

Sylvie Cèbe
Roland Goigoux

Lector & Lectrix

Apprendre à comprendre
les textes narratifs

CM1 • CM2 • 6^e • Segpa

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

Lector in didactica

« Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons.

D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...].

Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...].

Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. »

Umberto Eco, *Lector in fabula*, Grasset, 1979, p. 66

Cet ouvrage n'aurait pu voir le jour sans le soutien des responsables du département de l'Instruction publique à Genève et de plusieurs équipes de circonscription de l'Éducation nationale en France. Nous les en remercions.

Nous remercions aussi chaleureusement Jean-Pierre Cèbe, professeur émérite de langue et littérature latines, pour sa relecture exigeante et bienveillante de notre manuscrit.

Sommaire

1 – Présentation	5
Un livre singulier	5
Un processus de conception continué dans l'usage	5
Le refus de la résignation	6
Des habiletés simultanément requises pour comprendre	7
Les difficultés de compréhension : des déficits cumulés	8
Les pratiques pédagogiques : des compétences requises peu enseignées	10
 2 – Lector & Lectrix et les programmes	 14
Le respect des programmes en vigueur	14
Dans la continuité des programmes antérieurs	15
 3 – Principes didactiques et pédagogiques de Lector & Lectrix	 17
Nos principes didactiques	17
Nos principes pédagogiques	21
Planification annuelle	25
Conseils pratiques avant de commencer	26
 4 – Sept séquences didactiques	 29
Séquence 1 – Apprendre à construire une représentation mentale	29
Séance 1A – Construire un film	30
Séance 1B – Du fait divers à la lecture dirigée de roman	34
Séance 1C – Mettre en scène et comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages	38
Séquence 2 – Lire c'est traduire	43
Séance 2A – Apprendre à reformuler	44
Séance 2B – S'entraîner à reformuler et à raconter	49
Séance 2C – Reformuler : réduire ou développer	55

Séquence 3 – Accroître sa flexibilité	59
Séance 3A – Comprendre la nécessité d’être flexible	60
Séance 3B – Se montrer flexible	66
Séance 3C – Évaluer sa propre flexibilité	70
Séquence 4 – Répondre à des questions : choisir ses stratégies	76
Séance 4A – Ajuster ses stratégies de réponse aux questions	77
Séance 4B – Apprendre à répondre à des questionnaires en adaptant ses stratégies de relecture	83
Séance 4C – S’entraîner à répondre à un questionnaire	86
Séquence 5 – Répondre à des questions : justifier ses réponses	94
Séance 5A – Assurer sa compréhension pour mieux répondre aux questions	95
Séance 5B – Apprendre à répondre à des QCM	101
Séance 5C – Apprendre à justifier sa réponse	108
Séquence 6 – Lire entre les lignes : causes et conséquences	117
Séance 6A – Remplir les blancs du texte	118
Séance 6B – Expliciter l’implicite	123
Séance 6C – S’entraîner à établir des liens de causalité	134
Séance 6D – S’entraîner encore à établir des liens de causalité	139
Séquence 7 – Lire entre les lignes : narrateur, personnages et dialogues	143
Séance 7A – Apprendre à lire les dialogues	144
Séance 7B – Apprendre à lire les dialogues (suite)	149
Séance 7C – S’entraîner encore	158



Contenu du CD-Rom

Le CD-Rom contient l’ensemble des **textes supports** aux activités collectives et individuelles, les **exercices**, les **fiches mémoires** et les **cartons de confiance** au format PDF.

Un sommaire interactif permet de retrouver rapidement ces documents qui peuvent alors être projetés en classe ou imprimés pour chaque élève.

Un livre singulier

Lecteur ou Lectrice, vous avez entre les mains un livre singulier, peu conforme aux genres éditoriaux scolaires ou universitaires. Il s'agit d'un livre-outil dont le but est de vous aider à faire votre métier, c'est-à-dire à favoriser les apprentissages de vos élèves, surtout ceux qui ont le plus besoin de l'école pour réussir. C'est un livre de chercheurs qui s'adressent à leurs collègues professeurs en charge de l'enseignement continué de la lecture. Nous l'avons écrit en espérant qu'il deviendra une ressource pour votre action et votre réflexion. Nous vous proposons un ensemble organisé et progressif de séquences décrites avec précision, sous-tendues par des principes théoriques explicites, en accord avec les acquis de la recherche en didactique et en sciences cognitives.

