MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS

Liberté
Égalité
Fraternité

Les guides
fondamentaux
pour enseigner

La compréhension au cours moyen

Cet ouvrage a été coordonné par le service de l'instruction publique et de l'action pédagogique et le service de l'accompagnement des politiques éducatives de la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Il a été rédigé, relu et coordonné avec le concours de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR).

Ce document a fait l'objet d'une relecture critique de plusieurs membres du Conseil scientifique de l'éducation nationale.

Questions fréquentes sur l'enseignement de la compréhension

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.

Tous les textes se comprennent-ils selon les mêmes stratégies ?

Si les mêmes habiletés fondamentales sont requises face à tous les types de textes, il importe de tenir compte de certaines différences entre les textes narratifs et les textes documentaires. Ces derniers présentent en effet, en général, une plus grande complexité lexicale, voire syntaxique. En outre, le sujet qu'ils traitent risque d'être peu familier à l'élève, situation qui crée une difficulté supplémentaire. Le chapitre 3 aborde cette question.
Il convient également d'être conscient de la diversité des tâches scolaires demandées à l'élève : les stratégies de lecture peuvent en être affectées, notamment dans le cas de supports qui proposent plusieurs documents de natures différentes. Le chapitre 4 propose un inventaire de ces tâches et une réflexion sur leur incidence sur les stratégies de lecture.

Faut-il bannir la lecture sur écran ?

Non, la lecture sur écran, qui fait aujourd'hui partie du quotidien des enfants, ne doit pas être bannie. Il convient toutefois de la proposer de manière avertie, en étant informé et conscient de ses bénéfices et de ses risques. Dans tous les cas, elle doit être accompagnée par le professeur, de préférence sur des textes courts et clairement lisibles. Le focus du chapitre 4 expose très précisément les effets positifs et négatifs de la lecture sur écran.

Certaines démarches pédagogiques sont-elles plus efficaces que d'autres ?

Oui, de nombreuses recherches attestent l'effet positif de certaines démarches. Elles soulignent notamment l'efficacité pédagogique de :

- *l'alternance entre des pratiques de lecture ciblée qui décomposent la difficulté et des temps de lecture qui abordent le texte dans toute sa complexité ;*
- *l'enseignement explicite qui repose sur la formulation claire de l'objectif et des stratégies de compréhension applicables au texte lu et propose une formalisation des apprentissages ;*
- *l'association des activités de lecture et d'écriture.*

Le chapitre 5 détaille ces démarches puis propose différents exemples de mise en œuvre.

Sommaire

INTRODUCTION

6 Pourquoi enseigner la compréhension ?

CHAPITRES

I

9 Que signifie comprendre ?
10 Connaissances et habiletés sollicitées dans la compréhension
14 Des connaissances et habiletés fondamentales comme acquis préalables
19 Des connaissances et habiletés propres au discours continu

II

25 Écouter pour comprendre un message
26 Quelles sont les situations de compréhension de l'oral en classe ?
29 Quels sont les mécanismes à l'œuvre dans la compréhension de l'oral ?
32 Comment enseigner la compréhension de l'oral ?

III

43 Lire pour comprendre un texte
44 Les habiletés propres au traitement du texte continu
52 Comment favoriser l'apprentissage de la compréhension écrite au cours moyen ?

IV

57 Acquérir des stratégies de lecture au service des apprentissages
58 Qu'est-ce que la lecture stratégique ? Pourquoi est-ce un enjeu au cours moyen ?
66 ***Focus*** | Lire sur écran : bénéfices et risques potentiels
69 Compétences à travailler pour une lecture efficace en contexte d'apprentissage
76 Le rôle de l'autorégulation dans la lecture fonctionnelle

V

79 Comment enseigner la compréhension ?
80 Des principes à respecter
81 Trois grandes familles d'activités indissociables
84 Les différentes approches à privilégier pour enseigner la compréhension
87 Conseils pour la mise en œuvre d'une séance de compréhension
91 Comprendre une œuvre intégrale au cours moyen
93 ***Focus*** | Déroulement de la séance en classe
103 La place de l'écriture dans la compréhension
108 ***Focus*** | Un exemple de lecture pas-à-pas

113 ANNEXE – GLOSSAIRE

117 BIBLIOGRAPHIE ET OUTILS DE RÉFÉRENCE

Pourquoi enseigner la compréhension ?

À la fin du cycle 2, l'élève qui sait déchiffrer[1] n'accède pas pour autant au sens de tous les textes qui lui sont soumis. Il peut éprouver des difficultés de compréhension face à un récit, un texte documentaire, une page de manuel scolaire. Or, si les techniques d'apprentissage de la lecture sont connues[2] et si les progrès effectués par l'élève en ce domaine sont visibles et audibles, l'enseignement des mécanismes de la compréhension demeure source de questionnement et, plus encore, les cheminements de la compréhension de l'élève restent difficilement perceptibles. Là réside pourtant l'enjeu des apprentissages en classes de CM1 et CM2 : guider l'enfant, quel que soit son niveau d'identification des mots écrits et quel que soit le support choisi, vers la compréhension de ce qu'il lit.

Que signifie comprendre ? L'étymologie latine du verbe (*comprehendere* : « saisir ensemble ») suggère un mouvement de pensée que l'on retrouve dans la définition du CNRTL[3] : « avoir, élaborer, recevoir dans son esprit la représentation nette d'une chose, d'une personne ». Ainsi, **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. Comprendre une phrase, c'est tirer d'une combinaison de mots et de propriétés la représentation d'une situation ou d'un événement. C'est le contenu sémantique qui est l'objectif ultime de la compréhension, mais il ne peut être atteint, en lecture, que si le texte a été correctement déchiffré et si sa structure et son lexique ont été élucidés. C'est le cheminement, qui va de l'identification des mots écrits à la construction du sens, qui est l'objet de ce guide.

De nombreuses recherches internationales se sont emparées de ce sujet et ont démontré combien la compréhension langagière se fonde d'abord sur la familiarité avec la langue. 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. C'est sur la base de ces compétences orales et dans la recherche d'une complémentarité permanente avec les compétences en compréhension de l'écrit, que s'élabore la compréhension du texte. Celle-ci repose en outre sur des habiletés multiples qui seront tour à tour décrites dans ce guide : sur 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. Les multiples apports de la recherche expliquent les raisons pour lesquelles l'enseignement de la compréhension orale et écrite au cours moyen nécessite un entraînement régulier, structuré, prenant appui sur tous les types de textes et visant divers objectifs. Le guide informe aussi le professeur sur les processus cognitifs à l'œuvre dans la compréhension et sur les démarches didactiques et pédagogiques à privilégier.

1 — On entend par « déchiffrer » la capacité d'identifier les mots écrits avec précision et rapidité.
2 — *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019 ; *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019 ; « Évaluer pour mieux aider : EvalAide », in Stanislas Dehaene (dir.), *La Science au service de l'école*, Odile Jacob, 2019.
3 — Centre national de ressources textuelles et lexicales, https://www.cnrtl.fr/lexicographie/comprendre

L'enseignement de la compréhension constitue le fondement d'une voie d'accès à la lecture autonome et à la culture littéraire, humaniste, mais aussi scientifique, que le système éducatif se doit de favoriser chez l'élève, aussi bien dans la perspective de sa poursuite d'études que dans celle de sa future vie d'adulte et de citoyen.

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. Le plaisir de lire suppose en effet la compréhension de ce qui est lu : l'élève qui ne comprend pas ce qu'il lit éprouve, au contraire, un vif sentiment d'incompétence et d'aversion pour la tâche, aussi bien face à un texte littéraire que face à un texte documentaire. C'est donc bien ce plaisir de lire, lié à la capacité à se représenter ensemble ce qui est lu, qui doit être cultivé au fil des séances consacrées à la compréhension, que celles-ci visent la construction d'une habileté spécifique ou qu'elles tendent à conjuguer l'ensemble des habiletés requises pour mieux comprendre. Cet objectif implique un partage au sein de la classe : partage des méthodes, des questionnements, des représentations et des reformulations qui renvoient au vécu de chacun, sondent son rapport au réel, sollicitent sa sensibilité. Lire est une activité qui lie et relie aux autres et au monde, dans la « flamboyance[4] » ressentie par le lecteur lorsqu'il parvient à établir un lien entre les lettres déchiffrées et le sens. C'est bien à ce partage informé autour de l'intelligibilité, et donc du plaisir de la lecture, que ce guide souhaite ici inviter.

4 — Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture*, traduction Christine Le Bœuf, Actes Sud, 1998, p. 19.

I

Que signifie comprendre ?

Gages d'une lecture aisée qui favorise le plaisir de lire, la compréhension et son enseignement sont des enjeux majeurs du cours moyen. Le développement des habiletés et la mise en œuvre de stratégies font l'objet d'un enseignement explicite et régulier tout au long des deux années précédant l'entrée en sixième. Cet enseignement, guidé par le professeur, est nécessaire à la construction effective de l'autonomie en lecture requise à l'entrée au collège. La lecture littéraire est complétée par la lecture au service des apprentissages dans toutes les disciplines.

Connaissances et habiletés sollicitées dans la compréhension

Les leçons de l'enquête Pirls

Des études à large échelle évaluent les habiletés des élèves ainsi que les pratiques éducatives. Ces études permettent de situer les élèves sur un référentiel à la fois large et précis, et de mettre en relation leurs acquis avec leurs pratiques de lecture, tant dans le contexte scolaire qu'extrascolaire.

La dernière édition du Programme international de recherche en lecture scolaire (Pirls[5]) disponible au moment de la rédaction de ce guide est celle de 2016. Les résultats montrent une baisse des performances des élèves français depuis 2001, alors que celles de la plupart des autres pays participants ont tendance à augmenter ou à stagner. Cette baisse est davantage accentuée pour les tâches basées sur des textes documentaires que sur des textes narratifs, et pour les questions demandant l'interprétation ou l'évaluation du contenu du texte plutôt que le simple prélèvement

5 — Pirls est une étude internationale pilotée par l'IEA (association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire). Elle est menée à intervalle régulier (tous les 5 ans) dans les pays participants. En France, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) participe à sa conception puis coordonne sa mise en œuvre. La maîtrise de la lecture est évaluée en proposant à un large échantillon d'élèves de CM1 (plus de 4 000 en 2016) des textes pour moitié narratifs et pour moitié documentaires, chaque texte étant accompagné de questions qui ciblent différents types de processus : prélever des informations, faire des inférences, interpréter les idées, évaluer le contenu et la forme du texte.

d'informations. L'étude révèle par ailleurs que, comparativement à leurs collègues d'autres pays européens, les professeurs français sont parmi ceux qui passent le moins de temps, en moyenne, à travailler la compréhension en lecture dans le cadre de la classe et proposent essentiellement des activités de prélèvement au détriment d'activités d'interprétation, de synthèse ou d'analyse critique.

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**[6]. Cette construction est réalisée de manière progressive et dynamique au fur et à mesure de la lecture du texte. Le modèle de situation intègre l'ensemble des idées énoncées associées aux possibles interprétations du lecteur, issues des connaissances qui lui sont propres et qu'il a utilisées pour sa construction. La compréhension des idées et de leur cohérence n'est jamais la simple addition de la signification des mots composant le texte, ni de celle des phrases successives. Elle suppose aussi de comprendre comment les idées sont liées et se répondent d'une phrase à l'autre (**cohérence locale**) et comment les thèmes et sous-thèmes, les idées essentielles, s'organisent logiquement (**cohérence globale**).

— **La cohérence (ou cohésion) locale** renvoie aux relations qu'entretiennent les informations énoncées d'une phrase à l'autre. Cette cohésion permet de percevoir la continuité et la progression du/des thème(s) abordé(s). 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. Ces marques de cohésion sont des instructions qui indiquent au lecteur les relations à établir entre les énoncés. Elles facilitent donc la compréhension, à condition que leur fonctionnement et leur signification soient maîtrisés.
— **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.

