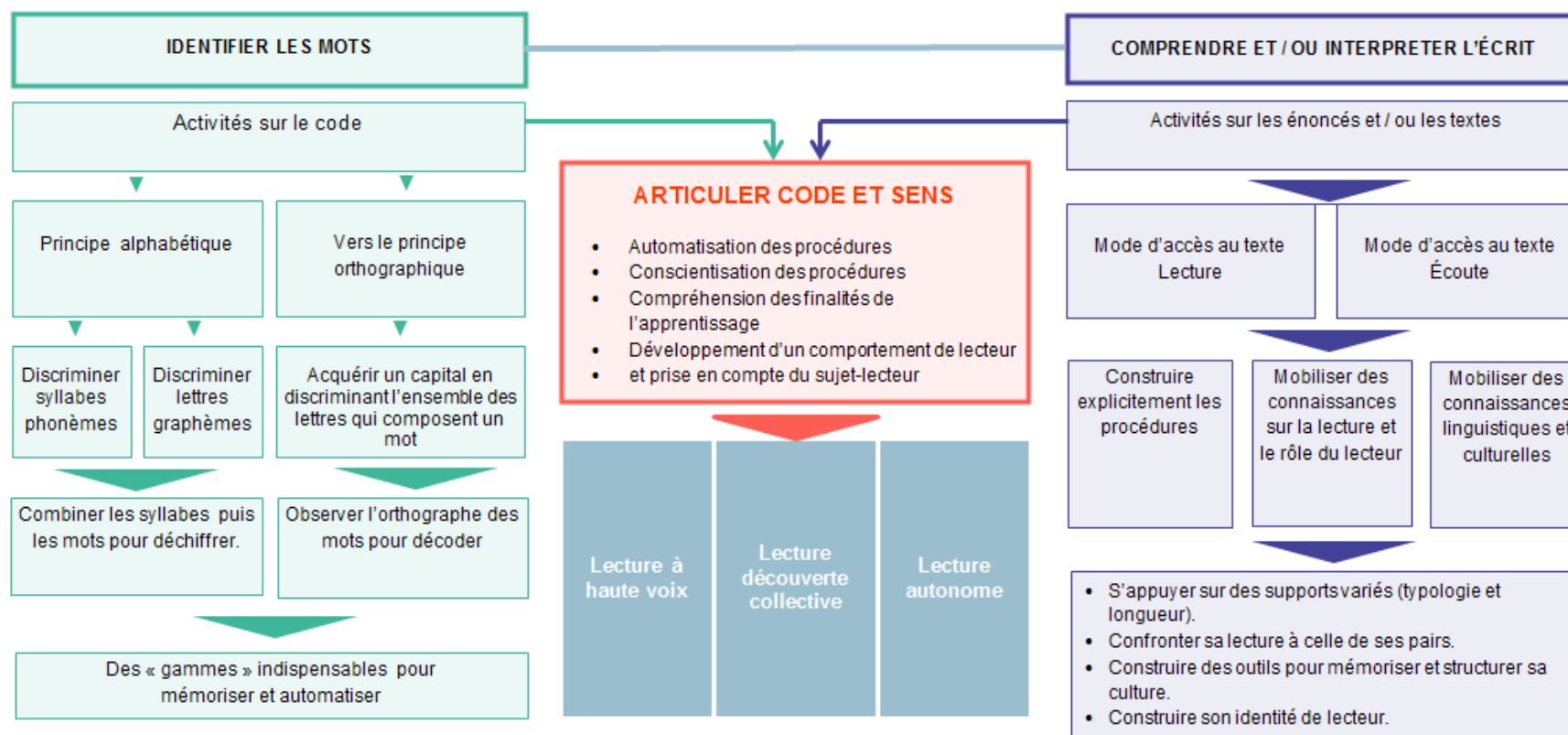


# FRANÇAIS

## Lecture et compréhension de l'écrit

### Compétences et procédures



## > FRANÇAIS

### Lecture et compréhension de l'écrit

#### Enjeux et problématiques

# Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la compréhension

La dynamique de la compréhension repose sur la maîtrise de compétences complexes. Elle peut se voir « empêchée » par divers facteurs.

## Types de difficultés des élèves

- Déficits généraux des capacités de compréhension (non spécifiques à la lecture) avec une faible étendue des connaissances encyclopédiques.
- Déficits des traitements de « bas niveau » liés à l'identification des mots. Les traitements linguistiques ne sont pas assez fiables. L'automatisation du décodage n'est pas acquise.
- Déficits spécifiques au traitement du texte écrit (mauvaise régulation de la lecture par l'élève) corrélés à une absence de conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte.
- Élaboration « d'îlots de compréhension » juxtaposés.

On peut préciser davantage l'origine de certaines de ces difficultés.

Elles peuvent être dues à des malentendus cognitifs :

- des représentations erronées de la lecture : les élèves estiment qu'il suffit de décoder tous les mots pour les comprendre (stratégies de lecture mot à mot) ;
- une confusion entre compréhension et recherche d'informations dans un texte (utilisation du questionnaire *a posteriori*). C'est une attitude souvent induite par le recours très (trop ?) fréquent dans la pratique de classe aux questionnaires de lecture comme ceux proposés dans certains manuels ou fichiers de lecture ;
- une tentative pour mémoriser la forme littérale des textes (sans se centrer sur le contenu).

