

Lire des nouvelles au cycle III et enseigner la compréhension : un défi

Comprendre une œuvre littéraire c'est au sens étymologique du terme "prendre avec soi " les divers fils qui se nouent et se dénouent au cours d'une œuvre, les suivre pour arriver à créer un objet mental qui soit le résultat de notre lecture de tel ou tel livre. Comprendre, c'est construire.
(Thérien 92. p.99-100)

Comment répondre au mieux aux besoins des enseignants du secondaire 1 pour qu'ils développent les compétences en lecture de leurs élèves ? C'est le défi que nous avons décidé de relever en publiant ce document.

Dans un premier temps, nous avons établi un état des lieux des pratiques en lecture. De cette prise de données, un constat a été dressé : le questionnaire de lecture est majoritairement utilisé pour évaluer la compréhension des élèves. La plupart des répondants avouent formuler des questions qui demandent au lecteur une compréhension littérale (la réponse se trouve explicitement dans le texte), par opposition à une compréhension inférentielle (la réponse doit être déduite à partir d'indices qui se trouvent dans le texte, le lecteur faisant appel à ses compétences de raisonnement, ses connaissances personnelles) ou critique (la réponse exige que le lecteur porte un jugement sur le texte et/ou qu'il réagisse aux procédés formels mis en œuvre par l'auteur). Autre confirmation, qui rejoint les préoccupations des didacticiens de la lecture : la compréhension n'est pas souvent enseignée, mais évaluée.

A partir de ce qui nous apparaissait comme une demande réelle des enseignants du terrain (« Comment enseigner la compréhension en lecture » ?), nous avons conjugué notre envie de découvrir et faire partager un corpus de textes contemporains et notre intérêt à formuler des questions qui mettent l'élève en posture de recherche. Des modalités de travail variées – par deux, par quatre – y contribuent. Nous suggérons un certain nombre d'activités qui sont très souvent soumises à une discussion de groupe où chaque élève justifie sa réponse et co-construit sa compréhension du texte avec ses pairs. L'enseignant.e a évidemment toute la liberté d'imaginer des modalités inédites pour éviter la fiche-questionnaire traditionnelle.

La compréhension en lecture peut aussi être favorisée par l'oral, au sens où l'entend Lizanne Lafontaine (2007) : l'oral est « un vecteur des apprentissages [...]. Ce courant de recherche amorcé par Chabanne et Bucheton (2002) part du constat que les interactions langagières effectuées entre les élèves au cours des tâches scolaires sont porteuses d'apprentissage, car les élèves expriment une compréhension ou une incompréhension d'un concept ce qui les amène à entrer en conflit cognitif et ainsi à construire des connaissances. » (Lafontaine, 2007).

En nous appuyant sur les recherches récentes en compréhension en lecture, plus particulièrement sur les processus définis par J. Giasson (voir ci-après), ainsi que sur la progression des apprentissages du Plan d'Études Romand (L1 31 / L1 36), nous avons

proposé des questions qui permettent, selon nous, d'obtenir des informations sur le niveau de compréhension des élèves. Nous avons systématiquement apparié un processus avec un élément de la progression des apprentissages (ou parfois avec une composante) : nous sommes conscientes que ces propositions ne sont pas exclusives et qu'elles pourraient (avec bonheur !) être discutées. D'autres éléments de la progression des apprentissages conviendraient certainement pour quelques questions.

Les pistes didactiques que nous avons suivies peuvent régulièrement ouvrir sur un travail collaboratif : proposés à de petits groupes d'élèves qui sauront précisément quelle est leur fonction dans le groupe, quelle est la visée de l'exercice, les questionnaires inviteront les élèves à se questionner sur le texte, sur les interprétations posées.

Quelques questionnaires sont organisés en activités « avant », « pendant » et « après » la lecture. Nous nous sommes basées une fois encore sur les travaux de J. Giasson qui montrent que la compréhension en lecture peut commencer avant même d'avoir touché au texte. Des prolongements peuvent être envisagés par l'enseignant.e sous forme de production écrite à condition que des objectifs spécifiques à cette nouvelle tâche aient été travaillés en parallèle.

