

Les guides
fondamentaux
pour enseigner

La compréhension au cours moyen

Synthèse du guide

La compréhension au cours
moyen

Ressources pour enseigner

Pourquoi certains élèves ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent, ni même parfois ce qu'ils entendent ?

La compréhension est très différente d'un enfant à l'autre. Elle repose, à l'oral et à l'écrit, sur l'acquisition du langage, notamment sur l'étendue et la précision du lexique, mais aussi sur l'aptitude à se repérer dans la phrase et dans le texte ou le discours. Au-delà de la compréhension des mots, il s'agit de se représenter la situation qui est décrite. Accéder au niveau de représentation adéquat exige des raisonnements (des inférences) qui sont, pour la plupart, tellement automatisés chez un lecteur ou un auditeur expert qu'ils n'en sont plus conscients. Identifier sa propre incompréhension et repérer ses causes supposent de la part de l'élève une forme de vigilance qui n'a rien de spontané, mais qui peut être entraînée par des exercices particuliers. Le chapitre 1 développe la présentation de ces habiletés fondamentales. À l'écrit, ces principes de base de la compréhension exigent que l'élève soit capable d'identifier les mots écrits de façon précise et rapide. Le chapitre 3 développe cette notion.

1. Que signifie comprendre ?

Comprendre consiste, à partir de diverses indications lexicales, grammaticales ou perceptives, à se représenter clairement ce qui est écrit ou entendu, à en saisir le concept afin de communiquer, de raisonner ou d'agir.

Connaître le lexique, la syntaxe, les usages de la langue constitue un puissant levier dans le processus de compréhension qui puise ses sources dans la pratique orale de la langue, entendue et parlée.

L'apprentissage du code et de son usage ; sur un niveau adapté de fluence de lecture ; sur la capacité à se repérer dans un texte, à établir un lien entre ce qui est lu et les connaissances culturelles dont l'élève dispose, à déduire ce que le texte ne

dit pas explicitement, à prendre conscience de ses propres stratégies de lecture, etc.

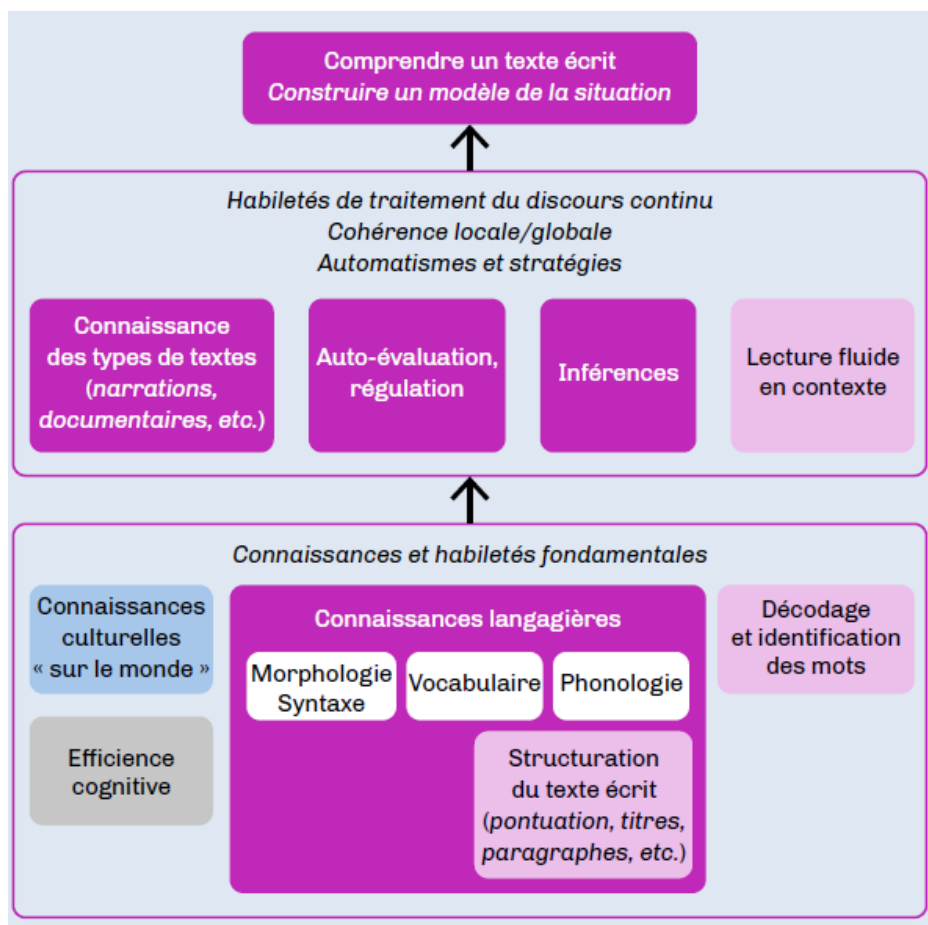
Cet enseignement régulier, structuré, doit susciter le plaisir de la lecture, sans lequel les efforts déployés risquent de cantonner la lecture à la sphère strictement scolaire.

Connaissances et habiletés

- **Ensemble des habiletés et connaissances sollicitées**

Comprendre un texte consiste à élaborer une représentation cohérente et unifiée de la situation décrite, appelée modèle de situation.

- La cohérence (ou cohésion) locale renvoie aux relations qu'entretiennent les informations énoncées d'une phrase à l'autre. La fonction référentielle des déterminants, des pronoms, et plus généralement des substituts du nom assure la continuité de l'enchaînement des énoncés, tandis que les connecteurs et les signes de ponctuation marquent la progression thématique.
- La cohérence globale concerne la compréhension de l'organisation du texte dans son ensemble : les thèmes et sous-thèmes développés, leur organisation logique, leur relation aux conditions de l'énonciation ainsi qu'aux connaissances du lecteur.



- **Décodage et identification des mots**

Identifier les mots est un préalable à toute activité de compréhension, à l'oral comme à l'écrit. La majorité des élèves entrant en cours moyen maîtrise, en lecture, le décodage et l'identification des mots qu'ils ont suffisamment automatisés au cycle 2, en construisant deux procédures d'accès aux mots écrits :

- La procédure phonologique (ou décodage) qui permet de lire les mots en utilisant les correspondances graphème-phonème. Elle permet de lire les mots nouveaux ou rares (« palimpseste », par exemple) mais elle peut conduire à des erreurs phonologiques en lecture de mots irréguliers, par exemple, *sept* lu comme *septembre* ;
- La procédure orthographique (ou directe) qui permet d'identifier les mots connus dont l'individu a mémorisé l'orthographe. Elle peut être utilisée dès lors que la mémorisation de l'orthographe d'un mot est fixée.

- **Connaissances langagières**

Plus les connaissances langagières sont approfondies, plus elles facilitent la compréhension en lecture et la construction des habiletés propres au traitement des textes.

LE VOCABULAIRE

Il assure le lien entre l'identification des mots et la compréhension qui démarre à partir du moment où les mots, entendus ou lus, sont identifiés et leurs significations activées.

La connaissance d'un mot s'échelonne sur un *continuum* qu'on peut segmenter ainsi :

- La méconnaissance complète ;
- La connaissance de l'existence du mot : savoir qu'il fait partie de la langue sans en connaître la signification ;
- La connaissance approximative de sa forme et de sa/ses significations : savoir par exemple que le mot « bembex » est un nom masculin et que c'est un animal ;
- La connaissance précise : savoir que le mot « bembex » est un nom masculin, que c'est un insecte de la famille des guêpes, dont la femelle creuse des nids dans les sols sablonneux pour y pondre.

SYNTAXE ET MORPHOLOGIE

La phrase exprime une idée cohérente que la simple addition de la signification de chacun des mots qui la compose ne permet pas d'extraire. Sa compréhension repose sur la connaissance de l'organisation syntaxique (ordre des mots, segmentation des groupes nominaux) et morphologique de la langue. Les activités de compréhension mais aussi de production représentent des occasions privilégiées pour établir les liens nécessaires entre les divers champs de l'enseignement du

français. Par exemple, dans la phrase « *Nous sommes parties randonner au bord de la mer.* », l'accord du participe passé donne immédiatement au lecteur aguerri une indication de la composition du groupe désigné par le pronom « nous », groupe exclusivement composé de personnes de sexe féminin.

STRUCTURATION DU TEXTE ÉCRIT

À l'écrit, des indicateurs spécifiques signalent l'organisation du texte. Les titres, les sous-titres, les paragraphes, les marques de ponctuation signalent au lecteur les points de groupement et d'intégration de l'information, c'est-à-dire la manière dont l'auteur a structuré les idées. Lorsqu'ils sont connus, ces indicateurs guident et facilitent la compréhension du texte. Ils jouent un rôle critique lorsque la lecture ou la relecture vise la localisation d'un passage spécifique au sein du texte.