Enseignants-chercheurs à l'université après avoir été instituteurs (vingt-cinq ans, à nous deux, pour chacune de ces deux expériences professionnelles), nous menons des recherches sur les apprentissages des élèves et le développement des compétences pédagogiques des enseignants, en collaboration avec des professeurs chevronnés ou débutants. *Lector & Lectrix* a été rédigé au terme de trois années de collaboration avec une centaine d'entre eux¹, arvernes, bourguignons, champenois, franciliens, stéphanois et genevois, des villes et des campagnes, des beaux et surtout des moins beaux quartiers, qui ont expérimenté et amendé nos propositions. Nous les en remercions².

Un processus de conception continué dans l'usage

La qualité de l'enseignement dépend en partie, selon nous, des instruments dont disposent les professeurs. L'usage de ces instruments, s'il est raisonné, peut à son tour entraîner des modifications dans leur activité professionnelle. Bref, nous postulons que la prise en main d'un manuel inédit, conçu dans ce but, peut être le vecteur d'une formation continue.

Lector & Lectrix répond à une double ambition : être bénéfique aux élèves et à leurs maîtres. C'est pour cela que nous avons associé ces derniers, dès le départ, au processus de conception et que nous avons pris appui sur une analyse préalable de leurs pratiques. Nous savions qu'un nouvel outil, même cohérent avec les connaissances scientifiques sur l'acte de lire et sur les apprentissages des élèves, serait voué à l'échec s'il s'avérait trop éloigné de leurs conceptions didactiques, de leurs compétences et de leurs procédés actuels. Les outils, même s'ils ont fait preuve d'une relative efficacité entre les mains de leurs concepteurs, ne sont pas adoptés par les enseignants s'ils requièrent une réorganisation trop importante de leur activité, s'ils suscitent un sentiment d'insécurité ou s'ils accroissent la pénibilité de leur travail. Comme toute innovation technique, ils sont soumis à une double sanction : ils doivent être intelligibles et efficaces, c'est-à-dire s'inscrire sans trop de bouleversements dans les pratiques habituelles des enseignants et leur valoir un minimum d'avantages. Ce sont ces deux caractéristiques qui détermineront le devenir de *Lector & Lectrix*.

Le produit fini résulte d'un travail de longue haleine : après avoir construit un premier prototype, nous avons étudié sa mise en œuvre, en classe, par une centaine d'enseignants. Pour recueillir les données dont nous avons besoin, nous avons procédé à des observations *in situ* et organisé des rencontres régulières réunissant concepteurs et utilisateurs. Cette démarche nous a permis d'identifier, par exemple, les décalages entre nos propositions et leur mise en œuvre par les premiers usagers. À la suite de ces échanges, l'artefact initial a été modifié pour donner naissance à un second prototype, fruit de compromis entre toutes les contraintes explicitées et notre premier projet. Ce second prototype a été testé de la même manière par de nouveaux enseignants. L'ouvrage que vous avez entre les mains est donc la troisième version de *Lector & Lectrix* : c'est vous, dorénavant, qui la ferez évoluer.

1. Enseignants des cours moyens et du collège (6^e, 5^e et SEGPA) en France, de l'école primaire (5P et 6P), du cycle d'orientation (7^e et 8^e, filière B) et des classes spécialisées en Suisse.

2. Merci en particulier à Corinne Charbonnier, professeur des écoles et formatrice à l'IUFM d'Auvergne, pour sa relecture critique du manuscrit au terme de deux années d'expérimentation dans sa propre classe de cours moyen.

Le refus de la résignation

Notre entreprise a pour point de départ le refus de nous résigner aux médiocres performances en lecture d'un tiers des élèves à la fin de l'école primaire : notre conviction est que l'école, performante avec les meilleurs éléments, peut encore améliorer son efficacité auprès des plus faibles ; à condition d'ajuster ses pratiques d'enseignement, même collectives, aux besoins des moins bons lecteurs.

Sur ce point, les évaluations nationales attestent la qualité du travail réalisé à l'école primaire mais en révèlent aussi les limites. Si, à l'entrée en 6^e, 60 % des élèves sont de bons voire d'excellents lecteurs, capables « d'identifier l'idée principale d'un texte, d'en comprendre les informations implicites et de relier plusieurs informations explicites quelle que soit la nature du support choisi³ », les autres ne disposent pas de telles compétences pourtant indispensables à la poursuite d'études secondaires. Ajoutons que la plupart de ces piètres lecteurs, qui n'atteindront pas le baccalauréat, sont issus des milieux populaires⁴.