Les difficultés de traitement du texte peuvent s'expliquer par :

- la difficulté à établir la cohésion du texte (traitement des connecteurs, des temps verbaux, des reprises anaphoriques) ;
- la difficulté à construire une représentation des personnages à partir de ce qui les constitue (désignations, description, relations avec les autres personnages, paroles, pensées, émotions, actions, intentions, etc.) ;
- une conscience très faible chez les élèves de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre (évaluer sa compréhension, relire, réviser son interprétation, etc.). Quand leur représentation du texte est mise à mal par un élément nouveau, ils ont du mal à la modifier.

## Quelques obstacles à l'enseignement de la compréhension du côté des professeurs

Il s'agit de situations observées dans les classes mais qui ne sauraient refléter l'ensemble des pratiques :

- réduire la difficulté des textes dans le souci (louable) de répondre aux difficultés des élèves : choix de textes simples, segmentation excessive des textes, ce qui induit une construction du sens de « bas-niveau » et ne sollicite pas la curiosité intellectuelle de l'enfant ;
- livrer une « traduction » du vocabulaire après la lecture sans questionnement sur le sens global du texte. Cette procédure n'encourage pas les élèves à s'emparer activement de l'énoncé et renforce l'idée selon laquelle la lecture est une activité de décodage, alors que les lecteurs performants la considèrent comme une activité de construction de sens ;
- des questionnements parfois en usage dans les manuels et les classes ne portant que sur le prélèvement d'informations ciblées. Les réponses attendues se limitent souvent à un mot, à une expression. Certains élèves s'adaptent parfaitement à cette pédagogie et parviennent à se focaliser sur l'endroit où figure la réponse qu'ils extraient. Ils peuvent ainsi répondre à la demande du maître en se dédouanant de la lecture du texte en entier ;
- la lecture cursive est privilégiée sans l'articuler avec l'explication de ce qu'on a compris et de comment on l'a compris.

Dans tous ces cas de figure, les stratégies mises en œuvre par les élèves pour parvenir à comprendre ne sont pas ou peu interrogées.

## Références bibliographiques

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector & lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs* (CM1, CM2, 6<sup>e</sup> SEGPA), Retz, 2009.

Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Hatier pédagogie, 2002.

## Accompagner les élèves les plus fragiles

### Comprendre ou apprendre avec... l'étayage de l'enseignant

Le premier ressort de la différenciation pourrait se définir ainsi : « faire avec les élèves en difficulté ce que les élèves autonomes peuvent faire seuls ». Reste à définir précisément ce que définit l'expression « faire avec ». Quelques principes de base :

- l'enseignant se rend disponible pour accompagner ces élèves un long temps de la séance, parfois toute la séance, ce qui requiert une [grande autonomie de la part des lecteurs habiles](#) ;
- les élèves sont regroupés sur un espace dédié à cet étayage ; le groupe ne dépasse pas huit élèves ;
- les élèves sont choisis par l'enseignant pendant un premier temps de l'année : il peut être intéressant de proposer progressivement cette aide aux seuls élèves qui en ressentent le besoin ;
- priorité est accordée à la verbalisation des élèves : il s'agit qu'ils puissent dire comment ils comprennent, ou ne comprennent pas, tel ou tel mot, telle ou telle phrase, tel ou tel passage, etc. ;
- l'attention est portée systématiquement sur les éléments textuels qui posent difficulté/ qui fournissent des éléments de compréhension : l'usage d'un TBI, d'un vidéoprojecteur à défaut, constitue un vecteur de réussite important de l'étayage dans la mesure où il facilite l'attention conjointe de tous sur les mêmes éléments textuels ;
- l'étayage de l'enseignant se déploie sur deux axes, consécutifs. Il s'agit d'abord de mieux comprendre **ce texte** : la comparaison de toutes les stratégies, procédures individuelles permet de lever les difficultés spécifiques du passage étudié. Il importe ensuite de s'appuyer sur cette expérience pour généraliser et passer au niveau suivant : mieux comprendre **un texte**. Le rôle de l'enseignant est à cette étape essentielle : c'est lui qui aidera les élèves à mettre en lien cette expérience de compréhension avec d'autres rencontres dans d'autres textes, voire d'autres disciplines. On pourra à cette fin constituer des collections de textes qui renvoient à une même problématique : par exemple, on a des difficultés à comprendre qui sont les personnages (questions de point de vue, de chaînes substitutives par exemple). Ces collections pourraient s'enrichir des [apports des élèves habiles](#) ;
- chaque séance d'aide se définit et se conclut par l'élaboration d'une aide explicite, du type « Pour mieux comprendre un texte, je peux... » ;
- chaque élève constitue progressivement un recueil de « textes que je comprends seul » : l'idée est que chacun (élève/enseignant/famille) puisse mesurer le chemin parcouru – si possible tout au long du cycle – par les élèves les plus fragiles.