- **Connaissances culturelles et efficacité cognitive**

LES CONNAISSANCES CULTURELLES

Souvent nommées « connaissances sur le monde », elles désignent les connaissances des situations évoquées dans les textes narratifs et, plus largement, celles dont dispose l'individu sur les thèmes traités dans les textes informatifs. Disposer de connaissances relatives au thème du discours facilite la compréhension et peut pallier un faible niveau de lecture.

LES CAPACITÉS COGNITIVES GÉNÉRALES (OU EFFICACITÉ COGNITIVE)

Elles comprennent les capacités de raisonnement et les fonctions exécutives regroupant un ensemble de fonctions : la mémoire de travail, les capacités de planification et de flexibilité. La mémoire de travail, avec les capacités de planification, explique de manière significative les performances des élèves de CM2 devant répondre à des questions de l'ordre du raisonnement à l'issue de la lecture d'un texte.

- **Les inférences**

Dans le domaine de la compréhension des textes, les inférences permettent de saisir les relations laissées implicites parmi les informations énoncées.

- LES INFÉRENCES FONDÉES SUR LE TEXTE

Les inférences fondées sur le texte permettent de saisir la continuité des informations exprimées d'une phrase à l'autre. Elles sont impliquées dans la construction de la cohérence locale et s'appuient souvent sur des unités linguistiques (pronoms, connecteurs, adverbes, etc.) signalant la nécessité d'établir une relation.

- LES INFÉRENCES DE CONNAISSANCES

Les inférences des connaissances préalablement acquises sont sollicitées lorsque la compréhension fait appel à des informations externes au texte, c'est-à-dire à celles dont l'individu dispose pour comprendre la situation évoquée dans l'énoncé.

AMÉLIORER LA CAPACITÉ À FAIRE DES INFÉRENCES

Les inférences qui enrichissent la représentation, nommées élaboratives, sont moins souvent effectuées par les enfants de 10 ans que celles qui permettent de comprendre les relations de causalité.

Il est important de préciser que la capacité à réaliser des inférences – y compris de connaissances – ne dépend pas seulement de la disponibilité des connaissances en mémoire. En effet, quelques recherches ont montré que, même lorsque les enfants (entre 6 et 12 ans) ont les connaissances requises, ils ne réalisent pas tous les inférences nécessaires à la bonne compréhension d'un texte narratif. Les plus faibles compreneurs, en particulier, sont moins susceptibles de s'engager dans ce processus. Autrement dit, les connaissances dont nous disposons sont une condition facilitatrice, voire nécessaire, à la réalisation d'une inférence mais elles n'en sont pas une condition suffisante. Encore faut-il accéder à cette connaissance et savoir effectuer les opérations indispensables à sa mise en relation avec les informations textuelles.

La capacité à effectuer des inférences représente l'un des meilleurs prédicteurs de la compréhension chez les enfants comme chez les adultes, indépendamment du niveau intellectuel, des capacités de lecture (identification des mots) et du vocabulaire. Elle distingue de manière constante les meilleurs compreneurs des plus faibles qui sont moins susceptibles d'effectuer spontanément les inférences requises.

- **L'auto-évaluation et la régulation**

- L'auto-évaluation permet de détecter un éventuel défaut de compréhension, c'est une forme de vigilance qui se met en place lors de la lecture ;
- La régulation est destinée à surmonter la difficulté décelée (retour sur la lecture, recours au dictionnaire, etc.).

Impliquées à tous les niveaux de traitement du texte, l'auto-évaluation et la régulation jouent un rôle particulier dans la saisie de la cohérence globale. Elles contribuent à construire une représentation unifiée de l'ensemble des informations énoncées, en rendant compréhensible au lecteur leur organisation.

En résumé

- Comprendre un texte consiste à élaborer une représentation cohérente et unifiée de la situation décrite (un modèle de situation), de manière progressive et dynamique, au fur et à mesure de la lecture.
- La compréhension sollicite un ensemble complexe de connaissances et d'habiletés qui peuvent être distinguées et regroupées dans deux ensembles : l'ensemble des connaissances et habiletés fondamentales et l'ensemble des habiletés propres au traitement du texte. Les premières représentent une fondation pour la construction des secondes.
- L'enseignement de la compréhension au cours moyen doit permettre aux élèves d'apprendre à comprendre et à utiliser des textes de plus en plus divers et complexes, au service d'objectifs et dans des contextes eux-mêmes de plus en plus diversifiés. Il s'agit notamment de passer de la compréhension du texte pour lui-même à la compréhension du texte au service d'apprentissages dans les disciplines.

2. Écouter pour comprendre un message

Pour entrer en communication avec l'autre et acquérir le statut d'interlocuteur, l'élève apprend à développer deux habiletés propres à la compréhension, étroitement dépendantes l'une de l'autre : écouter pour comprendre, et être compréhensible pour être entendu. Comprendre à l'oral constitue donc une activité complexe qui conditionne la maîtrise du langage oral.

- **Quelles sont les situations de compréhension de l'oral en classe ?**

Les situations orales qui permettent à l'élève de prendre appui sur des éléments inducteurs de sens autres que le langage entendu, tels que la gestuelle, le regard, l'expressivité du locuteur ou les détails d'un support-image, sont plus abordables que celles qui nécessitent de comprendre en s'appuyant uniquement sur le langage entendu.

- Le langage en situation

Lié à l'interaction au sein de la classe entre professeur et élèves, mais aussi entre élèves, le langage en situation, ancré dans l'ici et le maintenant, offre à l'élève de nombreuses possibilités pour soutenir sa compréhension. C'est le cas notamment pour les passations de consignes formulées oralement par le professeur. Les consignes orales revêtent un caractère éphémère : une fois formulées, elles se volatilisent. Ainsi l'élève doit-il non seulement les comprendre, saisir leur relation avec l'objectif d'apprentissage, mais aussi les mémoriser avant de se mettre au travail.

En classe, l'élève est également amené à comprendre ce que disent ses camarades au cours d'un travail collaboratif pour pouvoir le réaliser, par exemple.

- Le langage décontextualisé

Le langage décontextualisé introduit une distance entre le locuteur et l'objet dont il parle. C'est le cas lorsque le professeur évoque en classe le contenu de lectures, de leçons ou des actions passées ou à venir qui ne se rattachent pas au vécu immédiat de l'élève. Ces séances dédiées à la production et à la compréhension de l'oral décontextualisé sont, de ce fait, particulièrement opportunes pour introduire un lexique qui va en s'enrichissant, mais aussi pour user d'une syntaxe la plus proche possible de l'écrit.

L'élève est également soumis à des messages oraux issus d'enregistrements : écouter une émission radiophonique, une histoire, mais aussi regarder une capsule vidéo pour apprendre, réaliser une tâche ou reformuler ce qu'il a appris afin de le partager avec d'autres, etc.

- Le cas particulier de l'oralisation de textes

La lecture à voix haute propose de faire comprendre à l'oral un support de nature écrite, choisi en fonction de ses qualités lexicales, syntaxiques et de son contenu. Cette activité permet aux faibles lecteurs, entravés dans leur lecture par une lente identification des mots, de progresser en compréhension, tout en continuant par ailleurs à améliorer leur fluence de lecture.

- **Quels sont les mécanismes à l'œuvre dans la compréhension de l'oral ?**

- Un lien indispensable avec l'expression orale

L'école forme des locuteurs capables d'exprimer des énoncés oraux de plus en plus complexes en se faisant comprendre, mais aussi d'interpréter ce qu'ils écoutent.

Les recherches effectuées depuis plus de vingt ans font en effet état d'un large consensus sur deux points saillants :

1. Les capacités de langage oral développées avant l'entrée à l'école primaire prédisent de manière significative les performances de compréhension en lecture dès le cours préparatoire, mais aussi plusieurs années après, à niveau équivalent en décodage.

2. Les différences précoces constatées dans le développement du langage oral ne s'atténuent pas avec le temps en l'absence d'intervention particulière. En effet, on constate, à partir de la troisième année d'école primaire, que certains élèves (les faibles compreneurs) se trouvent en difficulté pour comprendre ce qu'ils lisent alors même qu'ils ont appris à décoder et identifier les mots sans difficulté majeure.

- Une adaptation à la fugacité du discours oral

Comprendre un message oral, quel qu'il soit, ne consiste nullement à recevoir passivement de l'influx sonore mais, bien au contraire, à s'en saisir activement pour l'associer volontairement à des connaissances et construire du sens, car on ne « reçoit » pas le sens, on le construit. Cette dimension essentielle de la « fluidité-fugacité » du discours oral est rarement prise en compte dans l'enseignement de la langue orale, à la hauteur du rôle qu'elle joue sur les plans cognitif et communicatif.

- Une mobilisation constante de connaissances

Pour que la compréhension ait lieu, il est nécessaire que les élèves s'emparent de la forme et du contenu de l'énoncé :

- La compréhension de l'oral et celle de l'écrit exigent des connaissances linguistiques et des connaissances encyclopédiques ;
- Les connaissances linguistiques comprennent les connaissances lexicales et syntaxiques que l'élève doit activer ;
- Les connaissances encyclopédiques permettent à l'élève de se référer au message entendu dans sa globalité, en s'appuyant à la fois sur ce qu'il connaît du fond et de la forme du message. Pour cela, en fonction des situations de communication orale, il active également des connaissances culturelles propres et prend appui sur celles des autres, sur les codes, sur les normes du message entendu.