Les évaluations internationales, par exemple celles de l'enquête PIRLS⁵ en 2001, confirment les médiocres performances de notre système éducatif pour un tiers des élèves : 36 % des élèves français âgés de dix ans sont classés dans le groupe des plus faibles lecteurs, contre 25 % en Europe. À quinze ans, la situation est similaire. Dans l'enquête PISA⁶ en 2006, le score moyen en compréhension de l'écrit des élèves français, situé au-dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (486 contre 500), est obtenu à partir de résultats très contrastés : les élèves scolarisés en seconde générale ou technologique atteignent un score de 560 points qui les situe au niveau des élèves finlandais (les meilleurs de tous), alors que les élèves ayant un an de retard ou scolarisés dans d'autres filières obtiennent 430 points qui les placent au niveau des pays en queue du palmarès international.

En d'autres termes, les disparités de performances sont très fortes et soulignent l'incapacité de l'école à compenser les inégalités initiales malgré les dispositifs de soutien et autres plans personnalisés mis en œuvre depuis des années. Les difficultés repérées sont précoces et cumulatives, ce qui fait peser une lourde responsabilité sur l'école primaire⁷. De nouvelles stratégies d'intervention doivent donc être élaborées en se démarquant de la logique de remédiation individualisée qui prévaut aujourd'hui : avant de songer à remédier, il faut s'assurer que l'on a véritablement enseigné.

Sans ignorer que la carte de l'illettrisme recouvre, en France, celle de la grande pauvreté, nous pensons que les pratiques pédagogiques pourraient compenser une part des inégalités sociales à condition qu'on sache repérer, parmi les compétences requises pour réussir à l'école, celles qui sont insuffisamment exercées⁸. Lorsque l'École évalue ce qu'elle n'enseigne pas, et renvoie par là-même une part des apprentissages aux pratiques éducatives familiales, elle ne peut réduire lesdites inégalités. Or c'est précisément le cas en lecture, domaine dans lequel l'école passe beaucoup de temps à évaluer la compréhension, beaucoup moins à l'enseigner.

3. Note ministérielle du 10 octobre 2004 (<http://educ-eval.education.fr/pdf/eva0410.pdf>).

4. Observatoire des inégalités : <http://www.inegalites.fr/>

5. PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study, évaluation en fin de quatrième année de scolarité obligatoire dans quarante-cinq pays dont vingt et un européens. <http://www.education.gouv.fr/cid21049/evolution-des-performances-lecture-des-eleves-1.html>.

6. PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves en compréhension de l'écrit, enquête réalisée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dans cinquante-sept pays.

7. Rapport annuel du Haut Conseil de l'Éducation (2007). *L'école primaire*. <http://www.hce.education.fr/>

8. Cèbe S. et Goigoux R. (1999). « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté », *Cahiers Alfred Binet*, vol. 4, 661, pp. 49-68.

Des habiletés simultanément requises pour comprendre

Pour enseigner « autrement » la compréhension, il faut commencer par définir les compétences spécifiques qu'elle requiert. Nous proposons de regrouper celles-ci en cinq ensembles, facilement identifiables par les professeurs :

- des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits) ;
- des compétences linguistiques (syntaxe et lexique) ;
- des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.) ;
- des compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) ;
- des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture).

S'il veut comprendre un texte, le lecteur doit mobiliser simultanément toutes ces compétences pour opérer deux grands types de traitements : des traitements locaux – qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases – et des traitements plus globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble. De ces traitements dépendent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme.

Ce dernier processus, appelé intégration sémantique, est cyclique : chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. Cela suppose qu'il soit suffisamment flexible pour accepter que ses premières représentations soient provisoires et donc révisables ; bref qu'il conserve son interprétation ouverte et attende d'avoir traité toutes les données textuelles pour établir une compréhension définitive. Cela suppose aussi qu'il évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte. Son échec cognitif provisoire (lorsqu'il ne comprend pas ce qu'il vient de lire) peut être compensé par une habileté métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il peut engager des activités stratégiques pour le résoudre (revenir en arrière pour relire une partie et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, accorder plus d'attention aux parties qui lui semblent ardues, etc.).