Une mise en garde, encore : ces questions n'ont pas pour but de servir à une évaluation, mais bien à enseigner la compréhension. Nous encourageons les enseignants à pratiquer l'enseignement explicite, afin de servir de modèle et de montrer aux élèves comment ils ont procédé pour trouver les réponses correctes à partir du texte. Et pour leur faciliter la tâche, nous leur proposons des corrigés.

Lire pour comprendre : le point sur les recherches actuelles

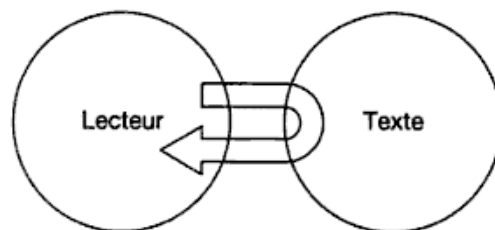
Depuis une vingtaine d'années la question de la compréhension en lecture est régulièrement citée, tant dans les ouvrages de didactique que dans les cursus de formation d'enseignants. En effet, quelques chercheurs se sont penchés sur les résultats mitigés en lecture obtenus par les élèves français au terme de 9 années de scolarité obligatoire : en moyenne, 20% des élèves parvient certes à déchiffrer un texte mais sans pouvoir en comprendre réellement le sens. Ces chiffres, s'ils ont été d'abord révélés chez nos confrères français, trouvent un écho en Suisse romande. Les résultats de PISA 2009 montrent que dans nos classes également, 15% des élèves peuvent être qualifiés de « faibles lecteurs », c'est-à-dire qu'ils ne maîtrisent pas le niveau 2 sur les 6 niveaux que comporte la grille de lecture : « Le lecteur est capable de repérer une ou plusieurs informations qui peuvent être déduites du texte, de comprendre des relations entre différents éléments ou d'interpréter le sens d'une partie limitée du texte. Le lecteur est capable de faire une comparaison ou d'établir des correspondances entre le texte et des connaissances externes ».

Deuxième constat partagé : les stratégies d'enseignement occupent moins de 1% du temps de la leçon de lecture. La majeure partie du temps est consacrée à donner des directives, à lire ou à faire lire des textes et à évaluer les élèves. Durkin révélait en 1979 que sur 4'469 minutes d'enseignement de la lecture dans des classes de 4^e année d'école primaire, on observait seulement 20 minutes effectivement consacrées à l'enseignement de la compréhension. « Pourtant, les professeurs sont persuadés de procéder à cet enseignement et ils déclarent que la compréhension est un objectif primordial de l'enseignement de la langue ». (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 156). Cet état de fait, certes ancien, n'est vraisemblablement pas complètement anachronique.

Enfin, les recherches en didactique de la lecture mettent en lumière le fait suivant : en d'autres termes, on n'enseigne peu ou pas la compréhension en lecture, mais on l'évalue à l'aide de questionnaires. « Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à mieux comprendre le texte. Cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné. Un autre résultat de cette conception a été de laisser croire que le meilleur moyen de régler les problèmes de compréhension était de poser des questions additionnelles ». (Durkin, 1986, V). A partir de ces constats d'insuffisances, plusieurs approches ont tenté de théoriser l'accès à la compréhension. Evidemment, nous nous en sommes inspiré pour proposer les pages qui suivent. Petit tour d'horizon sur nos sources.

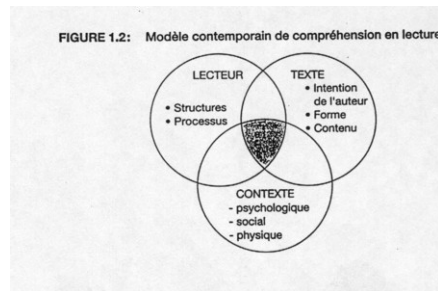
Ce que veut dire comprendre un texte

Etymologiquement, « comprendre » signifie « prendre avec soi » (cum « avec » - *prehendere* « prendre, saisir »). Le modèle traditionnel de la compréhension en lecture mettait en dialogue deux instances : le lecteur et le texte (Giasson, 2005 : 6)