Ce n'est donc pas spontanément ou par imitation que les élèves peuvent devenir des « compreneurs » compétents. C'est pour cela qu'ils doivent recevoir un enseignement planifié de la compréhension à l'oral, pour apprendre à sélectionner les informations importantes des messages entendus, à les décoder et à interpréter les effets des éléments verbaux, non verbaux et paraverbaux (ton de la voix, intonation, rythme d'un énoncé, etc.) dans la communication.

• Comment enseigner la compréhension de l'oral ?

Si comprendre un énoncé à l'oral est fortement travaillé à l'école maternelle et au cycle 2, pour préparer et soutenir les premiers apprentissages techniques de la lecture et de l'écriture, cet enseignement a tendance à s'estomper au cours moyen, au profit d'activités de lecture et d'interprétation.

- Développer des compétences particulières chez les élèves

LE CHOIX DES SUPPORTS

Le choix des supports doit être motivé. Leur sélection repose sur une prise en compte des modes de communication : paroles authentiques (interviews, conversations, débats, discours officiels, etc.) ; écrits oralisés (histoires, documentaires, dialogues, chansons, témoignages lus par un tiers ou enregistrés) de plus en plus complexes.

Elle tient compte également des situations d'énonciation (qui parle ? à qui ?), des difficultés lexicales, syntaxiques, référentielles, mais aussi du rythme et du débit, de la durée de l'écoute, de la qualité du support. Le professeur veille également à choisir des supports permettant aux élèves d'établir des liens avec ce qu'ils ont déjà appris ou avec ce qu'ils sont en train d'apprendre, et ce, dans toutes les disciplines.

LA PRÉPARATION DE L'ÉCOUTE

Préparer l'élève à écouter est essentiel.

Pour rendre efficace l'écoute, le professeur organise matériellement la séance, mobilise la concentration des élèves sur ce qui va être entendu. Il indique précisément l'objectif de l'écoute et en varie les modalités : écouter pour restituer des informations précises, écouter pour répondre à une question plus globale, écouter pour prendre part ensuite à un débat, exprimer un point de vue.

Par exemple, le professeur peut, avant l'audition :

- introduire le document sonore : nature, thème, lien avec les écoutes précédentes ;
- présenter la situation ou le contexte ;
- recueillir ce que les élèves connaissent du sujet, collecter les connaissances ;
- discuter du thème, du sujet abordé ;
- introduire le vocabulaire éloigné des références culturelles des élèves.

Le professeur indique ensuite l'objectif de l'activité, par exemple : « Vous allez écouter pour :

- indiquer où se trouvent les personnages ;
- identifier tous les lieux dans lesquels se rend le personnage ;
- repérer les informations qui permettent de répondre aux questions "Que veut chaque personnage?", "Que sait-il?"
- répondre à la question "Pourquoi Robin ne répond-il pas?" ;
- trouver dans quel contexte social se déroule l'extrait ;
- dire qui s'exprime dans le documentaire ;
- repérer les éléments nouveaux, introduits dans l'extrait. »

LA RÉITÉRATION DES SITUATIONS D'ÉCOUTE

La réitération de l'écoute ainsi structurée facilite le repérage progressif des éléments significatifs pour répondre au questionnement posé. L'élève, sachant ce qu'il doit discerner, concentre principalement son attention sur le passage qui lui permet de vérifier les propositions émises à la suite de la première écoute

LA PROGRESSIVITÉ DU TRAVAIL D'ÉCOUTE

L'apprentissage d'une écoute de plus en plus experte nécessite d'être progressif, car il requiert des compétences solides en mémorisation et en compréhension.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA MÉMORISATION

S'entraîner à comprendre des messages oraux nécessite surtout et avant tout une réelle capacité des élèves à garder en mémoire ce qui est entendu.

- Raconter : cette activité induit une hiérarchisation des informations essentielles, distincte de l'énoncé. Exemple : « *De quoi parle cet extrait ?* »
- Reformuler : cette activité aide à structurer une pensée claire pour s'exprimer, clarifier ses propos, construire et intégrer ses connaissances Exemple : « *Quelles informations l'artisan donne-t-il sur son métier ? Réponds avec tes propres mots.* »
- Résumer : cette activité mobilise une activité cognitive plus complexe que les précédentes. L'élève doit restituer l'essentiel, sans détails ni superflu, en tenant compte des informations inférentielles conceptualisées dans le respect du point de vue de celui qui parle. Exemple :
 - « *Qui peut rappeler rapidement ce que nous apprend ce passage sur le personnage ?* »

UNE RÉFLEXIVITÉ CONSTANTE

Il est donc important pour le professeur de favoriser chez ses élèves un oral structuré permettant de verbaliser les activités cognitives et métacognitives qu'ils mobilisent.

C'est pourquoi le professeur favorise la relation interlocutive entre les élèves. En apprenant à structurer ses propos à l'oral, l'élève apprend à exprimer une pensée claire, cohérente et pertinente en employant une syntaxe et un vocabulaire adaptés. En se faisant comprendre explicitement, il développe des habiletés qui lui permettent d'entrer plus aisément dans la compréhension à l'oral et à l'écrit.

- **Mettre en place des modalités d'enseignement**

UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Une explicitation du professeur avant, pendant et après la séance est essentielle pour permettre à l'élève de progresser et de prendre conscience de ses progrès.

UN ENSEIGNEMENT SYSTÉMATIQUE

Comme l'enseignement de la compréhension de l'écrit, l'enseignement de la compréhension de l'oral est rigoureusement programmé sur l'année et organisé en

séquences d'apprentissage dont les objectifs sont clairement définis et progressifs. Ces séances sont inscrites à l'emploi du temps. Le professeur veille à alterner les temps longs dédiés à l'apprentissage et les temps courts dédiés aux entraînements concourant à l'automatisation des procédures, en variant les contextes et les supports. Des entraînements en autonomie, à partir d'enregistrements et dans un espace dédié au sein de la classe, prolongent ces situations d'écoute dirigées.

UN ENSEIGNEMENT PROGRESSIF ET STRUCTURÉ

Pour atteindre les objectifs attendus à la fin de chaque année du cours moyen, les professeurs s'appuient sur le travail engagé au cycle 2. Ils organisent le parcours de l'élève de manière progressive, cohérente et partagée avec les professeurs de 6e. Les objectifs d'apprentissage sont déclinés et répartis sur les différents niveaux. Une réflexion partagée sur le type des messages à écouter et leur pertinence au regard des objectifs retenus contribue fortement à la construction de compétences solides chez les élèves.

UN TRAVAIL EN GROUPE

Travailler en groupe restreint, voire en binôme, favorise l'engagement des élèves. Le travail en groupe restreint est une modalité à investir autant que possible, car il permet de :

- Motiver la compréhension par la nécessité de transmettre un message à un interlocuteur qui l'ignore, en proposant l'écoute d'extraits différents d'une même œuvre ;
- Construire du sens à travers l'interaction. Ainsi, l'écoute multiple en petit groupe est remplacée par les apports complémentaires des autres groupes.

UN ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ

La verbalisation collective des activités cognitives mises en jeu pour comprendre permet au professeur d'identifier les obstacles rencontrés par les élèves. Il peut immédiatement y remédier en dirigeant ou en redirigeant l'attention des élèves sur ce que l'énoncé dit ou ne dit pas. Ce repérage lui permet d'adapter, lors de la séance suivante, le support proposé à l'écoute aux capacités des élèves, selon les besoins identifiés durant les interactions.

Le recours à des enregistrements, réalisés par le professeur de la classe ou issus de maisons d'édition, permet également de différencier le travail de compréhension orale. Ces supports, par la possibilité qu'ils offrent de contrôler l'écoute par la permanence du message (retour en arrière, pause, réécoute), constituent des aides différenciées pour s'entraîner à comprendre individuellement des messages oraux adaptés à la progression des élèves, selon le type d'énoncés, la longueur retenue.