Cette analyse des exigences de la lecture sous-tend notre instrumentation. Dans la mesure où nous avons pour objectif d'infléchir les pratiques existantes, nous avons privilégié les compétences qui nous paraissent être les plus fragiles chez les élèves et les moins bien enseignées par leurs professeurs. C'est pourquoi, parmi les cinq ensembles rappelés ci-dessus, nous avons choisi le cinquième (les compétences stratégiques) comme fil conducteur de l'intervention. Concrètement, il s'agit d'enseigner aux élèves les procédures utiles et de leur apprendre à les réguler au cours de leur lecture. Il s'agit aussi de les aider à contrôler puis à évaluer leur compréhension. Les activités que nous proposons favorisent secondairement le développement des quatre autres ensembles de compétences. Reconnaissons donc que nos objectifs ne sont pas aussi poussés dans tous les domaines. Bien que nous sachions, par exemple, qu'une partie des élèves de dix ans a encore des difficultés de déchiffrage, celles-ci ne constituent pas notre cible prioritaire. Nous comptons cependant sur l'intensité et la quantité des activités de lecture proposées pour consolider l'automatisation de la reconnaissance des mots, « base de l'acte de lecture⁹ ».

9. Programmes de l'école primaire. BOEN du 18 juin 2008.

Les difficultés de compréhension : des déficits cumulés

- **Les malentendus sur la nature de l'activité de lecture**

Lors d'une étude réalisée il y a dix ans, pour le compte du ministère de l'Éducation nationale¹⁰, sur les élèves en grande difficulté de lecture, nous avons noté à quel point ceux-ci se méprennent sur les attentes de l'école, sur la nature des tâches de lecture, sur les procédures requises et sur l'activité intellectuelle à mobiliser pour y faire face.

Ces élèves, comme beaucoup d'autres en moindre difficulté que nous avons observés depuis, pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. La plupart du temps, ils mettent en œuvre des procédures inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent toutes les phrases comme autant de segments isolés. Ils ont surtout du mal à établir les relations qui assurent la cohésion du texte : reprises anaphoriques, connecteurs logiques, temps verbaux, etc.¹¹.

Ils confondent souvent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire proposé *a posteriori*. Leur première lecture est alors réduite à un repérage thématique et à la localisation des informations qui leur seront utiles ultérieurement pour répondre aux questions posées.

Beaucoup ignorent la nécessité d'élaborer des représentations provisoires au fur et à mesure qu'ils avancent dans un récit, de consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses informations. Lorsqu'ils construisent une représentation de ce que signifie le début d'un texte, ils ont par la suite le plus grand mal à la modifier quand de nouvelles données viennent la remettre en cause. Ils ne parviennent à traiter que celles qui sont congruentes avec leur représentation initiale et ne mémorisent pas les autres. Contrairement à ce que pensent parfois leurs professeurs, ils n'ont pas, à proprement parler, de problème de mémoire : ils oublient seulement les informations qu'ils ne réussissent pas à relier aux autres éléments de l'écrit au cours de leur lecture. Ils ont donc besoin qu'on les aide à comprendre, au sens étymologique de « saisir ensemble » (du latin *comprehendere*), et qu'on leur apprenne à organiser les données qu'ils recueillent pour fabriquer une *représentation mentale* cohérente.

- **Un déficit de construction des stratégies requises pour comprendre**

Contrairement à la compréhension orale, où l'auditeur ne peut pas maîtriser le rythme énonciatif de son interlocuteur, la permanence de la trace écrite permet au lecteur de moduler sa vitesse de traitement et de revenir en arrière pour relire ce qu'il a mal compris. Cela exige cependant qu'il évalue sa propre compréhension et sache que cet autocontrôle est non seulement possible mais nécessaire ; autrement dit, qu'il ait construit un ensemble de connaissances métacognitives (relatives au lecteur, aux tâches et aux stratégies de lecture) et de compétences métacognitives relatives à la régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension...). Ce qui n'est pas le cas des élèves en difficulté de lecture : ils ont une très faible conscience de leurs propres procédures et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre.

Sur ce point, de multiples recherches¹² ont établi les liens qui unissent la qualité de la compréhension et celle du contrôle métacognitif en lecture. Elles ont montré, par exemple, que les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel

10. Goigoux R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : CNEFEI ; ouvrage préfacé par J.-P. de Gaudemar.

11. Observatoire national de la lecture (2000). *Maîtriser la lecture – Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Odile Jacob.

12. Cain K. et Oakhill J. (Eds) (2008). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language : A Cognitive Perspective*. New York : Guilford Press.