6 — Voir : Christophe Al-Saleh, Michel Charolles, *Cohérence, cohésion et pertinence – L'ajustement de la signification en contexte*, p. 1-53, Iste, 2020 ; Bianco Maryse, « Vers un enseignement de la compréhension des textes » in Alain Bentolila, Bruno Germain (dir.), *L'Apprentissage de la lecture*, p. 129-143, Hachette, Paris, 2019 ; Liliane Sprenger-Charolles, Johannes Ziegler, « Apprendre à lire : contrôle, automatismes et auto-apprentissage », in Alain Bentolila, Bruno Germain (dir.), *L'Apprentissage de la lecture*, p. 95-109, Les repères pédagogiques, Hachette, 2021 (seconde édition).

Cette élaboration sollicite dans un temps bref, et souvent simultanément, des connaissances et des mécanismes cognitifs nombreux et de natures différentes. La figure 1 schématise ces habiletés et connaissances engagées dans la compréhension d'un texte écrit. Elle illustre la complémentarité des deux activités – lire et comprendre – mais aussi la nécessité de les distinguer et de connaître les mécanismes et connaissances impliquées dans chacune d'elles.

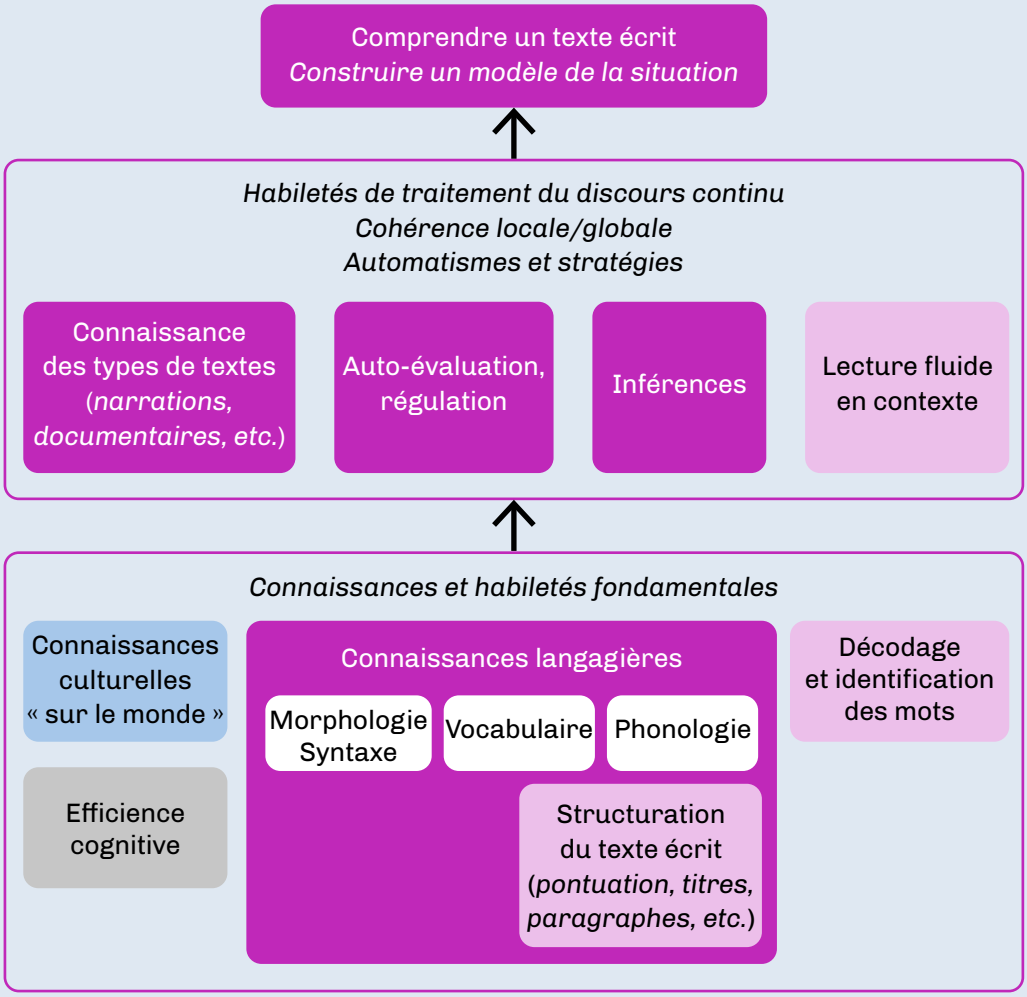


Figure 1. Connaissances et habiletés de la compréhension des textes écrits.

Sur cette figure sont distinguées les habiletés propres à la lecture (en rose) et les habiletés de compréhension communes à la compréhension orale et écrite (en violet et blanc) qui détaillent ce que recouvre l'expression « compréhension du langage » ou « compréhension orale » dans le modèle simple de la lecture. Sont différenciés également deux niveaux. **Au premier niveau se situent les habiletés et connaissances fondamentales qui constituent le socle de l'apprentissage de la lecture** (dont la compréhension fait partie). **Au second niveau se situent les habiletés propres au traitement des textes ou des discours.** Une fois construites, ces habiletés de second niveau expliquent, en grande partie, les performances de compréhension.

Les habiletés et connaissances fondamentales représentent des acquis préalables, et la plupart d'entre elles relèvent des apprentissages des cycles 1 et 2. Elles composent le socle sur lequel se fonde la construction des habiletés propres au traitement des textes, dont la maîtrise constitue un enjeu majeur du cycle 3, à savoir permettre aux élèves de lire et comprendre avec succès et en autonomie des textes de longueur et de complexité conformes à leur âge, et d'apprendre de leurs lectures. Pour atteindre cet objectif, les élèves doivent avoir construit et maîtrisé ces habiletés de traitement propres au texte. Ils doivent, en outre, être capables de les utiliser de manière adaptée pour comprendre et interpréter les textes scolaires à l'issue du cours moyen.

Ce découpage ne doit cependant pas laisser croire qu'il existe un ordre de succession strict dans les apprentissages. La compréhension des énoncés et des textes commence à l'oral, dans la petite enfance, avec l'acquisition du langage dans ses deux dimensions (fondamentale et discursive) et se poursuit pendant toute la scolarité. Les connaissances langagières et culturelles évoluent et se développent tout au long de la vie en fonction des expériences de chacun, notamment lors du parcours scolaire. La lecture et la compréhension des textes renforcent et développent également le langage et les connaissances culturelles. De la même manière, les habiletés de traitement des discours continus[7] (cohérence locale, cohérence globale, inférences fondées sur le texte, stratégies d'auto-évaluation et de régulation[8], connaissances des types de textes) ont déjà été exercées avant le cours moyen. Elles ont fait l'objet d'un enseignement au cycle 2. Des inférences et des comportements d'auto-évaluation et de régulation peuvent déjà être observés à l'oral entre 3 et 5 ans. Ce qui change avec l'âge et l'avancée dans la scolarité, c'est la complexité et le niveau d'intégration des mécanismes, la possibilité de les manipuler consciemment, tout comme la complexité des matériaux sur lesquels ils s'exercent. Le développement de l'ensemble des connaissances et mécanismes mentionnés dans la figure 1 s'inscrit donc dans un mouvement continu, fait d'interactions et de renforcement mutuel.

7 — Le guide utilise fréquemment cette expression de « discours/texte continu » pour désigner tout texte ou discours cohérent, par opposition aux listes, schémas, tableaux, etc. qui procèdent par juxtaposition de groupes de mots.

8 — Ces notions sont abordées dans la suite de ce chapitre.

Des connaissances et habiletés fondamentales comme acquis préalables

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.

Tout lecteur expert dispose de ces deux procédures de lecture automatisées[9], ce qui donne à la lecture un caractère d'évidence et l'illusion que l'identification des mots procède d'une lecture globale. Cette automatisation doit être entretenue et renforcée par la pratique quotidienne de la lecture (silencieuse et à voix haute) qui permet à l'élève de disposer d'une rétroaction sur sa propre lecture, et au professeur de percevoir les difficultés encore existantes pour les corriger. Bien entendu, tous les élèves qui entrent au cours moyen n'ont pas atteint le même niveau de lecture. Certains ont encore des difficultés dans la maîtrise des mécanismes de décodage et d'identification des mots ; d'autres ont encore insuffisamment automatisé ces mécanismes. Des activités de remédiation ou de consolidation particulières doivent alors leur être proposées. Pour ce faire, il est important d'évaluer précisément l'origine des difficultés d'un élève donné et de distinguer notamment si celles-ci relèvent de l'acquisition et/ou de l'automatisation du décodage, d'un faible niveau de langage ou encore d'une faible capacité à comprendre un texte continu.

9 — Voir Johannes Ziegler, Conrad Perry, Marco Zorzi, "Learning to Read and Dyslexia: From Theory to Intervention Through Personalized Computational Models", *Current Directions in Psychological Science*, n° 29(3), p. 293-300, 2020 ; ainsi que, en français, Johannes Ziegler, Liliane Sprenger-Charolles, « Apprendre à lire : contrôle, automatismes et auto-apprentissage », in Alain Bentolila, Bruno Germain (dir.), *L'Apprentissage de la lecture*, p. 95-109, les repères pédagogiques, Hachette, 2021 (seconde édition).

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. Lorsqu'un individu, enfant ou adulte, se trouve confronté à un texte contenant un trop grand nombre de mots inconnus, sa compréhension s'en trouve compromise.

Dans le lexique de chaque individu cohabitent des mots plus ou moins précisément connus. 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.

La relation entre la compréhension et le vocabulaire dépend donc à la fois de son étendue (la quantité de mots connus, même partiellement) et de la qualité des représentations lexicales, autrement dit de la précision de la connaissance. Certaines difficultés s'expliquent en effet, non par la faible étendue du vocabulaire, mais par des représentations imprécises qui peuvent conduire à des échecs dans l'interprétation des mots, polysémiques notamment.

L'usage d'expressions imagées, même avec du vocabulaire connu, n'est pas clair pour certains élèves, notamment pour ceux qui découvrent notre langue et n'ont pas d'équivalent dans la leur. Par exemple : « *Le cycliste a pris la tête de la course.* »

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. Pour cela, il faut affecter des rôles (agent qui fait l'action, patient qui la subit, etc.) aux différents constituants. Cette attribution repose sur la connaissance de l'organisation syntaxique (ordre des mots, segmentation des groupes nominaux) et morphologique de la langue. On distingue traditionnellement la morphologie flexionnelle, qui concerne les accords en genre et nombre, les marques des modes et temps verbaux, de la morphologie dérivationnelle, qui concerne le mode de formation des mots par la combinaison de bases lexicales et d'affixes (monter, démonter, montage, etc.).

L'interprétation d'une phrase dépend donc de la capacité à intégrer la contribution de ces différents paramètres dans une représentation d'ensemble. Lors de l'acquisition du langage, au cours de la seconde année de vie, les compétences syntaxiques et morphosyntaxiques émergent, mais leur acquisition se poursuit tout au long de l'enfance pour parvenir à un mode de fonctionnement achevé au milieu de l'adolescence. Les structures syntaxiques les plus complexes (formes relatives et passives en particulier) restent longtemps difficiles à comprendre. Par exemple, entre 2 et 4 ans, la compréhension des relatives s'améliore mais les relatives en « qui » (« *Le chien qui poursuit le chat est noir.* ») sont comprises plus tôt que les relatives en « que » (« *Le chien que poursuit le chat est noir.* »).

Les contraintes sémantiques et pragmatiques peuvent rendre la compréhension d'une même structure syntaxique plus ou moins difficile. Par exemple, la plausibilité des relations évoquées par rapport à la situation décrite rend la compréhension d'une phrase passive telle que « Le repas est préparé par le cuisinier. » plus facile et plus précoce que celle de la phrase « Pierre est poursuivi par Léo. », dans laquelle les deux personnages peuvent occuper indifféremment les fonctions sémantiques d'agent et de patient.

Les connaissances langagières sont enseignées dès le cycle 1, formellement à travers l'étude de la langue dès le cycle 2. Cet enseignement se poursuit au cours moyen. Il permet à l'élève de passer d'une utilisation implicite du langage à la compréhension explicite de son fonctionnement interne. Par cet enseignement, l'élève acquiert progressivement une posture réflexive – métacognitive[10] – dans son rapport à la langue. Toutefois, pour que ces connaissances explicites deviennent fonctionnelles, la leçon de grammaire ou de vocabulaire est nécessaire mais non suffisante. Il faut que les notions enseignées soient réinvesties fréquemment dans les activités de production et de compréhension. Il s'agit là d'une constante de tout apprentissage, valant aussi pour les autres habiletés de compréhension décrites dans les chapitres suivants. Pour être intégrées au bagage cognitif de l'élève, autrement dit pour que les notions apprises puissent être utilisées de manière adaptée et flexible, celles-ci doivent être rappelées et sollicitées de manière répétée dans des contextes variés, chaque fois que la situation l'exige. À ce titre, 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.