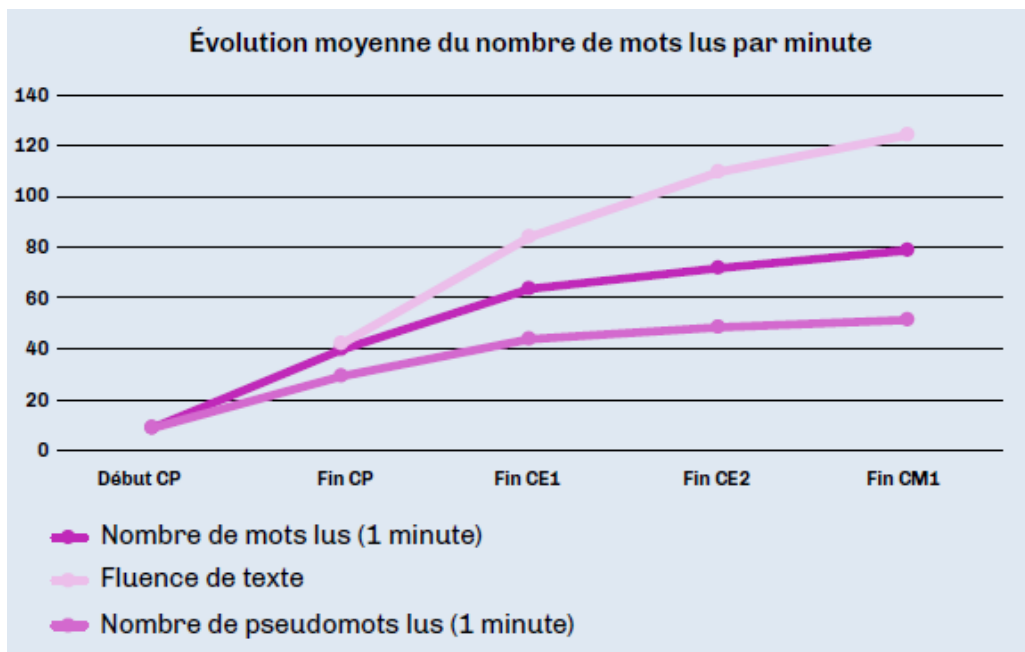
En résumé

- De nombreuses capacités sont acquises très précocement, sans apprentissage explicite, bien avant l'entrée en CP aux niveaux phonologique, lexical, syntaxique, morphologique, sémantique et pragmatique. À l'école, cet apprentissage débute au cycle 1, se prolonge au cycle 2 et s'intensifie au cycle 3.
- Comprendre des énoncés oraux fait nécessairement l'objet d'un enseignement spécifique, explicite et régulier. Cet enseignement peut être dissocié de celui conduit en compréhension de l'écrit.
- Comprendre des énoncés oraux requiert l'apprentissage de stratégies mobilisables à toutes situations de compréhension, quels que soient le domaine d'enseignement et le support choisi (textes narratifs, documentaires lus, textes racontés, interviews, etc.).
- Les activités de compréhension orale s'appuient impérativement sur une participation active et réflexive des élèves dans la quête et la reconstitution du sens.

3. Lire pour comprendre un texte

- La fluidité de lecture en contexte

La fluidité de lecture en contexte (ou fluence de texte) est définie comme la capacité à lire un texte à haute voix, au rythme de la parole, avec une prosodie adaptée.



- **La connaissance des structures textuelles**

LA STRUCTURE NARRATIVE

La structure narrative, de loin la structure la plus étudiée et la mieux connue des jeunes enfants, est organisée autour des personnages, de leurs intentions et des buts de leurs actions. Ceux-ci fondent l'organisation temporelle et causale des épisodes de l'histoire.

LES TEXTES DOCUMENTAIRES

Les textes documentaires sont destinés à informer. Les idées sont organisées logiquement et répondent rarement à une structure unique, car ces écrits combinent différentes modalités typiques des textes explicatifs, telles que la description, l'énumération, la comparaison, l'exposition de chaînes causales ou de raisonnements visant à résoudre un problème. Les textes documentaires se distinguent aussi par leurs caractéristiques lexicales et morphosyntaxiques différentes de celles des narrations.

LES DIFFÉRENCES DE TRAITEMENT ENTRE LES TEXTES DOCUMENTAIRES ET LES TEXTES NARRATIFS

Les textes documentaires se distinguent généralement des textes narratifs par :

- Un lexique abstrait, souvent spécialisé, mais difficile à mémoriser
- Une complexité syntaxique qui peut nuire à la compréhension de la construction de la phrase ;
- Des inférences de connaissances plus abstraites, moins familières que celles présentes dans les narrations.

- **Stratégies et automatismes**

Un lecteur compétent lit de manière fluide et stratégique. Stratégique, parce qu'il peut, dans le même temps, autoévaluer sa compréhension et s'engager dans une activité délibérée et réfléchie pour résoudre les difficultés rencontrées.

QU'ENTEND-ON PAR STRATÉGIES ?

Comme les inférences, les stratégies sont des modes de raisonnement mis en œuvre dans deux circonstances distinctes et complémentaires :

- Lorsque les automatismes sont défaillants, autrement dit chaque fois qu'une difficulté est détectée ;
- Lorsque le lecteur doit répondre aux objectifs qu'il se fixe ou qui lui sont fixés.

On distingue les stratégies en fonction du moment de la lecture auquel elles s'appliquent :

AVANT LA LECTURE (stratégies de prélecture)	<ul style="list-style-type: none"> - identifier des objectifs de lecture ; - émettre des hypothèses de lecture en fonction des objectifs fixés ; - prendre des points de repère dans le texte pour se familiariser avec sa structure.
PENDANT LA LECTURE (stratégies de construction des modèles de situation)	<ul style="list-style-type: none"> - faire des inférences afin d'élaborer un modèle de situation pertinent ; - relire, paraphraser ; - visualiser, imaginer, etc. ; - auto-expliquer mentalement et à haute voix, en se posant éventuellement des questions (Qui ? Quoi ? Quand ?) ; - découper le texte et/ou les phrases complexes pour se repérer dans leur structure ; - chercher le sens des mots inconnus qui bloquent la compréhension.
APRÈS LA LECTURE (stratégies de compréhension appliquée)	<ul style="list-style-type: none"> - effectuer une synthèse en identifiant les idées principales (résumé, schéma, etc.) ; - évaluer sa lecture (Qu'ai-je appris ? Ai-je atteint l'objectif fixé ?).

Les faibles compreneurs rencontrent des difficultés dans tous les aspects de la lecture stratégique. Ils repèrent moins facilement les endroits du texte soulevant un problème. Les élèves faibles compreneurs effectuent des relectures moins ciblées que leurs camarades meilleurs lecteurs, quand ils sont confrontés à une difficulté. Ils relisent en effet des paragraphes entiers peu pertinents pour interpréter le segment de texte qui a provoqué la relecture, alors que les meilleurs lecteurs ciblent les passages stratégiques utiles à la compréhension. Cette stratégie de relecture ciblée, lorsqu'elle « n'est pas spontanément mise en œuvre ou pas de manière opportune, doit faire l'objet d'une instruction stratégique associant la procédure, sa simulation et ses conditions de mobilisation ».

Il est recommandé de mettre en œuvre un enseignement des stratégies de compréhension par le modelage et la pratique guidée, autrement dit, par un enseignement direct, pour améliorer les capacités de compréhension des élèves de l'école primaire. Les stratégies les plus efficaces sont celles qui proposent d'engager les élèves vers une compréhension approfondie des textes – stratégies « pendant la lecture » – et celles qui proposent des activités d'organisation et de synthèse de l'information après la lecture.

POURQUOI EST-IL IMPORTANT DE CONSTRUIRE DES AUTOMATISMES ?

Dans l'enseignement de la lecture, l'idée d'automatisme est la plupart du temps réservée à la construction des procédures de décodage. Pourtant, de nombreux traitements en compréhension, y compris inférentiels, relèvent d'automatismes.

- Premier point d'attention : l'analyse anticipée, par le professeur, des habiletés qui doivent être maîtrisées pour lire et comprendre un texte.

- Deuxième point d'attention : le statut des inférences et des stratégies de compréhension, qui sont impliquées dans la construction des modèles de situation, pendant la lecture notamment.

L'acquisition de ces automatismes est étroitement dépendante de la répétition des entraînements. L'utilisation répétée des habiletés et stratégies de compréhension, dans des contextes variés, va permettre en effet leur intégration au bagage cognitif du lecteur, autrement dit leur automatisation. Parallèlement, par le contact répété avec les textes, oralisés ou écrits, l'élève acquiert inconsciemment des habiletés et connaissances bien plus nombreuses que celles qui lui sont strictement enseignées, sans qu'il s'en rende compte, du simple fait de l'attention et de l'exposition répétée à une situation et à la langue.

La lecture régulière de textes variés renforce donc à la fois les apprentissages explicites en permettant leur automatisation et provoque des apprentissages implicites.

- **Comment favoriser l'apprentissage de la compréhension écrite au cours moyen ?**

- Par l'entraînement dans toutes les disciplines
- Par l'oralisation des procédures de compréhension

Amener l'élève à devenir un lecteur autonome, capable d'évaluer et réguler sa compréhension, suppose pour le professeur, de connaître les stratégies – les raisonnements – mises en œuvre pour aider l'élève à surmonter les difficultés rencontrées et/ou à réviser les erreurs d'interprétation.

Apprendre à expliquer sa démarche et à la justifier de manière argumentée implique l'acquisition de stratégies telles que l'auto-explication, la construction de schémas et de cartes cognitives liés au texte et la confrontation avec des interprétations divergentes.