Dans cette perspective, le sens se trouvait entièrement contenu dans le texte. Le lecteur occupait une position strictement extérieure : son rôle consistait à relever les indicateurs de sens dont le texte était le seul dépositaire. La compréhension était donc une compétence à décoder une signification déposée telle quelle dans un texte. Giasson note qu'il s'agissait d'une transposition du sens précis supposé véhiculé par l'auteur dans la mémoire du lecteur (Giasson, 2005 : 5), réduit à n'être qu'un simple récepteur d'une signification construite sans son intervention. Cette représentation de la compréhension a orienté durant de nombreuses années les aspects didactiques relatifs : lorsqu'un élève ne comprenait pas un texte, une piste de remédiation consistait à lui demander de relire attentivement les passages obscurs afin d'en déceler le sens.

Depuis les travaux conjoints entre la psychologie de la lecture, les sciences de l'éducation et la didactique de la lecture, il y a une vingtaine d'années, on recourt plus généralement à un modèle tripartite : « le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture » (*Ibid.* : 5). Autrement dit, le sens n'est jamais donné a priori ; en tant que « processus interactif », il est toujours le résultat d'une rencontre entre un texte, un lecteur et un contexte.



La variable *texte* traite du matériel à lire. La variable *contexte* se rapporte aux facteurs psychologiques, sociaux et physiques qui influent sur la compréhension du texte (Giasson, 2007 : 7). La compréhension est dépendante de l'interaction entre ces trois variables. En conséquence, « plus les variables *lecteur*, *texte* et *contexte* seront imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension » (Giasson, 1990 : 7, cité par Van Grunderbeeck et Dumais, 2004 : 15).

En quelques décennies, la didactique de la compréhension en lecture a donc passé d'un modèle d'habiletés dit *séquentiel* (Giasson, 2007 : 4) à un modèle intégratif où un ensemble d'habiletés sont activées par le lecteur. Le constat est partagé par la communauté des chercheurs aujourd'hui : les compétences requises pour comprendre un texte sont multiples et doivent être mobilisées simultanément. Quand un lecteur participe au geste de lire il fait intervenir plusieurs habiletés ou processus comme la prise en compte des connecteurs, l'établissement d'inférences, la capacité à résumer un texte, à en dégager les idées principales, à faire des prédictions, à construire des images mentales, mais aussi à identifier l'endroit, voire la raison de la perte de compréhension. Et plus ces habiletés et ces processus sont convoqués simultanément et fonctionnent harmonieusement, plus la compréhension d'un texte sera d'un niveau élevé. Fayol exprime une idée analogue en recourant à une autre image : « Comprendre un texte [...], c'est construire progressivement un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit ou relaté. » (Fayol, 1992 : 73).

La variable *lecteur* et les processus de compréhension

Elle inclut les structures cognitives et affectives du sujet ainsi que les processus que celui-ci utilise avant, pendant et après la lecture. Les structures correspondent à ce que le lecteur est, les processus à ce qu'il fait durant la lecture. (Giasson, 2007 : 7).

La structure cognitive comprend les connaissances que le lecteur possède sur la langue (phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique) et sur le monde (schémas acquis tout au long de la vie) (*ibid.*). La structure affective englobant l'attitude générale du lecteur envers la lecture ainsi que ses centres d'intérêt est également un facteur à considérer puisqu'elle influera sur le degré de compréhension d'un texte. Par exemple, l'élève lisant *La fille des batailles* de François Place (2007), un album plutôt destiné aux élèves de 10^{ème} Harmos, pourra être plus impliqué dans sa lecture s'il est déjà confronté par son expérience personnelle au thème du handicap (l'héroïne principale de l'album est, en effet, muette).

Les processus correspondent aux habiletés mises en œuvre par le lecteur durant la lecture. Ils interviennent d'une manière *simultanée* dans l'acte de lecture. Giasson en distingue cinq :

- Les microprocessus, qui concernent la reconnaissance de mots, le regroupement de mots en unités signifiantes, la sélection des éléments de la phrase importants à retenir (microsélection).
- Les processus d'intégration, qui permettent d'effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases. Les deux principaux types d'indices de cohésion à

identifier pour le lecteur sont les anaphores et les connecteurs. Mais l'aspect principal des processus d'intégration concerne les inférences : dans une inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte.