De nombreux élèves font cependant peu usage de ces marques morphologiques pour comprendre les textes qu'ils lisent, alors que les règles d'accord leur ont été enseignées et qu'ils les connaissent.

10 — Joëlle Proust, « La Métacognition. Les enjeux pédagogiques de la recherche » 2019. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Metacognition_GT5.pdf

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. Dans les documents complexes, des indicateurs globaux viennent s'ajouter à ces marques de structuration locale : tables des matières, index, en-têtes et pieds de page.

La connaissance des indicateurs de structuration du texte présente à la fois un caractère « déclaratif » (savoir que) et « procédural » (savoir faire avec). Par exemple, il est important de connaître le sens du mot « paragraphe » pour pouvoir désigner un paragraphe au sein d'un texte et expliquer pourquoi l'auteur le divise ainsi. Il est important de faire une pause sur la fin des paragraphes pendant la lecture pour en résumer mentalement le contenu et en extraire l'idée principale.

Cette pause dite d'intégration est presque systématique chez les lecteurs expérimentés. L'explication des notions liées à l'organisation du texte doit donc impérativement être associée à des pratiques guidées pour que l'élève parvienne à s'en saisir seul et à développer des stratégies de compréhension au fur et à mesure qu'il découvre le texte.

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. À l'entrée au cours moyen, beaucoup d'élèves n'ont qu'une représentation approximative de leur signification et de leur usage. Ils ne peuvent alors pas déployer de stratégies efficaces pour rechercher des informations au sein de textes longs et/ou multiples.

Connaissances culturelles et efficience 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. À niveau de lecture équivalent, les experts, qui ont des connaissances, lisent plus vite les textes traitant de leur domaine d'expertise, parce que les informations qui sont apportées par le texte leur sont déjà connues. Ils passent plus de temps sur les informations de détail susceptibles d'enrichir leurs connaissances. Les novices, au contraire, lisent à une vitesse comparable toutes les informations parce qu'ils doivent se forger, à partir de leur lecture, une première représentation du domaine abordé. Les experts et les novices ne se distinguent pas

dans leur capacité à comprendre et à retenir les informations explicites, mais les experts font systématiquement plus d'inférences : ils construisent des modèles de situation plus élaborés tout en ayant une lecture en moyenne plus rapide[11].

LES CAPACITÉS COGNITIVES GÉNÉRALES (OU EFFICIENCE 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. Les fonctions exécutives interviennent notamment lorsque les individus sont confrontés à des situations nouvelles pour lesquelles ils ne disposent pas de modes d'action stratégique déjà mémorisés. Elles sont impliquées dans la compréhension, et particulièrement dans les traitements d'informations complexes.

Par exemple, la mémoire de travail permet de maintenir présentes à l'esprit ou disponibles les informations nécessaires au raisonnement qu'exige la lecture. Elle constitue donc une capacité cognitive à travailler et à développer, par des activités de lecture répétées. La planification désigne l'aptitude de l'élève à choisir une méthode de travail adaptée à la tâche à exécuter. La flexibilité regroupe toutes les stratégies de lecture sollicitées pour appréhender toute situation de lecture (relecture, retour en arrière, consultation d'un glossaire, etc.). Ces deux capacités sont au cœur de l'enseignement de la compréhension et sont développées dans les chapitres suivants[12].

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 capacités cognitives sont donc particulièrement impliquées dans la construction et la mise en œuvre des habiletés de traitement du discours continu décrites au chapitre 3.

11 — Il est toutefois à signaler que de nombreux travaux ont montré que les faibles décodeurs sont les lecteurs qui ont le plus fortement recours au contexte pour pallier leurs difficultés de décodage (voir Charles A. Perfetti, Susan R. Goldman, Thomas W. Hogaboam, "Reading Skill and the Identification of Words in Discourse Context", *Memory and Cognition, n° 7*, p. 273-282, 1979 ; Charles A. Perfetti, *Reading Ability*, Oxford University Press, 1985 ; Keith Stanovich, Richard F. West, "The Effect of Sentence Context on Ongoing Word Recognition: Tests of a Two-Process Theory", *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, n° 7 (3), p. 658, 1981 ; Keith Stanovich, Richard F. West, Dorothy J. Feeman, "A Longitudinal Study of Sentence Context Effects in Second-Grade Children: Tests of an Interactive-Compensatory Model", *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 32 (2), p. 185-199, 1981.)

12 — Les chapitres 2, 4 et 5 donnent des exemples concrets de la manière dont l'enseignement de la compréhension peut renforcer la mémoire de travail et favoriser la planification et la flexibilité.

Des connaissances et habiletés propres au discours continu

Les inférences

Dans le domaine de la compréhension des textes, les inférences permettent de saisir les relations laissées implicites parmi les informations énoncées. Elles jouent un rôle fondamental dans la construction de la cohérence, et de très nombreuses classifications ont été proposées pour rendre compte de leur diversité. Une inférence peut être définie comme **un raisonnement qui permet de passer d'un ou plusieurs éléments d'information (les prémisses) à une conclusion déduite ou induite**. Les recherches relatives au développement des inférences en lecture distinguent majoritairement celles qui s'appuient sur des éléments du texte (les inférences fondées sur le texte) ou celles qui font appel à des éléments externes aux connaissances du lecteur (les inférences de connaissances).

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. Le suivi des référents, de l'enchaînement logique des arguments, en est une illustration courante.

Exemples :

— « *Antoine et Noé sont de très bons amis. Ils jouent ensemble tous les samedis. "Et si on invitait Anna à jouer avec nous ?" dit Antoine.* »
Ce court exemple montre la nécessité de relier « ils » et « nous » à Antoine et Noé.

— « *Samedi, après le goûter avec Anna, Noé a terminé tous les gâteaux qui restaient. Il a été très malade le lendemain.* »
Le nom « lendemain » est à mettre en relation avec « samedi » pour que le lecteur comprenne qu'il s'agit du dimanche.

Ces inférences sont plus ou moins difficiles à effectuer selon la structure linguistique de l'énoncé :

— aucun connecteur ne signale la relation causale ;

Par exemple : « *Les ours blancs sont en voie de disparition. Leur environnement naturel est menacé par la fonte des glaces.* »

— les substituts du nom sont distants de leurs référents et/ou sont insérés dans des chaînes référentielles complexes.

Par exemple : « *François voulait un petit chien. Ses parents ne voulaient pas. Il n'avait pas pu discuter. À la place, il allait avoir un petit frère. Ses parents voulaient l'appeler Simon. Lui ça ne l'intéressait pas, il voulait un chien et il lui avait déjà trouvé un nom : Roxy. Quand le bébé était né…*[13] »

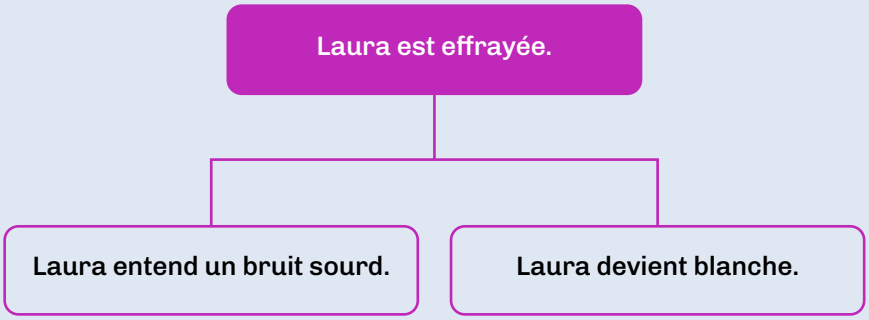
L'évocation de plusieurs personnages (François et ses parents) et le parallélisme entre le désir de François (le petit chien) et l'arrivée du bébé peuvent rendre complexe la compréhension de certains pronoms (l', lui, il).

LES INFÉRENCES DE CONNAISSANCES

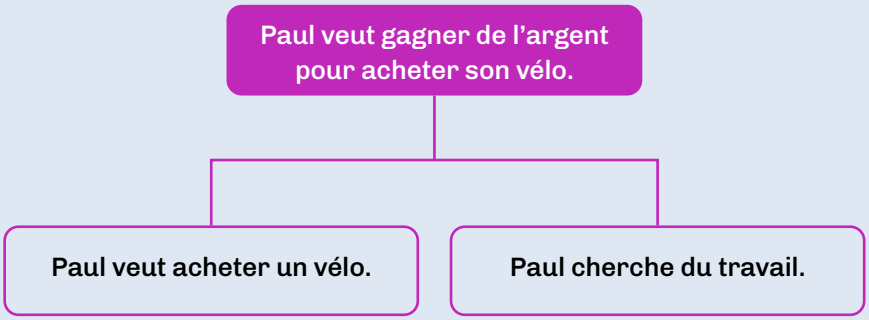
Les inférences des connaissances préalablement acquises sont sollicitées lorsque la compréhension fait appel à des informations externes au texte, c'est-à-dire à celles dont l'individu dispose pour comprendre la situation évoquée dans l'énoncé. Ces inférences sont souvent impliquées dans la compréhension de la causalité, des intentions et buts des personnages, comme dans les deux exemples suivants.

La connaissance de la situation évoquée permet au lecteur de comprendre sans difficulté pourquoi Laura devient blanche (exemple 1) et pourquoi Paul cherche du travail (exemple 2). Ses connaissances l'aident à connecter les deux événements comme le montrent les schémas ci-dessous.

Exemple 1 : « *Laura entendit un bruit sourd venir de l'étage ; elle devint toute blanche.* »



Exemple 2 : « *Paul veut acheter un nouveau vélo très cher. Il décide de chercher du travail.* »



13 — Bernard Friot, *Histoires pressées*, Milan, 2020.

Les inférences fondées sur les connaissances peuvent jouer deux rôles différents :

— **permettre de comprendre** les relations de causalité comme dans les exemples ci-dessus ;
— **enrichir la représentation** achevée du texte sans être strictement nécessaires à la construction de la cohérence. Ainsi, dans la phrase « Sophie traverse le pont pour se rendre à son travail. », le lecteur qui comprend que son chemin passe au-dessus d'une rivière (d'une route, d'une voie ferrée, etc.) visualise la scène et obtient un modèle de situation[14] plus performant que le lecteur qui ne glisse aucune image derrière la phrase.

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.

14 — Le modèle de situation est défini figure 1, voir page 12.

L'auto-évaluation et la régulation

Saisir la cohérence des idées suppose d'exercer un regard critique sur sa propre compréhension, autrement dit d'exercer une veille continue qui assure que les interprétations correspondent bien à ce que dit le texte. Les habiletés fondamentales (connaissances langagières et générales, capacités cognitives) forgent les capacités d'auto-évaluation et de régulation en situation de lecture :

— **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.).

Les régulations, comme les inférences, sont des formes de raisonnement. Elles constituent des règles mentales (ou procédures), mobilisables de manière délibérée et sous le contrôle de l'attention, chaque fois qu'une difficulté est repérée. Ces activités réfléchies sont davantage sollicitées quand les textes à comprendre traitent de thèmes peu connus ou que leur structure linguistique est complexe.

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. Elles lui permettent de repérer et de se représenter logiquement, au fur et à mesure de la lecture, comment s'organisent les intentions des personnages dans une narration, les thèmes dans un texte documentaire, etc. À cette fin, le lecteur doit être attentif pour repérer et distinguer les informations qui développent un même thème de celles traitant de notions différentes. Il doit éventuellement réviser son modèle de situation, le préciser, voire le transformer.

À cet égard, la distance qui sépare les informations est à prendre en considération, car elle rend plus ou moins faciles l'auto-évaluation et les régulations nécessaires. Les deux exemples ci-dessous permettent d'illustrer ce phénomène.