(à l'intérieur de la phrase) mais peu au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel)¹³. Dans la mesure où toute leur attention est dirigée sur les mots, ils croient qu'un texte est « facile » à comprendre s'il est court et s'il ne comporte pas trop de mots « difficiles ». La lecture à haute voix est, à leurs yeux, le seul moyen d'évaluer leur propre compréhension. Pour le reste, ils se sentent totalement dépendants du professeur : c'est lui qui pose les questions orales ou écrites indiquant quels sont les problèmes de compréhension à résoudre et c'est lui encore qui valide leurs réponses. Cette double extériorité renforce en eux l'idée que la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome (auto-contrôlé) de construction progressive du sens mais repose sur une tutelle externe. C'est pourquoi ils ne fournissent les efforts et les raisonnements nécessaires à la compréhension qu'en réponse aux sollicitations du professeur.

On a aussi observé que leur première lecture se réduit souvent à une simple localisation d'informations. Du coup, quand ils ne comprennent pas, ils incriminent le nombre de mots inconnus et la longueur du texte mais ne remettent en question ni leur raisonnement, ni leur mode de traitement. Tout se passe comme s'ils considéraient la lecture comme une suite d'identifications de mots¹⁴ débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Aussi sont-ils souvent convaincus de n'avoir aucun moyen à leur disposition pour agir sur sa régulation et son amélioration.

Lorsqu'on leur demande de faire un rappel de récit, bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés. Ils procèdent à l'inverse des lecteurs experts qui centrent toute leur attention sur le contenu et non sur la forme littérale (qui fait toujours l'objet d'un oubli rapide). Ils ne modulent pas leur vitesse de lecture, ne ralentissent pas lorsqu'ils traitent un passage délicat, ne s'arrêtent pas et ne reviennent pas en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension (les rares exceptions sur ce point concernent les unités mots).

Les lecteurs précaires ne semblent pas non plus habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour s'interroger sur ce que l'auteur « veut dire » et satisfaire ainsi leur intention de lecture. Ils font peu d'inférences de liaison (recherche des liens logiques entre les différentes informations du texte) et, moins encore, d'inférences interprétatives (entre les informations présentes dans le texte et leurs connaissances antérieures). Cela permet d'expliquer pourquoi, le plus souvent, ils ne perçoivent pas les relations causales entre les événements (A implique B) et ne retiennent que leurs relations temporelles (A précède B). Bref, ce « manque de clarté cognitive » fragilise leurs processus inférentiels déjà affectés par la faible étendue de leurs connaissances encyclopédiques et par l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques.

• Une compréhension « en îlots »

Il ne faudrait pas conclure de ce qui précède que les élèves qui nous préoccupent ne comprennent rien à ce qu'ils lisent. Les modes de traitement que nous avons décrits les amènent à picorer des informations éparses dans le texte, à construire des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) mais qui ne présentent aucune articulation d'ensemble. On parle parfois à ce propos de compréhension « en îlots ». Le plus souvent, le caractère erroné des interprétations produites échappe au lecteur lui-même et il est donc incapable de les corriger sans aide. Et c'est bien là l'essentiel du problème : parce qu'il saisit toujours quelque chose, il n'a pas conscience qu'il comprend mal. Cette difficulté va affecter les performances dans les tâches qui visent à évaluer la qualité de sa compréhension, bien sûr, mais aussi dans celles où il est censé lire pour lui-même ou pour apprendre de nouvelles connaissances (lecture de textes documentaires ou de manuels, par exemple).

13. Quand on leur fait lire des textes dont certaines parties sont incohérentes, ils sont perturbés par les incohérences lexicales mais, en revanche, pas par les incohérences sémantiques locales et globales. Quand on les interroge, ils expliquent leur difficulté par le manque d'intérêt du passage, par la longueur des mots ou par un problème de décodage mais n'indiquent pas les parties incohérentes.

14. Manesse D. (2007). « Les difficultés de lecture en collège », in Observatoire national de la lecture, *La lecture au début du collège*, pp. 29-34.

Toutes les difficultés relevées ci-dessus, conjuguées avec l'expérience répétée de l'échec et de la réprobation implicite des adultes, concourent à affecter leur fonctionnement intellectuel et leurs apprentissages. À cela il faut ajouter que les élèves les moins performants se décrivent souvent comme peu autonomes, s'accordent peu de confiance et ont d'eux-mêmes, en tant que lecteurs, une image peu flatteuse, voire négative. Dans le domaine de la compréhension, nous l'avons dit, ils expliquent maladroitement leurs échecs et leurs réussites qu'ils attribuent à des causes externes sur lesquelles ils n'ont que peu de prise.