En résumé

- La fluence de lecture est une condition de base à la compréhension des textes continus.
- Comprendre un texte continu nécessite des automatismes que le professeur construit à partir de stratégies mobilisables sur des textes de différents types, relevant de chacune des disciplines enseignées.
- L'oralisation du processus de compréhension aide l'élève à prendre conscience des stratégies à l'œuvre et à les mémoriser.

4. Acquérir des stratégies de lecture au service des apprentissages

Pour devenir un lecteur autonome, l'élève doit apprendre à lire de façon stratégique et faire preuve de flexibilité cognitive. Il doit être en mesure de comprendre les consignes et les questions qui lui sont adressées, d'en déduire une manière d'aborder le ou les textes en jeu en s'appuyant sur les éléments organisateurs visuels et linguistiques. Il doit pouvoir planifier, contrôler et autoréguler sa lecture en fonction de sa progression dans la tâche.

Qu'est-ce que la lecture stratégique ? Pourquoi est-ce un enjeu au cours moyen ?

Durant les deux années du cours moyen, l'élève découvre toute l'étendue, la puissance mais aussi la complexité de cette lecture « fonctionnelle » au service des apprentissages.

Les supports, contextes et tâches de lecture se diversifient et la lecture peut devenir instrumentale dans toutes les disciplines : français, histoire, géographie, sciences et techniques, sans oublier la lecture d'écrits fonctionnels (règles, calendriers, notices, consignes, etc.).

Toutefois, la flexibilité cognitive du lecteur expert s'adapte à la fois à la nature du texte et à l'objectif de sa lecture. Il peut ainsi s'arrêter, voire relire le mot, la phrase ou le passage problématique en fonction de la difficulté du texte.

- **L'importance du contexte et des tâches**

La consigne ou la question posée renvoie à la notion de « contexte de lecture ». Le contexte comporte des dimensions physiques, sociales et psychologiques à partir desquelles l'élève interprète ses possibilités et les contraintes qui accompagnent son activité. Le professeur détermine la finalité de l'activité au travers des consignes et questionnements qui précèdent et accompagnent la lecture du texte. D'une discipline à l'autre, d'une situation à l'autre, ces consignes peuvent varier grandement et souvent inclure des attentes non explicitées.

Le premier type de tâche, « lire pour localiser une information », suppose un engagement actif vis-à-vis du texte, qui, le plus souvent, ne doit pas être traité de manière exhaustive. Le balayage visuel est un élément central de la stratégie.

Le deuxième type, « lire pour comprendre », est la tâche que l'on associe le plus souvent à la lecture, en partie parce qu'elle a fait l'objet du plus grand nombre d'études et d'analyses. Il s'agit d'une catégorie faussement homogène, fondée sur une représentation sociale traditionnelle de l'élève seul face à un texte unique qui doit être compris pour lui-même. En réalité, dans les activités scolaires, l'objet de la compréhension est bien souvent extérieur au texte : une notion, une explication, un raisonnement vis-à-vis duquel le texte représente un instrument. La difficulté

consiste alors précisément à « comprendre ce qu'il y a à comprendre », en répondant à la question posée, surtout lorsque celle-ci comporte une part d'implicite.

Le troisième type, « lire pour réfléchir », constitue une catégorie largement ouverte qui inclut la réflexion sur le contenu et la forme du texte, sur son auteur, sur les circonstances de sa production et sur sa fonction. Les questions de réflexion font aussi le lien entre l'activité de lecture et d'autres activités pédagogiques. Lire un texte peut, par exemple, représenter le point de départ d'un débat en classe à propos d'un thème d'actualité. Le professeur construit ce type de lien en proposant des questions qui stimulent la prise de distance et la réflexion à partir du texte.

- **Textes multiples et documents composites**

Dès le cours moyen, la lecture au service des apprentissages s'exerce le plus souvent non pas sur un texte isolé, mais sur deux ou plusieurs textes qui ont vocation à contribuer, de façon complémentaire, à la communication des connaissances. Comprendre nécessite alors la mise en relation des informations au sein du texte, mais aussi la construction de liens entre les différents textes. Mettre en rapport la consigne et le texte n'est pas toujours chose facile, surtout lorsque la réponse n'est pas énoncée de manière littérale dans le texte. Les recherches suggèrent qu'au cycle 3, les difficultés de compréhension en lecture tiennent pour partie à la compréhension des questions et à leur mise en relation avec le texte.

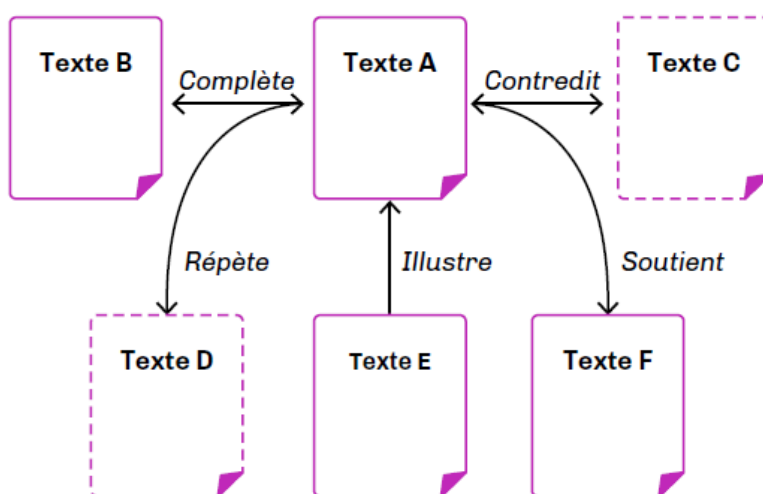


Figure 3. Différents types de relations « intertextuelles » qui participent à la compréhension en lecture. Les exemples proviennent d'un dossier documentaire tiré d'un manuel pour le cycle 3. Les documents C et D ne font pas partie du dossier, d'où leur encadrement en pointillés⁶⁰.

L'entrée au cours moyen se caractérise donc par une augmentation des activités de lecture qui s'inscrivent dans des scénarios et des finalités de plus en plus diversifiés. Ces activités mettent en jeu aussi bien des textes uniques que des ensembles parfois complexes associant consignes, paratexte et documents multiples. La lecture devient alors une activité hautement stratégique, dont la maîtrise demande à l'élève l'apprentissage d'un répertoire de compétences considérablement élargi.

Compétences à travailler pour une lecture efficace en contexte d'apprentissage :

La figure 4 représente, d'une façon simplifiée, les étapes de l'activité de l'élève. Chacune de ces étapes sollicite des compétences spécifiques dont les recherches indiquent qu'elles sont, pour la plupart, peu ou mal maîtrisées à l'entrée en CM1.

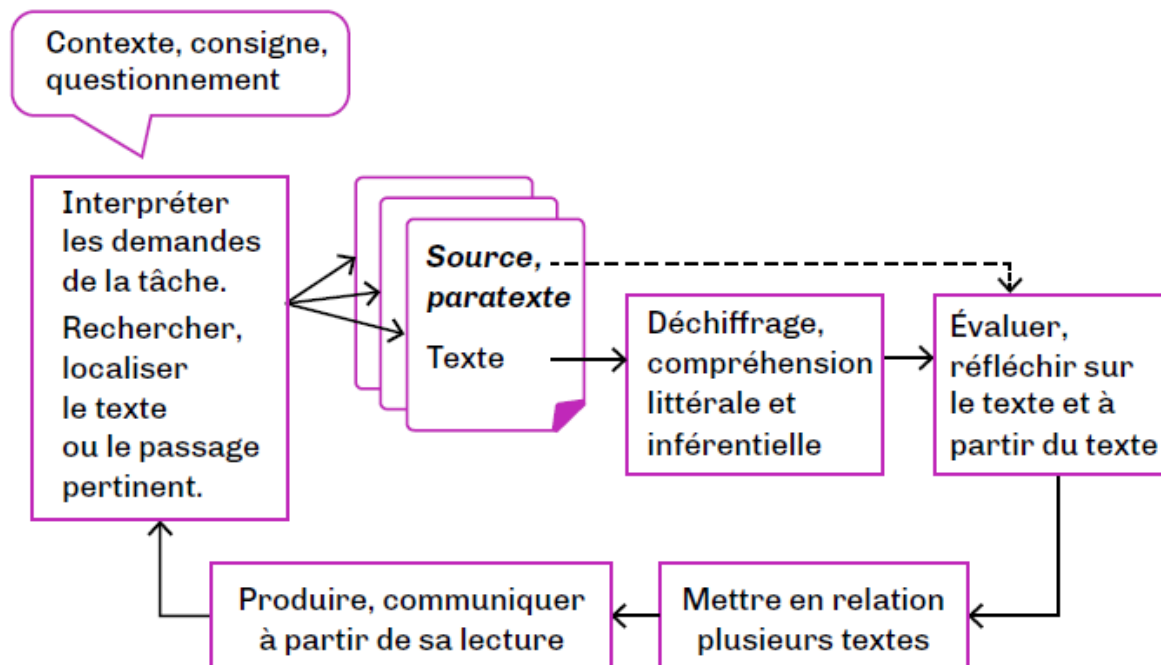


Figure 4. Les compétences stratégiques mises en jeu dans la lecture stratégique⁵⁴.