Exemple 1
« *Sur le chantier, l'architecte discute avec les menuisiers. Elle leur demande de terminer la pose des fenêtres pour la fin de la semaine.* »

La première phrase induit chez de nombreux lecteurs la représentation d'un groupe masculin discutant ensemble. Le genre grammatical du mot « architecte » ainsi que les stéréotypes sociaux qui lui sont associés évoquent une représentation masculine de l'architecte comme des menuisiers. Le pronom « elle » dans la deuxième phrase vient contredire cette interprétation initiale qui doit être transformée pour maintenir la cohérence et percevoir ces deux phrases comme formant un tout et non comme deux énoncés juxtaposés.

Exemple 2

« *La semaine dernière, Yann s'est cassé la jambe en tombant de son skate. Son ami Paul l'a invité chez lui pour le week-end. Le premier jour, il pleuvait et les garçons ont regardé des films. Le lendemain, il faisait beau et Paul a eu envie d'aller nager au lac. Les garçons adoraient plonger.* »

Parmi ces 3 propositions, les élèves sont invités à trouver celle qui constitue une conclusion adaptée au texte ci-dessus :

— Yann a plongé le premier et s'est beaucoup amusé à nager.
— Yann a joué dans le sable et a regardé Paul plonger.
— Les garçons ont décidé de rentrer tôt pour terminer leurs devoirs.

Le choix de la réponse correcte suppose que les élèves puissent maintenir en mémoire le scénario initial et comprendre que les deux dernières phrases respectent ce scénario. Les résultats obtenus indiquent que les plus jeunes (CE1 et CE2) font de nombreuses erreurs (2,80 et 2,87 réponses correctes en moyenne pour un total de 6 textes lus). Seuls les élèves de sixième donnent en moyenne 5 réponses correctes sur 6.

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.

II

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. Cette dimension du langage oral n'est pas si naturelle qu'il n'y paraît, y compris pour des élèves de cours moyen. Comprendre à l'oral constitue donc une activité complexe qui conditionne la maîtrise du langage oral. C'est pourquoi, même si l'élève possède des capacités innées qui le prédisposent à parler, il est indispensable pour le professeur de lui apprendre la manière de les utiliser efficacement pour comprendre et être compris.

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

L'oral en classe frappe par sa variété. L'élève est en effet exposé à diverses pratiques de la langue qui vont de la connivence familière propre aux échanges spontanés à l'oralisation d'écrits, en passant par une forme plus scolaire de la langue, calquée sur les codes de l'écrit, bien que marquée par l'oralité, appelée parfois « oral scriptural ». Durant sa scolarité, l'élève est donc engagé à comprendre dans des situations orales diverses.

Par exemple, comprendre l'objectif de l'apprentissage ; comprendre la consigne donnée par le professeur ; comprendre les propos d'un camarade pour réagir ; comprendre un enregistrement monologué ou dialogué pour le reformuler, le résumer, le commenter, l'expliquer ; comprendre un texte lu par un pair pour pouvoir participer à un débat ou pour justifier ou argumenter la réponse apportée au questionnement posé ; comprendre un reportage filmé pour être capable d'en restituer l'essentiel, etc.

Toutes ces situations ne relèvent cependant pas d'un même niveau de complexité. 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. Pour mieux se représenter cette variété langagière, il convient de caractériser les différentes situations auxquelles l'élève se retrouve confronté en classe.

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. Les ressources présentes dans l'interlocution (la prosodie, le regard, l'adaptation des énoncés aux réactions des locuteurs, la présence d'un contexte partagé) et les nombreuses caractéristiques de l'oralité (ruptures de construction syntaxique, répétitions…) sont autant de points d'appui pour comprendre ce qui est dit. La dimension pragmatique du langage qui prend en compte l'adéquation de l'énoncé à la situation de communication y est plus aisément perceptible qu'à l'écrit. Cette dimension facilite l'accès au lexique comme à des constructions syntaxiques plus ou moins élaborées. En outre, l'élève a la possibilité d'interpeller le locuteur pour réagir, de revenir sur ce qui vient d'être dit en le prenant en compte, ou de le questionner afin de clarifier le sens des propos entendus.

Cette situation de communication est coutumière de l'activité en classe. C'est le cas notamment pour les passations de consignes formulées oralement par le professeur. L'élève est amené à comprendre ce qui est attendu de lui pour pouvoir agir, réaliser avec exactitude la tâche demandée. Formes usuelles du langage en situation scolaire, 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. Ne pas perdre de vue ce qu'il doit faire durant l'activité lui permet aussi de revenir sur celle-ci, une fois terminée, pour s'assurer que sa réponse correspond à ce qui lui était demandé initialement. Comprendre des consignes est étroitement lié à la complexité induite par leur diversité même. Simples, elles ne proposent qu'une seule tâche à réaliser ; multiples, elles laissent le soin à l'élève d'interpréter ce qu'il doit faire selon si les consignes se veulent ouvertes ou fermées.

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. La compréhension des intentions de chacun pour parvenir à un consensus durant les échanges interpersonnels est indispensable pour mener à bien le projet.

Le langage décontextualisé

Très présent dans la forme scolaire, 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. Cette situation nécessite un langage plus précis et plus construit du point de vue de la pensée que le langage en situation, dans la mesure où il n'est plus possible pour le locuteur de s'appuyer sur un contexte partagé qui soutiendrait la compréhension du message reçu. 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.

En classe, l'élève est amené à écouter les autres pour les comprendre et acquérir de nouvelles connaissances : écouter un exposé, un compte-rendu fait par un camarade. Il peut mobiliser également, à la suite de cette écoute, les connaissances qu'il possède sur le sujet pour réagir à ce qui vient d'être dit, compléter, questionner, en prenant en compte les éléments apportés par le locuteur.

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. Enfin, il peut écouter un texte lu par le professeur ou par un pair. Outre leur caractère décontextualisé, ces situations posent le problème du temps de l'écoute, le support oral se déroulant selon un rythme propre qui n'est pas nécessairement celui de l'élève.

SE CONSTRUIRE PAR L'ORAL

« [...] C'est bien en tant qu'instrument psychologique, dans une visée de plus grande égalité scolaire et sociale, qu'il est important de penser les usages du langage qu'il s'agit de faire acquérir aux élèves. En effet, ces usages correspondent à ce qui est moins familier et donc moins mobilisable par les jeunes et les élèves des familles les moins scolarisées, même si ces usages peuvent avoir trouvé leur fondement scolaire dans une familiarité de plus en plus grande de la société avec des usages littératiés du langage. [...] Les usages littératiés se distinguent, voire s'opposent aux usages spontanés, immédiats, liés au contexte qui les suscite dans l'oubli de son apprentissage et dans l'absence de travail particulier (travail qui permet justement la reconfiguration de l'expérience, sa ressaisie hors de l'immédiateté de la communication et de l'expression). Les milieux sociaux populaires sont souvent plus familiers de ces usages référentiels et communicatifs ou expressifs et leur accordent plus de valeur, exprimant une vérité, une réalité qu'il n'est pas possible de modifier. [...]

La transformation du rapport au langage passe par le travail sur et durant les situations d'apprentissage qui portent en particulier sur les documents disciplinaires. Elles permettent de mettre en évidence les différences que certains élèves doivent apprendre entre "parler de" quelque chose et "parler sur" quelque chose en convoquant non plus l'expérience, les opinions, les informations ordinaires, mais en tentant de construire quelque chose de nouveau qui n'est pas déjà là comme possible linguistique et langagier, pas "déjà là" non plus comme contenu. Mettre à distance, transformer l'expérience en objet de réflexion et d'analyse, scolariser donc les objets du monde se construit dans le langage et par la langue qui le réalise. »

Extrait de l'article d'Élisabeth Bautier, « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 36, 2016[15].

15 — https://journals.openedition.org/dse/1397#tocfrom2n2

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. Elle constitue en cela une excellente approche de la compréhension de l'écrit, qu'elle facilite par les caractéristiques de l'interaction : la prosodie, l'intonation, l'expressivité, le regard, etc. En outre, 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.

Lire en classe ou pour la classe un texte narratif ou documentaire à voix haute suppose de réunir les élèves autour d'un même objet : écouter pour comprendre un texte. Le geste pédagogique rappelle ici, d'une certaine manière, le principe « d'attention conjointe »[16] qui exige une concentration collective sur un même objet, susceptible de devenir source d'enseignement. Cette concentration n'exclut pas, bien au contraire, le plaisir de découvrir une histoire ou tout autre texte lu, qui participe à l'attention générale.

Lorsque l'élève écoute un texte qui lui est lu à des fins de compréhension, il est aussi confronté à la langue écrite et développe, outre les habiletés nécessaires à la compréhension de l'oral, celles qui sont exigées par un texte (voir le chapitre 3). Il s'agit en effet ici de comprendre non pas un seul énoncé qui peut être précisé, clarifié par l'interaction, mais un ensemble cohérent dont l'organisation et le déroulement conditionnent l'accès au sens, médié par la lecture à voix haute qui en est donnée.

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. Ces deux finalités de l'enseignement du langage oral ne se conçoivent pas

16 — L'attention conjointe désigne le partage, par l'adulte et le très jeune enfant, de l'attention fixée sur le même objet. Cette concentration commune permet de nommer l'objet et est considérée, en psychologie développementale, comme un précurseur non verbal du langage.

l'une sans l'autre et invitent à travailler le matériau de la langue à savoir le lexique et la morphosyntaxe, abordés dans le chapitre 1. Apprendre à comprendre à l'oral implique donc nécessairement de favoriser l'expression des élèves pour que ces deux habiletés puissent se renforcer mutuellement : en s'exprimant oralement, ils font appel à leurs connaissances langagières et discursives et les consolident, ce qui, en retour, améliore leur capacité de compréhension.

Les recherches effectuées depuis plus de vingt ans font en effet état d'un large consensus sur deux points saillants[17] :

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)[18] 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. Ces difficultés sont très fortement corrélées à des difficultés dans la maîtrise des différents aspects du langage (lexical, syntaxique et discursif) qui étaient déjà présentes avant l'entrée à l'école primaire.

Une adaptation à la fugacité du discours oral

La compréhension du discours oral implique une adaptation au caractère éphémère de l'énoncé. Si le lecteur peut interrompre sa lecture, la reprendre, revenir sur un passage, en ignorer d'autres, il ne peut en revanche exercer aucun contrôle sur l'énoncé entendu. À la stabilité de l'écrit vient donc s'opposer la fugacité du discours entendu. Émis et reçu simultanément, il est le lieu de pouvoir de l'émetteur sur son récepteur par sa dimension unique et fugace qui exige, de la part de l'auditeur, une attitude de réception très différente de celle de la réception écrite.

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. L'auditeur donne du sens au message en le rendant cohérent, il le comprend parce qu'il met en relation des informations successives, des inférences, parce qu'il établit des liens entre les termes du discours et ceux stockés dans sa mémoire.

17 — Pour des synthèses : Michel Fayol, *L'Acquisition de l'écrit*, Presses universitaires de France : Que sais-je, 2013 ; Maryse Bianco, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses universitaires de Grenoble, 2015.

18 — Il faut rappeler que les faibles compreneurs qui n'ont pas de difficultés de langage oral ou d'identification des mots écrits sont très peu nombreux (autour de 1 %). Voir pour une rapide synthèse Liliane Sprenger-Charolles, Alain Desrochers, Édouard Gentaz, « Apprendre à lire-écrire en français », *Langue française*, n° 199, p. 51-67, 2018.

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. Et si, depuis l'émergence de l'approche communicative, la capacité à mobiliser rapidement les connaissances pour produire un discours continu à un rythme adapté à la situation fait l'objet d'une grande attention en didactique des langues, c'est davantage à l'expression qu'à la compréhension orale que cette capacité est réservée. On sait pourtant combien les deux compétences (comprendre/s'exprimer) dépendent l'une de l'autre.

« De nombreuses expérimentations étudient cependant l'effet positif de différentes variables sur la compréhension de l'oral des élèves. Vandergrift et Tafaghodtari (2010) les rappellent et citent entre autres l'activation des connaissances préalables (Schmidt-Rinehart, 1994), le soutien visuel à l'écoute grâce à des images (Wilberschied et Berman, 2004) ou à des sous-titres (Stewart et Pertusa, 2004), la ré-écoute du document sonore (Elkafaifi, 2005). Il faut ajouter à cela que la régulation de l'écoute grâce à l'outil numérique (Roussel et al.*, 2008) peut aussi aider les élèves à mieux maîtriser la tâche d'écoute et donc à mieux comprendre. Vandergrift et Tafaghodtari (2010) montrent également que l'enseignement de stratégies d'écoute globales (cognitives et métacognitives) permet aux apprenants d'améliorer leurs performances en compréhension. »*

Stéphanie Roussel, « À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde », 2014[19].