## Comprendre dans des situations « accessibles »

Le second ressort relève de nombreux constats, scientifiques et empiriques : si les élèves éprouvent des difficultés pour comprendre, c'est lié à la forte dépense d'énergie qu'ils déploient pour identifier les mots. Dit autrement, c'est la forte consommation d'énergie sollicitée pour les tâches de bas niveau qui compromet fortement les possibilités qu'ont ces élèves de se mobiliser pour les tâches de « haut niveau », compréhension et interprétation.

On peut dans cette perspective considérer que différencier l'enseignement de la compréhension revient à libérer l'élève fragile d'un certain nombre de tâches afin de l'engager dans une réflexion sur le contenu, une fois passé l'obstacle de l'identification (des mots, des structures syntaxiques pour l'essentiel).

Les différents axes d'« accessibilisation » des textes :

- mise à disposition du texte avant la séance / au cours de la séance : si l'élève a déjà rencontré le texte – dans une séance d'APC, en accompagnement personnalisé – avant la séance de classe, il peut mobiliser davantage son esprit sur les activités de compréhension ;
- mise à disposition de fragments / du texte intégral : il peut être judicieux pour certains textes de commencer la séance par l'exploration d'un passage précis, parce qu'il constitue une difficulté, ou une voie de compréhension particulière de l'ensemble du texte ;
- lecture préalable du texte par l'enseignant / lecture individuelle de l'élève : si une lecture complète de l'enseignant peut s'avérer indispensable en début d'année, on peut progressivement demander aux élèves de choisir – après un premier temps d'exploration – quels passages ils souhaitent que l'enseignant lise, dispositif qui oriente le lecteur dans une perspective d'auto-évaluation de ses capacités de lecture ;
- utilisation d'un logiciel de synthèse vocale pour accéder à l'oralisation de tel ou tel passage du texte : la mise en œuvre des PAP (plans d'accompagnement personnalisé) ouvre clairement la voie à l'utilisation de l'outil informatique qui constitue une aide pour la réception des textes, mais aussi pour l'écriture (logiciel de reconnaissance vocale) ;
- travail spécifique d'identification directe de certains mots : scénario proposé par Goigoux qui consiste à proposer aux élèves, en amont de la découverte du texte, un court travail d'entraînement à l'identification des « mots difficiles ». Ces séances permettent de lever certains obstacles liés à une mauvaise maîtrise du système graphème/phonème d'une part et permettent de prévenir les longs temps d'arrêt – face aux mots difficiles à déchiffrer – de certains élèves dans leur découverte des textes, arrêts fort préjudiciables à la continuité du flux d'information nécessaire à une bonne compréhension ;
- travail spécifique sur l'axe syntaxique : même remarque que pour l'identification directe des mots, il s'agit de travailler en amont de la séance de lecture pour anticiper les incompréhensions liées à une mauvaise appréhension de l'organisation syntaxique des textes ;
- questions portant sur le texte / hors le texte : il convient d'inverser une représentation très répandue chez les élèves fragiles, celle que tout questionnaire vise à les mettre en « défaut de compréhension ». On pourra commencer par :
  - ne pas poser de questions sur les textes mais parler à partir des textes : on peut travailler sur différents dispositifs (dessins libres associés à la lecture/audition du texte ; mur de mots évoqués par le texte ; recueil de fragments « pépites du texte » ; j'aime/ je n'aime pas ; portrait chinois du texte ; etc.) ;
  - s'entraîner à poser des questions à partir d'œuvres cinématographiques : la plupart des difficultés de compréhension (personnages, trames temporelles, relations causales, intentions, points de vue, etc.) sont présentes dans nombre de films. Il pourrait être particulièrement intéressant de travailler d'abord sur des films avant ensuite de mettre en lien textes et films à partir de films adaptés de romans (Harry Potter, Hunger games, etc.) ;
  - demander aux élèves les questions qu'ils se posent après la lecture ;

- demander aux élèves de catégoriser des questions qui portent sur un texte : celles qui obligent à faire attention à des éléments que l'on avait survolés, celles qui aident à mettre en relation des éléments disséminés à plusieurs endroits du texte, celles qui obligent à chercher ce que le texte ne dit pas, celles qui font appel à nos goûts, notre sensibilité.
- forme de la réponse attendue : considérer d'abord que l'on travaille la compréhension, c'est-à-dire mobiliser le maximum de temps sur les échanges autour des textes. On peut dans un premier temps considérer que la trace écrite liée à une lecture du texte ne retient que ce qui est nécessaire pour pouvoir ensuite parler à partir du texte. Nous sommes là dans une approche très voisine des écrits intermédiaires en sciences : points de fixation non définitifs, transitoires, d'une pensée du texte en train de s'élaborer, etc. Il s'agira ensuite de construire une forme plus « communicable » de ces premières traces : ce travail de formalisation peut être très largement confié aux élèves les plus habiles.

**En conclusion, trois axes pour différencier son enseignement de la compréhension :**

1. **Construire l'autonomie des élèves habiles**
2. **Accompagner les élèves fragiles dans la construction de stratégies adaptées**
3. **Accessibiliser les situations de lecture**