Pour mener de façon autonome une activité de lecture guidée par des consignes ou des questions énoncées par le professeur, l'élève doit être en mesure d'effectuer au moins cinq types d'opérations, en dehors du déchiffrage et de la compréhension du ou des textes en jeu dans la situation.

- **Interpréter** les demandes de la tâche. Il s'agit ici d'écouter ou de lire les consignes ou questions, puis de se représenter les demandes liées à ces consignes en termes de stratégie de lecture à mettre en place
- **Rechercher, localiser le texte ou passage pertinent au sein d'un texte.**
- **Évaluer, réfléchir sur le texte et à partir du texte**, en se demandant par exemple si le texte ou le passage lu répond partiellement, entièrement, ou pas du tout à la question posée
- **Mettre en relation plusieurs textes.** Il s'agit d'établir un lien avec un autre texte ou document relevant de l'activité
- **Produire, communiquer à partir de sa lecture.** Il s'agit de communiquer le résultat de l'activité : exprimer sa compréhension, répondre à la question.

Ces étapes se déroulent sous la forme d'un cycle pouvant comporter plusieurs répétitions et retours en arrière.

Les organisateurs du texte et leur rôle dans la lecture stratégique :

Les textes et les documents à caractère informatif possèdent une structure visuelle et des éléments graphiques et linguistiques qui guident le regard du lecteur lors d'activités de lecture sélective. On peut en distinguer trois types :

- organisateurs textuels : éléments linguistiques et typographiques insérés dans le texte écrit. On peut citer les phrases et paragraphes introductifs et conclusifs mais également les enrichissements typographiques comme l'italique, le souligné ou le gras, voire les marques de paragraphe ;
- organisateurs paratextuels : éléments linguistiques et graphiques qui se rapportent à un élément textuel proche. Les en-têtes, titres, sous-titres, puces et filets typographiques en font partie, tout comme les légendes et les glossaires lorsqu'ils sont insérés dans les pages concernées ;
- représentations de contenu : éléments linguistiques qui décrivent l'organisation et le contenu d'un ensemble de textes. Les sommaires, tables des matières, plans de chapitres, index en font partie, au même titre que les glossaires et les *thesaurii* placés en fin d'ouvrage.

Une étude a montré qu'à l'âge de 8-10 ans, beaucoup d'élèves ignorent encore la fonction précise des paragraphes ou des tables des matières. Dans une tâche de recherche d'informations au sein d'une encyclopédie, ces mêmes élèves n'utilisent que peu le sommaire ou l'index alphabétique, préférant feuilleter l'ouvrage ce qui entraîne de nombreuses difficultés... dont l'oubli de la question à laquelle la recherche devait permettre de répondre !

En résumé

- À l'entrée au cours moyen, l'élève apprend à utiliser la lecture comme moyen de réaliser toutes sortes d'activités. Pour cela, il apprend à mettre le texte au service d'autres objectifs d'apprentissage. Cela passe par l'acquisition de stratégies qui vont au-delà de la compréhension du texte pour lui-même.
- L'élève doit apprendre, en classe, à analyser les objets sur lesquels portent les questions qui accompagnent la lecture dans les différents contextes et disciplines scolaires.
- Pour effectuer les tâches demandées, l'élève doit pouvoir évaluer l'organisation des textes qui lui sont proposés et procéder par balayage visuel en alternant les phases de recherche et les phases de lecture soutenue.
- Ces compétences demandent des interventions spécifiques du professeur, fondées sur l'explicitation et la pratique guidée. La prise de conscience et le contrôle des processus cognitifs jouent alors un grand rôle, tout comme l'intérêt et la motivation pour la lecture.

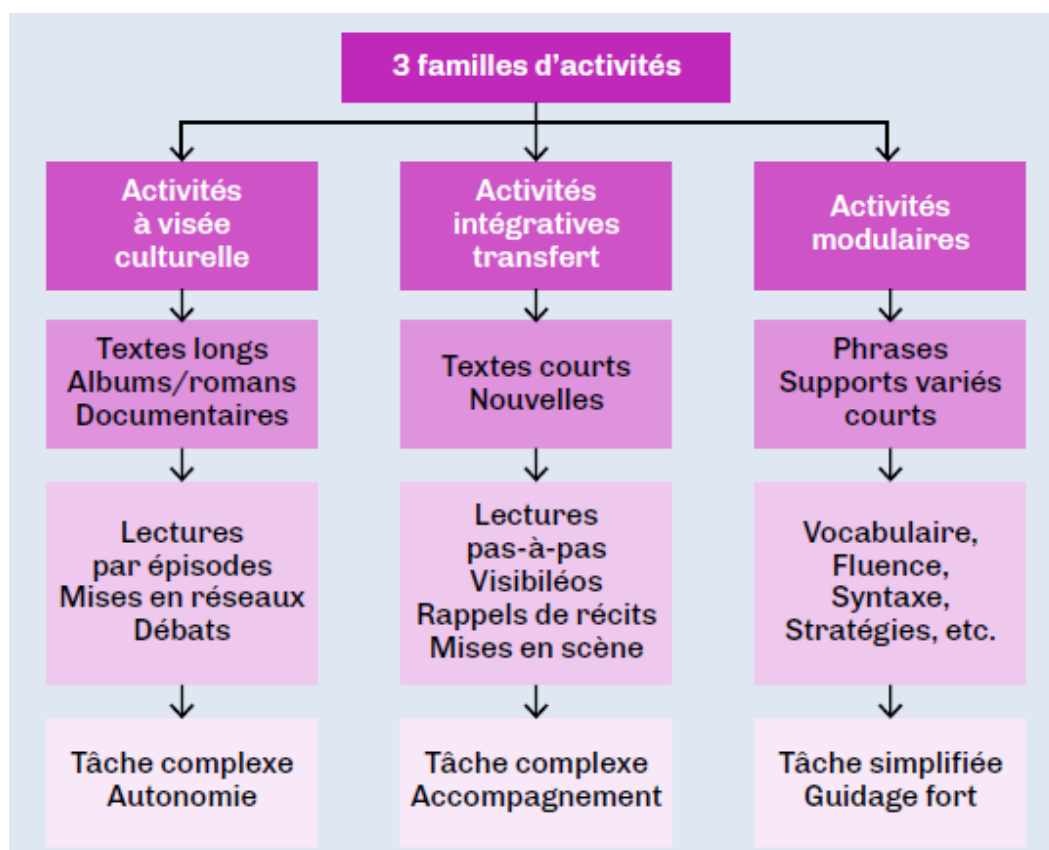
5. Comment enseigner la compréhension ?

Des principes à respecter

Les chapitres précédents ont expliqué les raisons pour lesquelles l'enseignement de la compréhension, que celle-ci porte sur des supports oraux ou écrits, doit être explicite, stratégique et actif.

Pour répondre à ces trois recommandations, plusieurs principes guident les démarches et activités préconisées :

- proposer des contextes motivants pour la lecture à partir de textes et d'objectifs variés ;
- enseigner des structures de texte ;
- enseigner les stratégies multiples de compréhension ;
- encourager les élèves à discuter de ce qu'ils ont compris du texte ;
- développer et mobiliser leurs connaissances : vocabulaire, morphosyntaxe, culture ;
- observer, évaluer ;
- différencier l'enseignement ;
- intégrer l'écriture à la lecture.



- Des activités modulaires

Ces activités visent l'entraînement de stratégies spécifiques qui permettent de développer des habiletés ciblées. Fortement guidées, ces séances répondent aux principes de l'enseignement direct des stratégies pour traiter une difficulté clairement identifiée et circonscrite : comprendre à quoi renvoient les substituts, résoudre une inférence, découvrir le sens d'un mot, extraire les idées principales, résumer, auto-expliquer, etc. Le professeur montre aux élèves comment mettre en œuvre les stratégies qui permettent de surmonter une difficulté, puis les engage à se saisir de ces stratégies en les exerçant dans une activité similaire.

- Des activités intégratives

Les activités modulaires précédemment décrites sont complémentaires des activités de lecture intégrées, littéraires ou fonctionnelles, notamment avec les élèves en difficulté, pour les doter « d'un répertoire de stratégies pour comprendre ». Lors des séances de lecture intégrées, le professeur rappelle ce qui a été appris au cours des activités modulaires et fait le lien avec l'objet de la séance. Il facilite ainsi la mise en contexte des habiletés nouvellement travaillées et s'assure de leur mobilisation dans l'activité de lecture proposée. Il s'agit d'apprendre aux élèves à gérer des situations de lecture complexes, en les impliquant dans la mobilisation des compétences nécessaires à la compréhension. Ces activités prennent appui sur des supports courts (nouvelle, extrait de chapitre, etc.).

Au cours des séances, le professeur :

- prend en charge une partie de l'activité pour que les élèves puissent se concentrer uniquement sur les tâches qui répondent à l'objectif de séance ;

Par exemple, il assure lui-même la lecture du passage qui fournit le contexte nécessaire à la compréhension de l'extrait ciblé.