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. En effet, plus que l'écrit qui fournit l'appui d'un support visuel, l'oral possède des registres, des formes, des objectifs extrêmement

19 — http://cle.ens-lyon.fr/plurilangues/langue/acquisition-du-langage/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde

variables. L'élève doit donc adapter en permanence son écoute à la nature du propos qu'il découvre. Selon les situations, il est par ailleurs invité à s'emparer des caractéristiques orales du discours, liées à l'interaction : les signes verbaux (intonation, changement de voix, changement de rythme, etc.) et non verbaux (regard, expression du visage, etc.), lorsque l'écoute est associée à la présence du locuteur. Ces variables sont autant d'éléments à observer, à prendre en compte et à interpréter.

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.

« Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la lecture et l'écoute de textes et de documents dont la complexité et la longueur sont croissantes. De ce point de vue, les œuvres du patrimoine et de littérature de jeunesse, les textes documentaires constituent des supports de lecture privilégiés pour répondre à cette exigence [...] Les activités de lecture participent également au renforcement de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes. »

Extrait du programme consolidé du cycle 3, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Bulletin Officiel n° 31 du 30 juillet 2020[20].

Les attendus en langage oral, fixés pour la fin du CM2[21], font apparaître les compétences à développer au cours moyen. En situation d'écoute, l'élève :

- soutient une attention longue (15 minutes environ) en vue d'une restitution orale de l'essentiel d'un message ou d'un texte entendu ;
- adapte son écoute de façon à prélever les informations importantes, repérer leurs enchaînements et les mettre en relation avec les informations implicites, en fonction des différents genres de discours entendus (récit, compte rendu, exposé, etc.) ;
- identifie les effets des éléments vocaux et gestuels dans un discours ;
- lève les difficultés de compréhension rencontrées dans le cadre d'une seconde écoute guidée par le professeur.

20 — https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3
21 — Attendus de fin d'année de CM2 (français). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/73/9/09-Francais-CM2-attendus-eduscol_1114739.pdf

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. Il cible un objectif à la fois après avoir montré explicitement à l'élève les procédés qui lui permettent de répondre au questionnement proposé. Lorsqu'il a une idée précise de l'objet du travail, l'élève est en condition optimale et active d'écoute : il sait pourquoi il écoute.

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. Cibler alors cette nouvelle écoute sur les éléments qui lui font défaut pour comprendre lui permet d'anticiper le moment où il devra porter son attention. La mémorisation des mots, des segments de phrases pertinents s'en voit d'autant facilitée qu'elle concourt à développer la justification, l'argumentation pour valider ou réfuter les réponses apportées. Une nouvelle écoute permet en effet aux élèves de réviser, corriger et compléter les interprétations, en prenant conscience des déplacements de l'interprétation et des procédures mises en œuvre.

La réitération d'une situation d'écoute, qu'elle soit identique ou partielle, entraîne par ailleurs la nécessaire systématisation des procédures qu'il convient de mobiliser pour comprendre l'oral.

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. L'élève ne peut parvenir seul à mémoriser, à restituer et à justifier sa compréhension en prenant appui spontanément sur des éléments, notamment les éléments inférentiels. Aussi le professeur analyse-t-il préalablement les supports proposés à l'écoute pour organiser la progressivité de l'apprentissage. Il retient des supports pertinents et suffisamment résistants pour développer des compétences en compréhension. Il choisit ces supports selon la capacité des élèves, selon leur complexité en fonction de différents critères[22].

22 — Voir le chapitre 5 qui fournit des éléments précis sur le choix des textes.

EXEMPLES DE SITUATIONS D'ÉCOUTE

Situation d'écoute	Type	Exemples	Ressources possibles
En présence d'un locuteur	Propos monologué	Consignes données par le professeur, présentation d'un travail, lecture à voix haute d'un texte, récit d'un moment vécu par un élève (événement, compte-rendu d'expériences…), etc.	Site Éduscol https://eduscol.education.fr/226/francais-cycle-3-le-langage-oral Trois fiches pédagogiques : – « Que fait l'élève quand il écoute une leçon ? » – « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? » – « Paroles d'enseignant, paroles d'élèves : paroles partagées ? »
En présence de plusieurs locuteurs	Propos dialogué	Discussion ou débat réglé, argumenté dans le cadre d'une séance d'EMC, de littérature, d'histoire, ou audition d'une pièce de théâtre, d'une interview, d'un débat enregistré, etc.	– *France Info junior.* Interactions d'enfants et d'adultes. Durée : 5 minutes. Fréquence : hebdomadaire. Direct et Podcast, public : CM. https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/france-info-junior/ – *Salut l'info.* Interactions d'enfants. Durée moyenne : 10 minutes. Fréquence : hebdomadaire. Direct et podcast, public : CE1-CM2 https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/salut-l-info/ – *Olma.* Podcast pour les 8-12 ans pour partir à la découverte des sciences. Nombreuses émissions en réécoute, au choix de l'enseignant… https://www.franceinter.fr/emissions/olma

Situation d'écoute	Type	Exemples	Ressources possibles
Enregistrements accompagnés d'images	Propos monologué ou dialogué	Documents sonores : livre audio, capsule vidéo d'un documentaire, d'un témoignage, d'une leçon, d'un fait divers, etc.	– *Un jour, une question,* sur Lumni, répond aux questions d'enfants dans tous les domaines du programme. Vidéo et verbatim, durée : 1 à 2 minutes. https://www.lumni.fr/marque/1-jour-1-question – Actualités filmées : https://enseignants.lumni.fr/ – Leçons filmées : https://www.lumni.fr/article/la-maison-lumni-le-programme-pour-les-eleves-de-primaire – « Cardie Caen : un exemple d'exposé ». Des élèves du collège Grémillon de Saint-Clair-sur-Elle (50) réalisent un exposé avec leur professeur de SVT sous la forme d'une vidéo à la manière d'une émission célèbre. https://www.dailymotion.com/video/x36yzwc
Enregistrements audio	Propos monologué ou dialogué	Discours, récit à plusieurs voix, entretien, interview, débat, émission radiophonique, etc.	– *Les Odyssées.* Pièce radiophonique. Durée moyenne : 17 minutes. Podcast, public : du CE1 au CM2. https://www.franceinter.fr/emissions/les-odyssees – Répertoire de documents sonores ou vidéo autour de la littérature française http://flenet.unileon.es/culturecours.htm – Bibliothèque de livres audio gratuits et téléchargeables http://www.litteratureaudio.com/notre-bibliotheque-de-livres-audio-gratuits

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. Sans mémorisation des informations, l'écoute est vaine. Cette activité contribue donc à l'installation des capacités fondamentales décrites dans le chapitre 1, notamment à celle de la mémoire de travail (voir glossaire). Le professeur apprend aux élèves à organiser les informations entendues à des fins de restitution. Il les engage régulièrement dans des activités langagières qui soutiennent la mémorisation de l'énoncé à court, moyen et long termes, après le travail d'écoute. Il leur demande par exemple de :

— **raconter** : cette activité induit une hiérarchisation des informations essentielles, distincte de l'énoncé. L'élève utilise ses propres mots et tournures syntaxiques.

  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. L'énoncé que produit l'élève devient pour lui modélisant et structurant, et contribue à développer ses compétences langagières.

  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. L'énoncé peut être résumé dans son intégralité ou partiellement : résumer, par exemple, un passage dont les informations portant sur des inférences ont nécessité une explicitation collective.

  Exemple : « *Qui peut rappeler rapidement ce que nous apprend ce passage sur le personnage ?* »

Ces activités langagières concourent à développer le langage en situation tout comme le langage décontextualisé.

PRINCIPES DE LA LECTURE INTERACTIVE[23]

Intégrer l'élève à la lecture à haute voix et le rendre actif au cours de la lecture permettent de pallier l'impossibilité de l'auto-évaluation et, plus encore, de la régulation permise par la lecture autonome en silence. Il s'agit de favoriser, au cours de la lecture, ou lors d'une relecture, au-delà de la compréhension du lexique (compréhension superficielle), la construction d'un modèle de situation, qui rend possibles la compréhension profonde et l'engagement du lecteur. On préférera à cet égard poser aux élèves des questions ouvertes, plutôt que de simples questions de restitution, qui ne sollicitent pas directement la compréhension profonde du texte et ne permettent pas à l'enseignant de savoir ce que l'élève a compris. Aussi un questionnement ouvert, engageant l'échange voire le débat, doit-il être privilégié.

23 — Maryse Bianco, Laurent Lima, *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*, Hatier, p. 18-35, 2017.

Il permet à l'élève de s'exprimer librement, que ce soit pour construire avec les autres le sens du texte ou pour les faire adhérer à sa propre représentation de l'énoncé. Il permet également au professeur d'identifier les obstacles à la compréhension rencontrés par l'élève. Ce repérage doit orienter la suite du questionnement, précisément sur les passages que l'élève n'a pas compris ou sur lesquels son attention ne s'est pas portée, afin de l'aider à dépasser ces incompréhensions ou ces manquements de lecteur-auditeur. C'est à cette condition que l'élève peut comprendre l'énoncé dans sa globalité.

Les questions peuvent être de l'ordre du « qui ? quoi ? quand ? », mais aussi « comment ? » et « pourquoi ? ». Elles peuvent interroger l'élève sur sa réception (« Qu'avez-vous pensé de ce texte ? Est-ce qu'il vous a plu ? Pourquoi ? »), sur le lien qu'il opère entre ce qui lui est lu et son expérience personnelle ou d'autres lectures qu'il a menées. Elle peut le conduire à imaginer une suite à ce qui est lu. En fonction du type de texte, il convient d'introduire ce questionnement dès la première lecture ou de laisser intacte la découverte d'un récit, par exemple, pour ne pas en perdre le plaisir et recueillir une première compréhension en différant le questionnement à une deuxième lecture. Lorsque le questionnement est conduit, il peut suivre les étapes fondamentales de la compréhension du texte-support et mimer le travail d'auto-évaluation et de régulation que l'élève mènerait seul, s'il lisait lui-même le texte. Ainsi le lecteur se fait-il médiateur entre l'auditeur et le texte et laisse-t-il entendre, d'une certaine manière, le travail de compréhension à l'œuvre bien que silencieux lors d'une activité de lecture autonome.

L'étayage du professeur dans la construction de la pensée est indispensable pour que les élèves soient amenés à démêler les zones d'ombre qui auraient pu échapper à leur vigilance. Par ses questions et relances permanentes, le professeur invite les élèves à aller au-delà de la surface et de la compréhension lexicale de l'énoncé, pour en construire activement le sens, en écartant les fausses pistes interprétatives.

UNE RÉFLEXIVITÉ CONSTANTE

Le langage oral constitue un vecteur essentiel pour entrer dans la culture de l'écrit. Quels que soient la stratégie, le support utilisé, le domaine d'enseignement dans lequel la compréhension s'exerce, il constitue le médiateur privilégié pour construire une démarche réflexive permettant aux élèves de stabiliser les informations entendues. 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.

L'une des étapes essentielles de la démarche réflexive est celle au cours de laquelle l'élève découvre qu'il avait seulement cru comprendre un contenu, lors d'une phase initiale de son travail, et qu'il a maintenant atteint la compréhension véritable du texte. Pour l'enseignant, le signe objectif en est la capacité d'élaborer, de généraliser ou de contester les affirmations présentées dans le texte. Pour l'élève, comprendre se traduit par des possibilités nouvelles de réflexion individuelle et de communication.

En effet, exprimer sa compréhension au sein d'un collectif ou dans le cadre d'une relation duelle nécessite de se faire comprendre des autres, ce qui sous-entend, pour l'élève, d'apprendre à clarifier sa pensée. Le professeur de cours moyen soutient

l'élève dans cette expression en instaurant un dialogue didactique. Le rôle des pairs est tout aussi important pour aider l'élève qui s'exprime à clarifier ce qu'il n'aurait pas compris, en le questionnant.