Les pratiques pédagogiques : des compétences requises peu enseignées

Amorcée au collège, notre étude des pratiques d'enseignement de la lecture s'est poursuivie au cycle 3. Qu'avons-nous constaté ?

• Premier constat : la lecture (compréhension) est beaucoup évaluée mais peu enseignée

Les professeurs n'accordent guère de place à une pédagogie explicite de la compréhension, sauf parfois en liaison avec la production de textes. En revanche, les questionnaires occupent dans leur enseignement une place disproportionnée au détriment des tâches de rappel, de résumé et de reformulation¹⁵. Les autres tâches que nous avons inventoriées font la part belle aux lectures artificiellement problématiques (lecture puzzle, exercice de closure, etc.) et minimisent les lectures linéaires et autres démarches dans lesquelles le texte produit lui-même son « espace problème ». De la même manière, les activités d'anticipation sont omniprésentes, alors que celles de lecture à rebours sont peu fréquentes ; bref, le texte déstructuré ou à venir semble plus important que le texte original dans son intégralité.

• Deuxième constat : le pari d'un apprentissage implicite, par l'usage

Nombreux sont les professeurs qui considèrent qu'il suffit de faire beaucoup lire les élèves pour améliorer leurs performances, misant essentiellement sur l'impact de la répétition des actes de lecture. Leur conception de l'apprentissage, en partie exacte car il ne peut y avoir automatisation d'un savoir-faire sans pratique régulière, les conduit à multiplier les occasions de lire, des plus coercitives aux plus ludiques. Mais elle les éloigne d'une intervention explicite qui permettrait aux élèves d'apprendre à comprendre.

Cette conception, dominante au cycle 2¹⁶, est malheureusement renforcée par la formule caricaturale¹⁷ de l'Observatoire national de la lecture : $L = D \times C$. La qualité de la **L**ecture dépendrait seulement du **D**écodage et de la **C**ompréhension du langage oral. Cette conception, dont nous avons déjà dénoncé les insuffisances¹⁸, masque les spécificités de la compréhension du texte écrit : les différences entre langue orale et langue écrite (lexique ou syntaxe), les particularités des organisations textuelles et, bien sûr, les régulations de l'activité de lecture rendues possibles par la permanence de la trace écrite, à l'opposé de l'éphémère oral.

Les pratiques qui découlent de cette manière de voir ne contribuent guère à lever les malentendus que nous avons identifiés chez les élèves pour trois raisons :

- elles accentuent la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte ;

15. Rares, par exemple, sont les tâches que les élèves doivent réaliser sans avoir le texte sous les yeux, tâches qui exigeraient d'eux un effort d'organisation et de mise en mémoire des idées du texte (plutôt que des mots qui le composent), autrement dit qui les inciteraient à réaliser des intégrations sémantiques propices à une meilleure compréhension.

16. Nonnon E. et Goigoux, R. (2007). « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle II », *Repères*, n° 36, pp. 5-36.

17. Formule empruntée à Gough P. B. et Tunmer W. E. (1986). "Decoding, reading, and reading disability", *Remedial and Special Education*, n° 7, pp. 6-10.

18. Goigoux R. (1998). « Apprendre à lire : de la théorie à la pratique ». *Repères*, n° 18, pp. 147-162.
Voir aussi sur ce point l'analyse de Francis Grossmann :
http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document_grossmann.pdf.

- elles privilégient souvent la compréhension littérale de segments de textes au détriment de celle de l'implicite et du traitement des marques linguistiques qui en assurent la cohésion d'ensemble ;
- elles ne permettent pas aux élèves de développer un contrôle interne de leur propre compréhension.

Cela est d'autant plus vrai que de nombreux professeurs, notamment les moins expérimentés, sous-estiment les difficultés de compréhension. Ils se focalisent sur l'étendue des connaissances lexicales des élèves et sur leur habileté à déchiffrer, négligeant les autres compétences requises pour comprendre. Ceux qui portent une attention particulière aux élèves qui éprouvent des difficultés n'évitent pas non plus deux écueils : celui du sur-ajustement (simplification outrancière des tâches proposées aux faibles lecteurs) et celui de la dispense pure et simple de l'activité de lecture autonome, remplacée par des échanges oraux à propos du texte lu à haute voix par d'autres (élèves ou maître). Afin d'épargner aux élèves le découragement que provoqueraient de nouveaux échecs, les professeurs reconduisent, avec les plus faibles lecteurs au début du cycle 3, les choix de leurs collègues du cycle 2 : quand ils bâtissent des questionnaires pour évaluer la compréhension, ils privilégient les questions littérales, plus faciles, au détriment des questions inférentielles, renforçant à leur insu la difficulté des élèves à traiter l'implicite du texte.