- explicite et fait expliciter les stratégies sollicitées au fur et à mesure que les échanges progressent ;

Par exemple, il souligne comment les différentes habiletés sont mobilisées simultanément pour comprendre.

- engage systématiquement les élèves à réutiliser les stratégies apprises lors des activités modulaires de sorte à articuler les différents temps dédiés à la compréhension (enseignement, entraînements) et à rendre explicite la complémentarité du travail engagé dans l'une ou l'autre forme de travail, intégrative ou modulaire ;

- favorise la mémorisation de ce qui a été lu.

Par exemple, il implique et guide les élèves dans le rappel de récit collectif, les schématisations, les résumés, etc., il les invite à mettre en scène les textes, à les jouer, à les interpréter.

La démarche de compréhension relevant de l'activité intégrative est fondée sur le principe de la découverte assistée et de l'engagement actif des élèves.

- Des activités à visée culturelle

Associées à des lectures suivies d'œuvres de littérature de jeunesse (romans, albums, etc.), de supports informatifs ou documentaires, ces activités se déroulent sur un temps plus long. Elles visent des connaissances multiples qui éveillent et nourrissent la curiosité comme l'imaginaire des élèves.

Elles reposent sur une mise en réseau des différents textes lus qui permet aux élèves de mobiliser les habiletés travaillées lors d'activités modulaires. Elles les conduisent à porter un regard actif et critique sur leurs lectures par l'instauration de débats délibératifs (visant la compréhension) et interprétatifs menés par le professeur.

Les différentes approches à privilégier pour enseigner la compréhension

De nombreuses recherches se sont attachées à l'analyse des méthodes et pratiques d'enseignement les plus efficaces. On observe que l'enseignement explicite, dont l'instruction directe et l'approche par résolution guidée sont deux modalités, fait particulièrement progresser les élèves en compréhension.

L'enseignement explicite repose sur un ensemble de principes dont les plus importants sont les suivants :

- l'objectif de l'activité doit être défini et expliqué ;
- les élèves doivent être actifs (engagés) dans des situations d'apprentissage ;
- l'engagement des élèves est soutenu par le professeur qui guide l'activité

- L'instruction directe

Les activités modulaires décrites ci-dessus relèvent de l'instruction directe.

Dans un tel dispositif, le professeur endosse tout d'abord la responsabilité de réduire la complexité de la tâche pour aborder une notion nouvelle. Pour cela, il affiche clairement l'objectif de l'apprentissage et segmente l'activité en sous-tâches accessibles à l'élève. La maîtrise d'une activité complexe est donc une construction progressive où est abordée tour à tour chacune des habiletés impliquées, avant d'exiger leur mise en œuvre intégrée dans l'activité elle-même. Le cas des inférences est un bon exemple de l'usage de l'instruction directe : plusieurs recherches ont montré qu'un enseignement spécifique, centré sur l'entraînement à effectuer des inférences, améliore significativement les capacités des enfants de fin d'école primaire et leur compréhension des textes narratifs comme documentaires. Le professeur guide ensuite l'élève dans sa pratique initiale en fournissant les étayages nécessaires. Il démontre les stratégies à utiliser pour réaliser tel ou tel exercice ; il donne à voir son expertise en « pensant à haute voix ».

- L'approche par résolution guidée

L'approche par résolution guidée est rigoureusement structurée. Le professeur accompagne les élèves dans la résolution d'une tâche de compréhension complexe, au contraire de l'instruction directe qui décompose la tâche. La notion d'accompagnement est au centre de cette manière d'enseigner, qui vise à la fois un apprentissage explicite des habiletés décrites aux chapitres 1 et 3 et la mise en activité et en réflexion des élèves. L'ouverture de l'espace de réflexion est

indispensable, car c'est dans cet espace que l'élève va pouvoir effectuer des tâches complexes tout en analysant les procédés de résolution mis en jeu. Les phases de réflexion et d'action alternent.

Conseils pour la mise en œuvre d'une séance de compréhension :

Pour installer de solides compétences chez les élèves, il est indispensable de prendre en compte la progression construite collectivement sur le cycle et de préparer avec soin la programmation des séances dans sa classe.

Un travail en amont en plusieurs étapes :

LA DÉFINITION CLAIRE DE L'OBJECTIF

Déterminer un objectif spécifique permet d'assurer la cohérence de la séance en ciblant les habiletés à solliciter pour y répondre.

L'ANALYSE DU SUPPORT CHOISI

Il convient au contraire de privilégier :

- des textes littéraires courts, des nouvelles, des extraits significatifs, pour développer les procédures de compréhension spécifiques aux textes littéraires ;
- des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour développer les procédures de compréhension spécifiques aux textes documentaires et informatifs ;
- des textes littéraires longs, lus dans leur intégralité, pour réinvestir les habiletés mobilisées sur des textes courts.

Une étude attentive du support est essentielle pour anticiper ce qu'il y a à comprendre en fonction du type de texte.

Texte narratif	Texte informatif
Quel est l'enjeu de ce texte ? de ce support ?	
Quelles sont les intentions de l'auteur ?	
Quels sont les moments importants ?	Quelles sont les principales informations ?
Quels sont les personnages ? Quels sont les liens entre eux ?	Quels sont les thèmes abordés ? Comment apparaissent-ils ?
Que veulent-ils ? Quelles sont leurs raisons d'agir ? ⁶⁸	Quelles sont les différentes sources d'information ? (dessins, schémas, photos, texte, etc.) Quels sont les liens entre elles ?
Les lieux et le temps jouent-ils un rôle particulier ?	Quel rôle joue la mise en page ?
Quels sont les éléments implicites nécessaires à la compréhension de ce texte ou document ?	
Quelles activités d'écriture proposer pour soutenir la compréhension ?	

LE CHOIX DES AIDES ET DES OUTILS

Pour soutenir l'activité des élèves durant la séance, le professeur anticipe des aides et met à disposition des outils.

— Pour l'appropriation de connaissances

Il apporte, si nécessaire, en amont de la lecture, les connaissances nécessaires à la compréhension du texte. Ces informations peuvent porter sur les personnages, le thème abordé ou le sujet de l'histoire, la période historique, etc.

— Pour l'appropriation du lexique

Comme vu dans le chapitre 1, une méconnaissance du lexique peut gêner le processus de compréhension.

— Pour la mobilisation des procédures

Les élèves ont la possibilité de se référer aux habiletés précédemment travaillées, conservées collectivement sur des affiches ou consignées dans des cahiers individuels.

UNE ANTICIPATION DU QUESTIONNEMENT DANS UNE DÉMARCHE DE TYPE INTÉGRATIF

L'organisation anticipée du questionnement est étroitement liée à l'objectif de la séance, afin d'ouvrir l'espace d'échange et de réflexion au sein du groupe et de permettre à chacun de construire un modèle de situation adapté. Dans une démarche dite intégrative, le professeur amène les élèves à résoudre seuls une partie de l'activité de compréhension. Préparé par le professeur en tenant compte de l'analyse fine des difficultés du texte, le questionnement constitue une aide importante dans la construction des compétences de compréhension et notamment dans le renforcement des capacités cognitives fondamentales (planification, flexibilité). Il est toutefois nécessaire que son déroulement n'entrave pas les réactions personnelles des élèves.

Comprendre une œuvre intégrale au cours moyen

COMMENT RENDRE LE LECTEUR ACTIF

Le professeur aide l'élève à :

- distinguer l'essentiel de l'accessoire ;
- garder en mémoire les personnages et leurs relations ; à intégrer de nouveaux personnages au fil de la lecture ;
- suivre leur évolution psychologique, à se mettre à leur place et comprendre, à un moment précis, ce qu'ils savent de la situation et ce qu'ils ne savent pas, quelles sont leurs raisons d'agir ;
- suivre le déroulement chronologique, à être attentif aux retours en arrière ou aux anticipations ;
- garder en mémoire le contexte géographique du récit pour le préciser en fonction des nouvelles informations ;
- se rappeler les éléments éloignés dans le récit et à les mettre en lien ;
- suivre des récits parallèles à l'intérieur de l'œuvre.

Quels sont les points de vigilance du côté du professeur ?

- Développer l'acculturation autour de l'œuvre pour faciliter la compréhension et renforcer le plaisir de lire.
- Imposer un rythme suffisamment soutenu pour limiter les problèmes de mémoire et maintenir le plaisir de la découverte de l'intrigue (lire un roman en moins d'un mois).
- Prendre en compte l'hétérogénéité du groupe classe et les besoins de chacun, tout en conservant à l'œuvre son statut d'objet partagé afin que tous puissent ensemble découvrir sa richesse.
- Programmer des temps en « classe entière » de lectures collectives « pas-à-pas » (exemple de l'approche par résolution guidée) conduites par le professeur, pour développer et entraîner les stratégies de compréhension travaillées sur des textes plus courts.

Comment répondre aux besoins de chacun sans perdre la dimension de découverte collective ?