Dans le domaine de la lecture, le développement du langage et celui de la pensée vont donc de pair. 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

Par un enseignement explicite et des entraînements systématiques réguliers, les élèves sont en mesure de porter leur attention sur l'essentiel du message et de retenir des indices éclairant leur compréhension.

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. Le chapitre 5 détaille la démarche de l'enseignement explicite, qui vaut pour la compréhension de l'oral et de l'écrit.

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. Les interactions sont plus nombreuses qu'en classe entière et contribuent de manière significative à l'amélioration des capacités de compréhension.

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.

Et en sixième ?

— Le professeur de français continue à organiser, en petits groupes, des séances de compréhension de l'oral qu'il articule étroitement à l'étude de la langue.

— Il continue à donner à entendre des textes littéraires, notamment avec les petits déchiffreurs. Il a recours à des livres audio.

— Il valorise la lecture oralisée des élèves, qui constitue un moyen de continuer à travailler la compréhension de l'écrit.

III

Lire pour comprendre un texte

Tout au long du parcours de l'élève, la compréhension de l'écrit joue un rôle central dans les apprentissages. À ce titre, elle est travaillée en parallèle de la compréhension de l'oral, aux cycles 1 et 2, puis consolidée durant les deux années du cours moyen, principalement par la mise en œuvre d'activités diverses de lecture. Il est ainsi indispensable de poursuivre et d'intensifier, par des entraînements systématiques et réguliers, l'enseignement par l'explicitation des habiletés mobilisées pour comprendre l'écrit, en confrontant l'élève à la lecture de textes narratifs et documentaires de plus en plus longs et complexes.

L'enseignement par l'explicitation des habiletés de compréhension, mené conjointement à l'étude de la langue, permet d'assurer aux élèves l'autonomie suffisante requise en lecture pour répondre aux exigences du collège.

Les habiletés propres au traitement du texte continu[24]

Comme l'a montré le chapitre 1, les habiletés propres au traitement du texte continu (ou du discours) reposent sur la capacité de l'élève à en comprendre la cohérence locale et globale, à réaliser des inférences fondées sur le texte, à mobiliser ses connaissances sur la structure de l'écrit et sur des stratégies d'auto-évaluation et de régulation. Une fois construites, ces habiletés de second niveau expliquent, en grande partie, les performances de compréhension. Lorsqu'on lit un texte continu, la cohérence du sens de ce dernier se construit aux niveaux local et global. C'est ainsi que s'élabore un modèle de situation adapté[25].

Le fondement de ces habiletés, appliquées au texte continu, repose sur la capacité de l'élève à identifier les mots écrits avec précision et rapidité (voir chapitre 1).

24 — Voir note 7, chapitre 1, p. 13.
25 — Le modèle de situation (défini au chapitre 1, p. 11) consiste à élaborer une représentation cohérente et unifiée de la situation décrite, de manière progressive et dynamique, au fur et à mesure de la lecture du 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. Il s'agit d'une lecture non seulement rapide, mais aussi expressive qui dépend de la bonne maîtrise des mécanismes d'identification des mots et de l'intégration d'autres capacités langagières.

La fluidité de lecture en contexte, quand elle répond aux critères de vitesse et de prosodie, signe donc la bonne maîtrise de tous les aspects de la lecture. Elle évolue tout au long de l'école élémentaire :

— à la fin du cours préparatoire, la lecture des mots et des textes est largement équivalente. On observe que le NMCLM[26] est équivalent à l'épreuve de lecture de mots et de texte. Il est en moyenne de 35 mots en France, avec une variation d'une dizaine de mots en fonction des mots ou textes donnés à lire.
— très vite, à partir de la fin du CE1, la fluidité de lecture en contexte se distingue de la fluence de mots et de pseudo-mots parce que la lecture de texte intègre dès ce moment d'autres capacités langagières, et parce que les textes contiennent de nombreux mots brefs et très familiers. Le NMCLM devient supérieur lors de la lecture de texte par rapport au score observé lors de la lecture d'une liste de mots, qui lui-même est supérieur à celui de la lecture de pseudo-mots.

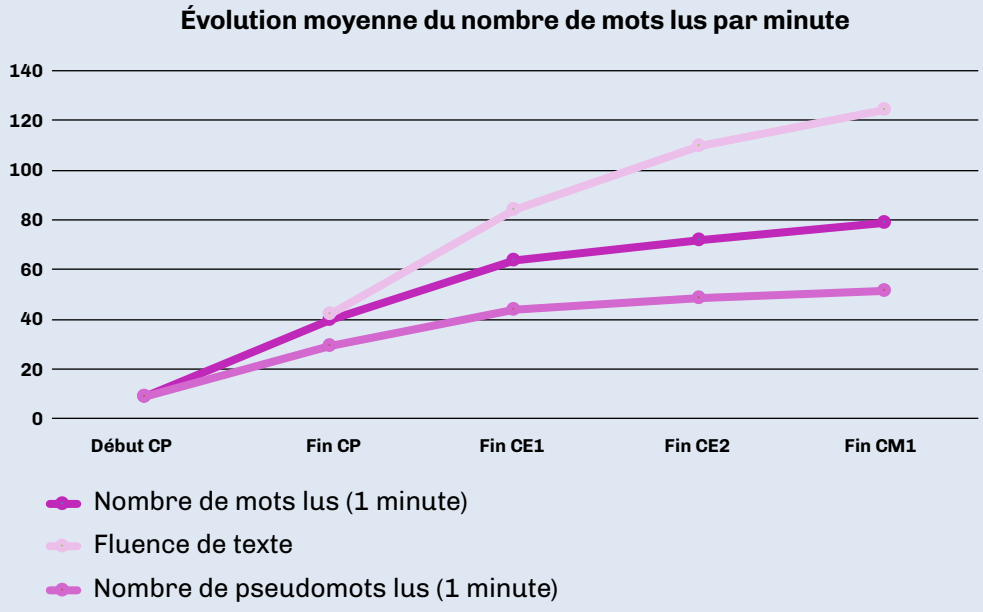


Figure 2. Évolution de la fluence de décodage, d'identification de mots et de fluidité de lecture en contexte pour un échantillon d'environ 500 élèves français[27].

26 — NMCLM : nombre de mots correctement lus à la minute.
27 — Pascal Bressoux, Carole Hanner, Maryse Bianco *et al.*, Rapport final de la recherche LONGIT, Convention de recherche n° 2014-DEPP-026, Université Grenoble-Alpes, 2020.

Développer et perfectionner la fluidité de la lecture, qui intègre, au-delà du NMCLM, des éléments de prosodie[28], représente un enjeu important de l'enseignement de la lecture au cours moyen, car cette capacité lie la compréhension des textes aux strictes habiletés de décodage.

La connaissance des structures textuelles

Le chapitre 1 a rappelé combien l'organisation du texte (ponctuation, structure des paragraphes, titres, intertitres, sommaires, etc.) offre autant de marques qui concourent, quand elles sont connues, à la compréhension de la cohérence du texte. Au-delà de ces organisateurs généraux, les différents types de textes ont leurs propres caractéristiques. Une narration n'est pas organisée comme un texte documentaire et ne contient pas les mêmes catégories d'informations que lui.

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 narrations, inspirées de situations réelles ou imaginaires, développent des récits faisant appel à des connaissances relatives, entre autres, aux relations interpersonnelles, aux émotions qui motivent les comportements et les buts des personnages.

LES TEXTES DOCUMENTAIRES

Les textes documentaires sont destinés à informer. Ils abordent des thèmes variés parfois abstraits, relevant souvent des connaissances acquises lors des enseignements, et renvoyant peu à l'expérience personnelle. 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. Ils intègrent également souvent des schémas destinés à présenter les données. La connaissance de ces modalités, la capacité à les distinguer les unes des autres sont des prédicteurs significatifs de la compréhension et de la rédaction de paragraphes informatifs chez les élèves de cours moyen.

Les textes documentaires se distinguent aussi par leurs caractéristiques lexicales et morphosyntaxiques différentes de celles des narrations. Les documentaires contiennent moins de mots familiers et plus de mots abstraits et conceptuellement complexes. Les marques de cohésion référentielle (pronoms, expressions répétées, etc.) sont plus fréquentes que dans les narrations.

28 — Maryse Bianco, conférence « La fluence en lecture au cycle 3 », 2021. https://tube.ac-lyon.fr/w/4ViGrzLP3ZofTV8tPBgw5k

En fonction des textes proposés, les habiletés langagières qui concourent à la compréhension sont donc sollicitées à des degrés divers. Un même individu atteindra des niveaux de compréhension différents selon les textes qu'il doit traiter.

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, surtout lorsque le lecteur ne dispose pas ou que très peu de connaissances préalables sur le thème abordé. Cette fragilité gêne le recours au contexte pour comprendre les nouveaux éléments lexicaux et effectuer les inférences nécessaires à la construction de la cohérence ;

— une complexité syntaxique qui peut nuire à la compréhension de la construction de la phrase ;

  Par exemple, l'identification des antécédents des pronoms relatifs dans la phrase suivante peut être malaisée pour un élève de cours moyen : « *Le dérèglement du climat entraîne une recrudescence de catastrophes naturelles qui se manifestent sous la forme de coups de vent, tempêtes, cyclones, tornades, pluies diluviennes, inondations, éboulements, coulées de boue et sécheresses qui n'épargnent pas les centres urbains…* »

— des inférences de connaissances plus abstraites, moins familières que celles présentes dans les narrations.

Le travail sur les textes documentaires, comparativement à celui qui est conduit sur les textes narratifs, reste encore trop rare à l'école primaire, en France. C'est probablement une des raisons qui expliquent les difficultés particulières des élèves de cours moyen à comprendre ces textes, comme l'indiquent les résultats des enquêtes internationales, Pirls[29] notamment.

Stratégies et automatismes

Un lecteur compétent lit de manière fluide et stratégique : fluide, parce qu'il a construit des automatismes de lecture mais aussi de compréhension qui lui permettent d'adapter, au fur et à mesure de sa lecture, le modèle de situation ; 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.

29 — L'étude internationale Pirls 2016 mesure les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France), voir chapitre 1, p. 10.

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.

Les stratégies, définies comme un ensemble de règles mentales (ou procédures), sont mobilisables de manière délibérée et sous le contrôle de l'attention. Elles nécessitent donc une prise de conscience. En tant que telles, elles dirigent le comportement du lecteur et l'aident à garder une attitude d'interprétation active.

Ces comportements stratégiques émergent très tôt (dès 3 ans), dès que les enfants commencent à se familiariser avec les textes (les histoires en majorité). Ils se développent et deviennent cependant plus élaborés, de manière graduelle et continue, au cours de la scolarité. Il s'agit d'un apprentissage de longue haleine qui se révèle parfois difficile et nécessite un enseignement explicite.

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

AVANT LA LECTURE (stratégies de prélecture)	– 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)	– 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)	– 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. Lorsqu'ils les détectent, ils échouent généralement à utiliser une stratégie adaptée pour y remédier. Ils sont donc démunis face à leurs difficultés, soit parce qu'ils ne disposent pas des raisonnements adaptés, soit parce qu'ils ne savent pas lesquels utiliser. La stratégie générale de relecture est par exemple souvent proposée aux élèves qui éprouvent une difficulté de compréhension. Or, Van den Broek et ses collaborateurs[30] ont observé que, du CM1 à la 3e, 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 ».**

D'une manière générale et tout comme pour l'enseignement des procédures d'inférence, l'enseignement direct de stratégies de lecture et de compréhension[31] améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité, primaire et secondaire. Il est particulièrement adapté aux élèves les plus fragiles. La synthèse de ces travaux a conduit certains organismes tels que l'Education Endowment Foundation[32] en Grande-Bretagne, à **recommander l'enseignement des stratégies de compréhension par le modelage[33] 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.

30 — Paul Van den Broek, Mary Jane White, Panayiota Kendeou, Sarah Carlson, "Reading Between the Lines: Developmental and Individual Differences in Cognitive Processes in Reading Comprehension", in Richard K. Wagner, Christopher Schatschneider, Caroline Phythian-Sence (Eds.), *Beyond Decoding: the Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*, *The Guilford Press*, New York, p. 107-123, 2009.

31 — Voir le chapitre 4.