• Troisième constat : l'efficacité de l'aide « en ligne »

Lorsque les professeurs expérimentés aident leurs élèves à comprendre les textes, ces aides sont pertinentes et, le plus souvent, efficaces. L'observation d'une trentaine de séquences didactiques réalisées en classe révèle que cette efficacité repose sur un étayage de tous les traitements cognitifs requis par la compréhension :

- les professeurs font rappeler la tâche et préciser le but de la lecture ;
- ils mobilisent les connaissances nécessaires sur l'univers de référence ;
- ils expliquent le vocabulaire (mots, expressions) ;
- ils segmentent le texte pour faciliter la compréhension au fur et à mesure de son déroulement ;
- ils aident à relier les éléments du texte (en insistant sur les reprises anaphoriques et les connecteurs) ;
- ils sollicitent des inférences (traitement de l'implicite) en posant des questions aux élèves, en organisant et en guidant les retours en arrière dans le texte ;
- ils synthétisent, reformulent ou font reformuler les idées essentielles, paragraphe par paragraphe.

L'étayage de la compréhension assuré au fil de la lecture et les échanges oraux qui l'accompagnent permettent donc à tous les élèves de comprendre le texte proposé. Il est cependant peu explicite dans la mesure où les professeurs n'indiquent pas à leurs élèves comment ils font pour les aider. Ils postulent seulement que la répétition de ces aides devrait, à elle seule, provoquer des progrès. Il n'en va malheureusement pas ainsi pour tous. Si les pratiques habituelles des enseignants sont efficaces pour la grande majorité des élèves, elles restent insuffisantes au regard des difficultés de compréhension éprouvées par certains. Les plus faibles lecteurs, qui n'ont pas conscience de ce qu'ils peuvent faire lorsqu'ils se trouvent seuls face à un texte nouveau, sont incapables de transférer la moindre stratégie d'un texte à l'autre, soit parce qu'ils méconnaissent les procédures et le rôle qu'elles jouent dans la compréhension, soit parce qu'ils ignorent quand et comment les mettre en œuvre. C'est pourquoi il n'est pas surprenant de constater que, lorsqu'on enseigne explicitement des stratégies de compréhension, on obtient des résultats positifs dont la méta-analyse américaine du *National Institute of Child Health and Human Development*¹⁹ a rendu compte avec précision pour la dernière décennie.

19. National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication N° 00-4769). Washington, DC: U.S. : Government Printing Office.

- **Quatrième constat : l'enseignement de stratégies est dans la « zone proximale de développement professionnel²⁰ » des enseignants**

Nous l'avons dit, l'étaillage de la compréhension réalisé par les enseignants est pertinent car il permet aux élèves de comprendre un texte donné, mais insuffisant car il ne leur permet pas de mieux comprendre le texte suivant. Son existence nous incite cependant à penser qu'un enseignement explicite de la compréhension est possible dans la mesure où les schèmes professionnels qu'il requiert sont disponibles chez la plupart des professeurs. Ils ont seulement besoin d'être réorganisés et orientés vers de nouveaux objectifs selon de nouvelles modalités. En d'autres termes, il nous semble raisonnable de penser que les enseignants qui savent parfaitement aider leurs élèves à comprendre seront capables, avec le support d'un nouvel instrument, de transformer en objet d'étude les opérations intellectuelles qu'ils savent déjà guider. Nous faisons l'hypothèse que l'instrumentation devrait leur permettre de prendre conscience des procédures qu'ils utilisent de manière routinière et leur donner les moyens de les rendre explicites aux yeux de leurs élèves.