- Concevoir des itinéraires différenciés pour que chacun chemine dans l'œuvre en prévoyant des points de rencontre collective, selon des modes divers d'appropriation de l'œuvre :
 - lecture autonome par l'élève ;
 - lecture oralisée, extraits enregistrés ou résumés par le professeur ;
 - lectures « pas-à-pas » en groupe classe conduites par le professeur ;
 - lectures « pas-à-pas » en groupe restreint conduites par le professeur.
- Les passages clés doivent être lus et compris. Ils font l'objet de séances spécifiques.

Comment décider des passages les plus adaptés aux différentes modalités ?

- Les passages qui ne présentent pas de complexité lexicale ou syntaxique majeure, qui offrent une complexité inférentielle limitée et une chaîne anaphorique simple à suivre, sont les plus adaptés à la lecture autonome.
- Les passages complexes ou comportant un nœud sémantique du récit sont particulièrement adaptés à une lecture « pas-à-pas » conduite par le professeur.
- Les passages riches en informations secondaires qui peuvent faire perdre le fil de la trame narrative aux lecteurs fragiles sont résumés.
- Les passages à très forte complexité sont oralisés par le professeur.

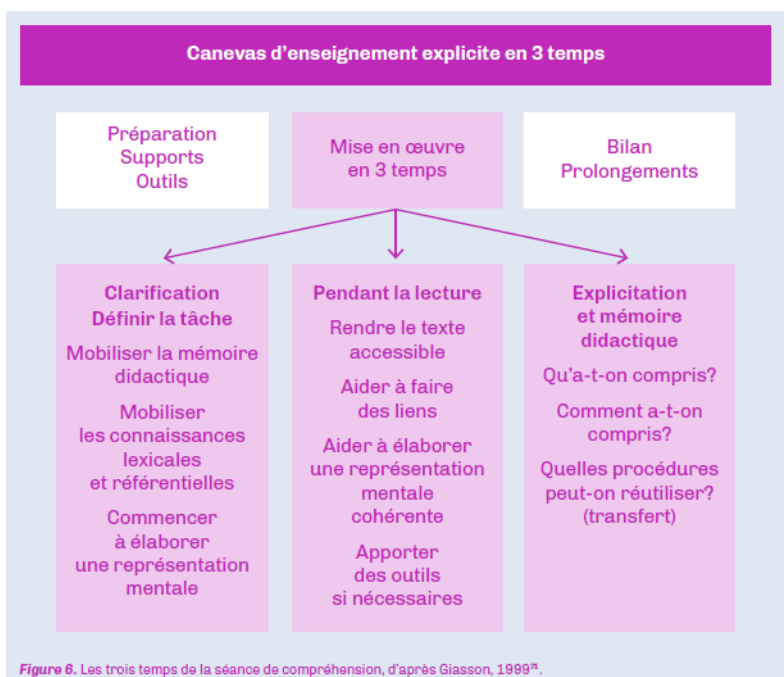


Figure 6. Les trois temps de la séance de compréhension, d'après Giasson, 1999⁹¹.

La place de l'écriture dans la compréhension

Au cours moyen, les activités de lecture sont indissociables des activités d'écriture. Écrits accompagnant la lecture (cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions, copier des poèmes, des extraits de texte, etc.), écrits liés au travail de compréhension (réception personnelle, reformulation, réponses à des questions, notes, schémas, etc.) ou encore écriture libre et autonome qui s'appuie sur la lecture des textes littéraires, les activités d'écriture sont pratiquées très régulièrement.

- Les écrits de travail

Au cours moyen, l'écriture reste trop rarement associée à l'enseignement de la compréhension. L'efficacité du lien entre les deux activités est cependant plébiscitée par de nombreuses recherches.

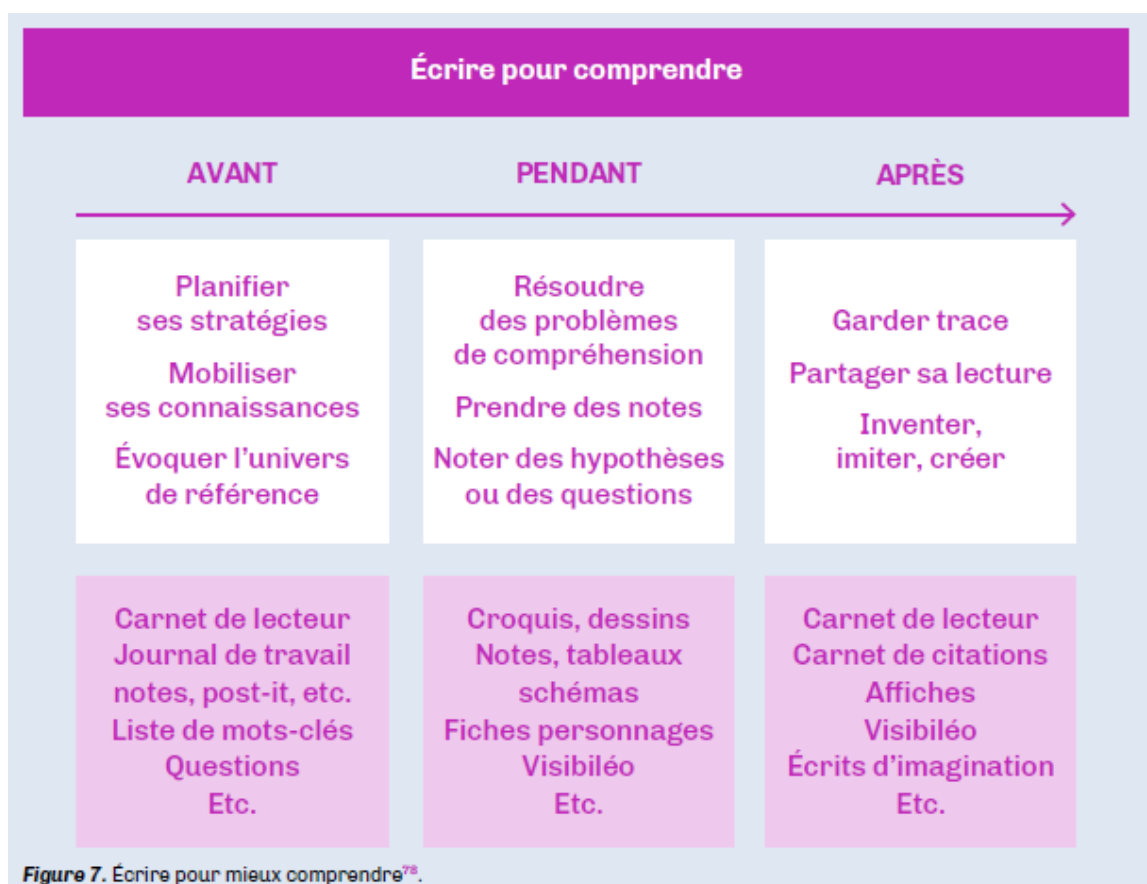


Figure 7. Écrire pour mieux comprendre⁷⁹.

Les schématisations, sous la forme de cartes, schémas, diagrammes, visibiléos, figures de l'histoire, apportent une aide notable à la compréhension des textes car elles matérialisent les liens que doit effectuer le lecteur entre tous les éléments. Elles aident à la mémorisation des informations essentielles en permettant aux élèves de s'éloigner de la linéarité du texte écrit pour replacer les informations selon une organisation spatiale qui rend compte des liens entre les éléments importants. De même, construire avec les élèves des réseaux de structures à partir de textes fictionnels facilite grandement la lecture de nouveaux textes, car l'élève peut s'y référer pour mieux comprendre.

- Les écrits d'appropriation

Le principe des écrits d'appropriation est d'écrire à propos de, autour de, dans, sur un texte, une œuvre de façon à se l'approprier. Ils font partie intégrante des moyens donnés aux élèves pour se saisir d'un texte.

Ces écrits peuvent être produits pendant la lecture, notamment celle d'un texte long, ou à l'issue de celle-ci.

En résumé

- L'apprentissage de la compréhension, fondé sur un dialogue partagé, engage les élèves vers le plaisir de lire en autonomie.
- Un enseignement explicite rend perceptibles les stratégies mises en œuvre pour parvenir à une compréhension autonome. Il développe également chez les élèves faibles compreneurs les habiletés nécessaires pour comprendre tous les types de textes.
- Les séances consacrées à l'enseignement de la compréhension sont programmées et structurées.
- Les séances mobilisant l'ensemble des habiletés qui permettent de comprendre un texte sont systématiquement précédées et suivies d'entraînements spécifiques dédiés à l'automatisation des habiletés travaillées.
- Trois catégories d'activités sont menées en fonction des besoins des élèves et des objectifs poursuivis :
 - intégratives, elles ont pour objectif d'apprendre à gérer des situations de lecture complexes, en mobilisant toutes les compétences nécessaires à la compréhension ;
 - modulaires, elles permettent d'enseigner des stratégies pour traiter une difficulté clairement délimitée ;
 - à dimension littéraire, elles se déroulent sur un temps plus long.