32 — "Improving Literacy in Key Stage 2", Education Endowment Foundation, Londres, 2017. https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/literacy-ks-2/

33 — Voir le chapitre 5 qui explicite la notion de modelage.

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. Ces processus sont si fortement ancrés qu'ils sont mis en œuvre sans que nous y prêtions attention et sans que nous en prenions conscience, chaque fois que leur mobilisation est requise. Ils se manifestent par la prise en compte de la prononciation contextualisée des mots (ferment, couvent, notions, etc.), l'interprétation des mots polysémiques, la compréhension des substituts du nom, des relations causales, temporelles et spatiales. De nombreuses inférences de connaissances relèvent d'automatismes chez le lecteur-compreneur expert.

Cette automatisation fait de la compréhension des textes une activité cognitive dans laquelle les mécanismes d'identification et de construction du sens sont fortement intégrés chez le lecteur aguerri. Elle est à l'origine du sentiment d'évidence qu'éprouve ce dernier tant il élabore avec facilité le modèle de la situation décrite, au fur et à mesure de sa lecture.

Par exemple : « *C'était un mardi matin, le jour de la gym. Je traversais le parc Alphonse Bourdon en traînant mes baskets, pas pressé du tout d'arriver à l'école. Il faut dire que le jour de la gym est le jour que je déteste le plus au monde parce que je ne suis pas très bon en sport. Enfin… même pas bon du tout, si je veux être honnête*[34]. »

Tout lecteur entraîné, à mesure qu'il identifie les mots, élabore ici un scénario dans lequel un écolier, l'air peu enthousiaste, traverse un parc d'un pas nonchalant. Les lecteurs experts s'accordent sur l'essentiel de cette interprétation tandis que les autres peuvent penser que le personnage s'appelle Alphonse Bourdon, ou ne pas avoir identifié que le narrateur est un garçon.

L'activité de compréhension a donc pour particularité d'impliquer autant d'automatismes que de traitements conscients, ce qui conduit à souligner deux points d'attention importants pour l'enseignement.

— **Premier point d'attention : l'analyse anticipée, par le professeur, des habiletés qui doivent être maîtrisées** pour lire et comprendre un texte. Cette analyse est difficile pour qui n'est pas habitué à l'exercice, d'autant plus lorsque le texte proposé semble simple et sa compréhension « évidente ». Elle est cependant fondamentale pour prévoir et comprendre les difficultés possibles des élèves, proposer les justifications et activités de régulations pertinentes pour les aider à les surmonter. Dans l'exemple donné, le professeur peut, par exemple, réfléchir à l'activité qui pourrait être proposée si un élève pense que le personnage s'appelle Alphonse Bourdon ou que l'enfant qui va à l'école est une fille.

34 — Anne Didier, *Dans la peau d'un lutin*, Bayard, 2007.

— **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. Les inférences et stratégies, en tant que procédures de raisonnement, sont presque toujours décrites comme des processus délibérés faisant appel au raisonnement conscient. Or, les inférences possèdent la particularité d'être à la fois des automatismes et des stratégies. Lorsqu'elles sont en cours d'apprentissage et enseignées explicitement ou utilisées intentionnellement pour résoudre une difficulté (réviser une interprétation, comprendre le sens d'un mot inconnu dans son contexte ou une chaîne de référence complexe), elles constituent d'authentiques stratégies. Lorsqu'elles sont suffisamment intégrées à l'activité de compréhension, elles deviennent des automatismes dont on ne prend plus conscience, jusqu'à ce qu'une difficulté émerge.

Certaines des stratégies mobilisables au cours de la lecture s'automatisent donc avec l'expertise. Elles font appel à un raisonnement stratégique seulement lorsqu'elles sont sollicitées pour la résolution consciente d'un problème. C'est le cas notamment lorsque le lecteur s'appuie sur ses connaissances relatives à la structure des textes pour se repérer dans un long récit.

D'autres gardent toujours un caractère intentionnel. C'est le cas des stratégies préalables et postérieures à la lecture qui engagent invariablement une activité délibérée[35]. Ce deuxième point met l'accent sur cet enjeu majeur de l'enseignement de la compréhension en lecture : permettre aux élèves d'acquérir des automatismes de lecture et de compréhension tout en développant une attitude réflexive envers les textes pour les comprendre (Qu'ai-je retenu ? Qu'ai-je appris ?). Ces automatismes doivent être suffisamment intégrés à l'activité pour qu'une compréhension aisée soit garantie. Cet enjeu vaut pour toute la scolarité, mais prend une place primordiale en fin d'école primaire où l'on attend des élèves qu'ils puissent lire, non seulement pour comprendre mais aussi pour apprendre de leurs lectures.

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.

35 — Voir le tableau « Trois grands types de tâches de lecture » au chapitre 4.

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

Par l'entraînement dans toutes les disciplines

Les attendus de fin d'année de CM1 et CM2 fixent les objectifs suivants pour la compréhension de l'écrit.

— Attendus de fin d'année de CM1 :
  - dans un texte, l'élève repère les informations explicites et pointe les informations qui ne sont pas données ;
  - il distingue, par la mise en page, un extrait de théâtre, un poème et un texte narratif ;
  - il met en relation le texte lu avec un autre texte étudié en classe.

— Attendus de fin d'année de CM2 :
  - l'élève restitue l'essentiel d'un texte qui contient des informations explicites et des informations implicites ;
  - il reconnaît et nomme les principaux genres littéraires à l'aide de critères explicites donnés par le professeur ;
  - il met en relation le texte lu avec un autre texte ou une autre référence culturelle ;
  - il lit des livres qu'il a choisis.

Pour atteindre ces objectifs, les élèves doivent avoir développé et maîtrisé l'ensemble des habiletés de traitement des discours continus, décrites dans ce chapitre. Celles-ci sont des habiletés générales qui s'exercent, pour la plupart, au contact des textes lus comme entendus dans toutes les matières.

EXEMPLE D'UNE SITUATION DE COMPRÉHENSION EN RÉSOLUTION DE PROBLÈME[36]

Le cas de la compréhension des énoncés de problèmes mathématiques illustre l'importance de diversifier le champ disciplinaire des textes proposés à la compréhension des élèves. Ces énoncés décrivent une situation que les élèves doivent comprendre pour être en mesure d'y associer un modèle mathématique qui permet de répondre à la question posée. Comme dans toute situation de compréhension textuelle, les élèves font appel à leurs connaissances préalables, par

36 — Voir le guide *La Résolution de problèmes mathématiques au cours moyen*, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2022.

exemple un énoncé qui mentionne des tulipes et des vases évoque la connaissance préalable que les vases sont des contenants pour des fleurs et que les tulipes sont des fleurs. Par contraste, un énoncé qui mentionne des tulipes et des roses invite plutôt à un scénario qui donne un statut symétrique aux tulipes et aux roses, car il s'agit de deux sortes de fleurs. Ainsi les éléments présents dans l'énoncé vont créer des attentes quant aux opérations arithmétiques à mobiliser, par exemple le couple de mots « tulipes, vases » conduit à évoquer préférentiellement une opération de division ou de multiplication, alors que le couple de mots « tulipes, roses » conduit à évoquer une addition ou une soustraction[37]. Lorsque l'opération ainsi évoquée mène à la solution, les connaissances préalables ont facilité la résolution du problème et, à l'inverse, elles la rendent plus difficile dans le cas contraire, par exemple si l'on demande à un élève : « Combien y a-t-il de fois de plus de tulipes que de roses ? » Il y a donc un enjeu d'apprentissage important dans le fait que les élèves puissent mobiliser des connaissances mathématiques qui ne soient pas complètement tributaires de leurs connaissances générales sur le monde, sous peine de les voir échouer lorsque la résolution cesse d'être guidée par leurs connaissances préalables.

Considérons maintenant les trois énoncés de problème suivant, dont la réponse appelle l'utilisation d'une soustraction :

— **Énoncé 1 :** « *Paul a 30 €. Il dépense 17,30 € à la boucherie. Combien d'argent lui reste-t-il après son achat ?* »
— **Énoncé 2 :** « *Paul a 17,40 €. Zoé a 8,90 €. Combien d'argent Paul a-t-il de plus que Zoé ?* »
— **Énoncé 3 :** « *Paul a 37,60 €. Il a gagné de l'argent à un jeu et maintenant il a 70,30 €. Combien d'argent Paul a-t-il gagné ?* »

Le premier énoncé décrit une situation prototypique conduisant à l'opération de soustraction : une grandeur initiale est connue (ici les 30 € constituant la somme dont Paul dispose), un événement conduit à faire décroître cette grandeur initiale (ici le montant de 17,30 € dépensé à la boucherie), et la question porte sur la quantité restante à l'issue de cette diminution. On est donc dans le cas typique de la recherche d'une quantité restante une fois connues la quantité initiale et celle retranchée, qui caractérise la conception intuitive de la soustraction[38]. Ici la situation décrite concorde donc avec la conception prototypique de la soustraction et les connaissances préalables facilitent le choix de l'opération qui mène au résultat.

Les deux autres énoncés sont très différents. En effet, le deuxième interroge le résultat de la comparaison de deux grandeurs connues (les sommes respectivement possédées par Paul et Zoé), tandis que le troisième porte sur la quantification de la transformation entre un état initial (la quantité d'argent que possède Paul avant d'avoir joué) et un état final (la quantité d'argent que possède Paul à l'issue du jeu). C'est un objectif d'apprentissage en mathématiques que ces situations puissent être également envisagées par l'élève comme pouvant se résoudre par une soustraction, comme cela est développé dans le guide sur la résolution de problèmes mathématiques au cours moyen. En effet, certains termes utilisés

37 — Miriam Bassok, Valerie Chase, Shirley Martin, "Adding Apples and Oranges: Alignment of Semantic and Formal Knowledge", *Cognitive psychology*, n° 35, 1998.
38 — Efraim Fischbein, "Tacit Models and Mathematical Reasoning", *For the Learning of Mathematics*, Vol 9, n° 2, p. 9-14, 1989.

comme « de plus » dans l'énoncé 2 et « gagner » dans l'énoncé 3 font que, si l'élève se contente de s'appuyer sur des mots clés inducteurs de telle ou telle opération, il proposera une addition – d'où l'importance d'éviter les activités de soulignement de mots clés qui renforcent cette tendance à ne pas construire de modèle de situation. S'il construit un modèle de situation, il comprendra que l'on cherche dans l'énoncé 2 à comparer les sommes respectivement possédées par Paul et Zoé et à calculer l'écart entre ces sommes et, dans l'énoncé 3, que l'on cherche combien a été gagné, sachant ce qu'il y avait au début et ce qu'il y avait à la fin. Selon sa conception de la soustraction, développée lors des activités de mathématiques, il saura ou non associer ces questionnements à l'opération de soustraction.

Autrement dit, les obstacles à la résolution de ces deux derniers problèmes ne relèvent pas seulement de la bonne compréhension de la situation décrite (la construction du modèle de situation), mais également des conceptions des notions mathématiques développées par les élèves. Pour parvenir à résoudre les deux derniers problèmes, les élèves doivent aller au-delà d'une compréhension purement intuitive des opérations arithmétiques (« Soustraire, c'est chercher le résultat d'un retrait », « Additionner, c'est chercher le résultat d'un ajout », « Multiplier, c'est additionner plusieurs fois », « Diviser, c'est chercher combien chacun reçoit dans un contexte de partage »). Ils doivent contrôler et réguler leur propre modèle de situation afin qu'il corresponde à la situation décrite et évoquer les procédures arithmétiques adaptées liées aux notions mathématiques telles qu'elles auront été travaillées en classe. Cela conduira, par exemple, à envisager de mettre en œuvre une soustraction lorsque l'on cherche combien a été gagné, qui constitue l'écart entre ce que l'on avait au début et ce que l'on a à la fin. Cette activité réflexive d'analyse et d'interprétation des situations-problèmes est essentielle, car elle conduit à une meilleure abstraction des propriétés des modèles mathématiques. Elle permet aux élèves de mieux comprendre les relations entre les termes d'une opération et de prendre conscience, par exemple, que l'inconnue peut porter sur l'un de ces termes et non seulement sur l'état final.