- **Cinquième constat : l'insuffisance des outils actuels**

Si un enseignement explicite de la compréhension semble possible, force est de constater que les outils didactiques disponibles sur le marché scolaire ne le facilitent pas. Ainsi, par exemple, le manuel le plus utilisé aux cours moyens est le « livre unique » de français qui juxtapose orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire, écriture et lecture. Il accorde à cette dernière la portion congrue et se limite le plus souvent à l'usage du questionnaire. Il ne fait que renforcer les routines professionnelles qui consistent à proposer un texte au contenu plaisant, à demander aux élèves de le lire silencieusement pour répondre à un questionnaire écrit qui est ensuite corrigé collectivement. Dans ce type de dispositif pédagogique, c'est toujours le résultat (la réponse) qui fait l'objet d'une correction mais rarement la manière dont l'élève a procédé pour l'élaborer. Il en va de même avec les fichiers ou logiciels d'entraînement autocorrectifs prévus pour être utilisés « en autonomie » : ils libèrent les professeurs mais livrent à eux-mêmes des élèves qui auraient besoin d'un guidage explicite.

D'autres dispositifs offrent cependant des perspectives stimulantes²¹ auxquelles nous nous sommes intéressés pour concevoir notre outil.

- Les ouvrages qui proposent des lectures guidées de romans complets mettent l'accent sur les aspects littéraires des œuvres et organisent des débats interprétatifs. Malheureusement, leurs auteurs font comme si tous les lecteurs étaient immédiatement capables de comprendre les textes soumis à leur jugement, ce qui cantonne souvent les plus faibles au rôle de spectateurs des discussions menées par les plus habiles. *Lector & Lectrix* pourrait être utilisé comme préalable à leur usage dans certaines circonstances.

- Les entraînements d'inspiration cognitive proposent des gammes d'exercices fondées sur un fort guidage procédural visant une ou deux compétences très spécifiques (par exemple, les inférences causales). Ils constituent une sorte de Bled de la compréhension qui ne prend cependant pas en charge la combinaison de ces habiletés isolées dans l'activité authentique de lecture et qui incite rarement à des prises de conscience. Ils pourraient être des exercices de systématisation de *Lector & Lectrix*.

20. « Zone proximale » définie ici comme l'intervalle entre les compétences dont les professeurs disposent déjà et celles qu'ils acquièrent lorsqu'ils utilisent un nouvel instrument didactique (on parle à ce propos de genèse instrumentale).

21. Nonnon E. et Goigoux R. (Eds) (2006). « Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. » *Repères*, n° 35. Voir aussi Beltrami D., Quet F., Rémond M. & Ruffier J. (2004). *Lectures pour le cycle 3*. Paris, Hatier. Collection « Atouts littérature » dirigée par B. Couté, Retz. Ou Gaonac'h D., et Fayol M. (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette.

- Enfin les nouveaux « ateliers de lecture » exercent principalement des compétences textuelles (sur les anaphores, les connecteurs, la ponctuation, les dialogues, les inférences, etc.) mais pèchent à nos yeux par leur morcellement. Ils procèdent par blocs de compétences et confient aux élèves le soin de recoller, seuls, les morceaux d'un enseignement puzzle. Ils pourraient eux aussi constituer des prolongements aux activités que nous proposons afin que les élèves disposent de gammes pour s'exercer.

Nos propositions s'inscrivent donc dans la continuité de celles de nos collègues²². Nos « inventions » ne sont le plus souvent que des réorganisations d'activités déjà expérimentées par d'autres, enseignants ou chercheurs²³, bien avant nous. Leur originalité se trouve surtout dans la planification, dans les contenus (savoirs et procédures) et dans les modalités de guidage que nous suggérons aux professeurs. Ces choix sont donc le résultat de notre démarche de conception associant les enseignants, et de notre volonté de tirer conjointement profit des acquis des recherches en didactique du français et en psychologie des apprentissages. Sans oublier une dette particulière envers Jean-Louis Dumortier²⁴ pour sa stimulante réflexion sur l'enseignement de la compréhension des textes narratifs.

22. « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » : synthèse du linguiste et didacticien Francis Grossmann lors de *La conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire* (2003) : [http : www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/grossmann.pdf](http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/grossmann.pdf)

23. Voir par exemple le dossier : *La lecture au début du collège* publié par l'Observatoire national de la lecture (ONL) en 2007. Mais aussi les propositions de Giasson en psychologie appliquée (*La lecture : de la théorie à la pratique* ; De Boeck, 2005) ou les propositions de l'équipe de Tauveron, côté littérature (*Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM2 ?*. Paris : Hatier, 2002).

24. Dumortier J.-L. et Dispy M. (2006). *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur. Voir aussi Dumortier J.-L. et Laurent J.-P. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.