- Les macroprocessus, qui sont orientés vers la compréhension du texte dans son entier. Il s'agit pour le lecteur d'identifier les idées principales d'un texte, ainsi que la structure de ce dernier, la façon dont les idées sont organisées : les acquis peuvent être vérifiés notamment par l'exercice du résumé (ou la réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée : maintien de l'équivalence informative, réalisation d'une économie de moyens signifiants, adaptation à une nouvelle situation de communication).
- Les processus d'élaboration, qui conduisent les élèves à faire des prédictions, des hypothèses sur ce qui arrivera dans la suite du texte. Là, les exercices suivants sont recommandés : se former une image mentale, réagir émotionnellement, raisonner sur le texte, intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.
- Les processus métacognitifs, qui concernent les connaissances que le lecteur possède sur le processus de lecture, sa capacité à se rendre compte d'une perte de compréhension et à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème. Ce sont des processus de régulation dans l'acte de la compréhension.

Cèbe, Goigoux et Thomazet (2008) relèvent que la compréhension en lecture, après avoir réglé les problèmes de décodage, fait appel à deux types de traitement de l'information – les traitements locaux (signification des groupes de mots et des phrases) et les traitements globaux (représentation mentale de l'ensemble du texte). Fayol (2003) met en évidence que le lecteur doit prendre en compte à la fois les marques linguistiques du texte, mais aussi interpréter en s'appuyant sur les mots et les phrases, et mobiliser ses connaissances préalables du domaine et de la langue. Flavell (1979) relève l'importance des compétences métacognitives, autrement dit les connaissances et les capacités de contrôle que possède l'individu sur ses propres processus attentionnels, perceptifs et cognitifs. La métacompréhension implique 3 dimensions : l'évaluation (identification de la tâche, capacités requises, estimation de ses propres capacités), la planification (sélection des moyens pour atteindre le but) et la régulation (contrôle et modification de l'activité en cours) (Jacob & Paris 1987, cité par Elsa Eme, 2001). Les différents systèmes qui se proposent de décrypter les mécanismes de la compréhension en lecture sont construits sur une base analogue : l'attention est portée sur des aspects de micro-compréhension (vocabulaire, syntaxe), sur des aspects de macro-compréhension (le texte dans son entier), ainsi que sur des compétences d'explicitation ou encore de métacognition.

Nous le voyons, la compréhension est une construction complexe qui mérite une attention particulière et un enseignement structuré. Nous vous souhaitons du plaisir dans la découverte de ces nouvelles et de ce travail avec vos élèves.

N'hésitez pas à nous contacter pour toute remarque relative à ce document ainsi que pour obtenir d'autres situations de lecture.
sonya.florey@hepl.ch / sonia.guillemin@hepl.ch

Bibliographie

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

CÈBE, S., GOIGOUX, R. & THOMAZET, S. (2008). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. [en ligne] http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/Pédagogie__Groupes_départementaux/Je_lis__je_comprends/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf

EME, E., ROUET, J.-F. (2001). « Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte ». *Enfance* 53, 309-328.

FAYOL, M. (2003). La compréhension : évaluation, difficultés et interventions. *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*. [En ligne] <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fayol.pdf>

FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 10, 906-911.

GAUTHIER, C. et al. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages. Bruxelles : de Boeck.

GIASSON, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : de Boeck.

GIASSON, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles : de Boeck.

GAONAC'H, D., FAYOL, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*.

HÉBERT, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30/3, 605-630.

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Education.

TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM. Paris : Hatier.

TERWAGNE, S., VANHULLE, S. & LAFONTAINE, A. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : de Boeck.

THÉRIEN, G. (1992). Lire, comprendre, interpréter. *Tangence*, 36, 96-104.

VAN GRUNDERBEECK, N., DUMAIS, F., « Comprendre en lisant des textes narratifs », novembre 2004.

[http://www.mels.gouv.qc.ca/agiraurement/Sug_pratiques_ens_lecture/Chapitre1.pdf],
page consultée le 01/05/2012.