Par l'oralisation des procédures de compréhension[39]

La modalité orale est un vecteur privilégié et nécessaire pour enseigner la compréhension des textes. Si, comme on l'a vu dans le chapitre 2, comprendre à l'oral sollicite essentiellement les mêmes mécanismes que la compréhension à l'écrit, prendre appui sur le développement des capacités orales des élèves à des fins d'expression, de justification, d'argumentation sur ce qui est compris permet au professeur de repérer l'utilisation ou non de stratégies et de les identifier pour poursuivre ou reprendre leur développement. Recourir à l'oral lors de séances de compréhension est crucial pour soutenir cet apprentissage auprès des élèves qui présentent des difficultés persistantes dans l'apprentissage de la lecture.

39 — Voir chapitre 2.

En effet, sans oralisation, l'activité de compréhension n'est pas directement perceptible. En observant simplement l'activité de l'élève en train de lire ou écouter un texte, le professeur ne perçoit pas quels processus sont mobilisés par l'élève pour comprendre ce qu'il est en train de lire ou d'entendre. Lorsqu'une question est posée, le professeur entend certes la réponse donnée, mais ne perçoit pas le raisonnement suivi pour y parvenir. Or, 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. Par le dialogue pédagogique, il peut ainsi distinguer dans les explications des élèves ce qu'ils ont compris et ce qui doit être repris pour que la compréhension soit intégrale. L'analyse immédiate des propos formulés par les élèves est importante pour les amener à comprendre ce que le texte ne dit pas et qui doit être compris. En mobilisant les capacités langagières des élèves, en verbalisant ses propres procédures, le professeur les guide afin qu'ils dépassent les obstacles rencontrés en mobilisant les stratégies requises. Les élèves, grâce à la verbalisation effectuée par le professeur, s'approprient les raisonnements ou les stratégies présentés, et apprennent à les utiliser sur des supports variés. Faire exprimer oralement les stratégies mobilisées pour comprendre permet également au professeur de montrer à l'élève les raisonnements qu'il utilise pour répondre en mettant « un haut-parleur » sur sa pensée.

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. Au cours de cet apprentissage, l'élève est amené à évaluer de manière concrète et procédurale la nature (superficielle ou profonde) de sa compréhension.

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.

Et en sixième ?

— Le professeur de français poursuit le travail de compréhension sur des textes continus plus longs et aux inférences plus complexes (logiques, chronologiques, intentions des personnages, etc.).

— Il appuie la compréhension des textes littéraires sur l'identification de leur genre (roman, conte, théâtre, poésie, etc.).

— Il prolonge le travail de diversification des supports, en s'inscrivant éventuellement dans des projets interdisciplinaires.

IV

Acquérir des stratégies de lecture au service des apprentissages

Si comprendre un texte pour lui-même est associé au plaisir de lire, c'est aussi un moyen de répondre à un besoin : lire pour chercher, confirmer ou infirmer une information, découvrir une notion, vérifier une théorie, prendre une décision, etc.

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 ?

À l'entrée au cycle 3, lit-on différemment lorsque l'on veut se distraire ou lorsqu'on se prépare à une évaluation ? Si la réponse est évidente pour la plupart des étudiants en licence universitaire, elle reste assez mystérieuse pour bon nombre d'élèves qui quittent le CE2. On pourrait bien sûr arguer du fait que l'élève sait faire, mais ne sait pas expliquer ce qu'il fait. Des recherches ont pourtant montré qu'à 8-10 ans, la lecture reste très peu stratégique. Beaucoup d'élèves, confrontés à un dossier de documents historiques ou même à un simple texte assorti d'une série de questions, vont simplement entreprendre de tout lire du début jusqu'à la fin, quelle que soit la nature de la question posée ou de l'objectif à atteindre. Beaucoup vont s'égarer, se décourager ou employer des stratégies de contournement comme deviner ou répondre au hasard. La mise en correspondance des objets sur lesquels porte la question et de tel ou tel parcours de lecture du ou des textes disponibles est un savoir-faire à acquérir avant que la lecture puisse devenir stratégique.

Les auteurs d'un rapport de consensus sur l'enseignement de la lecture constataient que « la lecture ne se déroule pas dans le vide[40] ». En effet, si elle comporte

40 — Conférence de consensus intitulée « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? », Cnesco, mars 2016.

et doit comporter des automatismes, on lit toujours parce que l'on a choisi de le faire ou parce que l'on en a besoin. Dans le cadre scolaire, professionnel ou personnel, la lecture représente souvent un moyen au service de tâches et d'activités diverses[41].

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.). Le plus souvent, la lecture s'accompagne de consignes ou de questionnements, qu'il faut à leur tour déchiffrer et comprendre pour pouvoir aborder le texte dans la perspective souhaitée par le professeur, notamment lorsqu'il s'agit de travaux réalisés en dehors de la classe (travail à la maison). Un même texte peut être lu, puis revisité en fonction de différents types d'objectifs. Réciproquement, un objectif peut mobiliser non plus un, mais plusieurs textes au sein desquels l'élève devra activement rechercher, comprendre, interpréter et pondérer les informations nécessaires à ses apprentissages.

La lecture met en jeu un ensemble de processus cognitifs généralisés, c'est-à-dire mobilisables devant tous les textes et en toutes circonstances, qui ont été décrits dans les chapitres précédents. Le répertoire de ces processus qui permettent la compréhension est le même dans tous les contextes.

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[42] en fonction de la difficulté du texte. Il peut aussi choisir le texte ou le passage à lire, et omettre délibérément les textes ou passages les moins pertinents. Imaginons un élève de CM2 qui étudie un dossier de documents concernant les croisades. S'agit-il pour lui de découvrir le nom de la ville dont la conquête était l'enjeu principal des croisades ? D'identifier les circonstances, les causes qui ont conduit aux croisades ? De comparer différentes explications données, par exemple selon un point de vue oriental ou occidental ? Ces types de questionnements ont tous leur légitimité dans le cadre d'une séquence d'histoire au cours moyen, et on les trouve d'ailleurs régulièrement dans les fiches de travail préparées par les professeurs. Elles requièrent pourtant des stratégies de lecture extrêmement diverses, et la maîtrise de ces stratégies est un enjeu majeur au cycle 3.

41 — Une enquête nord-américaine montre par exemple que le temps quotidien consacré à la lecture est légèrement plus élevé durant les jours travaillés que pendant les week-ends et les vacances, et que la lecture de fiction comme activité culturelle ou de loisir ne représente que 9 % du temps de lecture quotidien d'un adulte. La plupart des activités de lecture mentionnées par les participants sont intégrées au déroulement d'activités intellectuelles et/ou pratiques. Ce qui ne signifie pas qu'il s'agit d'activités négligeables ni qu'elles sont sans difficulté. Sheida White, Jing Chen, Barbara Forsyth, "Reading-Related Literacy Activities of American Adults: Time Spent, Task Types, and Cognitive Skills Used", *Journal of Literacy Research*, n° 42 (3), p. 276-307, 2010.

42 — Voir aussi le chapitre 2.

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. Les aspects physiques (nature du lieu, assise, posture, ambiance sonore, éclairage), sans être négligeables, ne donnent que peu de prise à un travail pédagogique. Le contexte social, en revanche, joue un rôle fondamental dans les stratégies de lecture. Il se définit comme l'ensemble des individus qui participent à l'activité avec leurs rôles respectifs, leurs attentes et les règles qui régissent leur relation au lecteur. Dans un cadre scolaire, le contexte social se compose schématiquement du professeur, des pairs et éventuellement des parents ou tuteurs qui peuvent guider et assister l'activité lorsque celle-ci comporte une composante péri ou extra-scolaire (travail à la maison).

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. Par exemple, le professeur qui prescrit un travail à la maison sur « les conséquences des croisades », à partir d'une double page de manuel scolaire, demande implicitement une lecture sélective, centrée sur les seuls éléments pertinents de la page. Cependant, cet élément-clé de la tâche n'est que rarement explicité, pas plus que ne le sont les techniques qui permettent d'identifier rapidement le ou les éléments en question.

TROIS GRANDS TYPES DE TÂCHES DE LECTURE

Quelles sont les principales tâches et consignes de lecture données aux élèves au cours moyen ? En dépit de la très grande diversité des contenus et des mises en œuvre pédagogiques[43], il est possible d'en distinguer plusieurs grands types.

Type de tâches	Définition, caractéristiques
Lire pour localiser une information	Il s'agit de trouver au sein du texte un élément, souvent un mot ou une expression verbale, qui répond à une question de type « qui », « que », « quoi » ou « combien ». La lecture comporte alors une phase de balayage visuel (lecture en diagonale) qui permet de localiser l'élément au sein du texte. Habituellement simple, ce type de tâches peut devenir plus difficile lorsque le texte est long, que l'information à trouver est noyée parmi d'autres informations similaires, ou que la production de la réponse demande une inférence à partir de l'information localisée. **Exemple :** « *Lis et indique précisément où cela se passe.* »

43 — Synthèse, thèse de Julie Ayroles, 2020.

Type de tâches	Définition, caractéristiques
Lire pour comprendre tout ou une partie du texte	Lire pour comprendre constitue l'archétype de la tâche de lecture scolaire, si ce n'est la plus fréquente. Cependant, la compréhension ne porte pas nécessairement sur le texte en tant qu'unité (comprendre l'histoire, le poème, l'explication). Elle est régulièrement guidée par une question ou un énoncé en rapport avec le texte (questions de type « pourquoi » ou « comment »). La compréhension guidée par des questions comporte donc une part de balayage visuel et un raisonnement sur la pertinence de l'information lue. Elle exige d'autre part presque systématiquement la production d'inférences fondées sur le texte et d'inférences de connaissances. Par ailleurs, la compréhension peut aussi s'appuyer sur un ensemble de textes ou documents composites associant textes, graphiques, tableaux, illustrations. Elle demande alors la sélection et la mise en relation d'informations parfois distantes visuellement et exprimées de façon hétérogène. C'est le cas, par exemple, d'un dossier sur la guerre de 14-18 dans lequel un texte descriptif relatant des batailles est accompagné d'un schéma des zones de combat et de chiffres concernant les victimes. **Exemple :** « *Explique les raisons pour lesquelles la bataille de Verdun fut l'une des plus sanglantes de la Première Guerre mondiale.* »
Lire pour réfléchir à partir du texte	Ces tâches de lecture, fréquentes dans l'enseignement du français et particulièrement en compréhension de l'écrit, mais également en histoire ou en sciences, demandent de considérer le texte en tant qu'acte de création, de communication, et de raisonner sur son contenu selon ses conditions de production : la personnalité, l'intention de l'auteur, les circonstances, lieux, temps de cette production, le style, la manière dont le texte est construit. Des questions d'élaboration invitent à la production de raisonnements et d'explications au-delà du contenu du texte. Ces raisonnements peuvent conduire à adopter une posture critique vis-à-vis du texte, voire à mettre en cause la qualité ou la véracité du propos. **Exemples :** « *Qu'a voulu dire l'auteur ?* », « *Est-ce que les raisons proposées te paraissent convaincantes ?* », « *Pourrait-on proposer une autre explication ?* ».

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. Contrairement à une croyance répandue, il ne s'agit pas d'un aspect trivial de la lecture, mais d'une conduite hautement stratégique et peu connue des élèves à l'entrée du cycle 3.

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[44]. 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. Ainsi, l'élève de CM2 qui a pour tâche d'étudier le témoignage d'un croisé installé en Terre sainte, afin de réfléchir aux conséquences politiques, économiques et culturelles des croisades, devra non seulement lire chaque document pour lui-même mais encore interpréter *en quoi* le texte contribue à la question posée.

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. Les enquêtes (Pirls notamment) montrent que ces tâches sont souvent redoutables pour les jeunes élèves, pour qui la prise de distance avec le texte est une posture cognitive complexe et peu familière.

Une analyse complète des tâches et des objectifs de lecture doit prendre en compte tous les autres éléments du contexte. Outre l'intention du professeur décrite ci-dessus, il convient d'évoquer le statut scolaire de la lecture à mener (découverte, plaisir, apprentissage d'une notion, préparation d'une évaluation, etc.) ainsi que ses modalités en classe (collaboration avec les pairs exigée, optionnelle, ou prohibée). Le temps alloué à l'activité peut être contraint, soit sous la forme d'une consigne explicite (« Vous avez 15 minutes. ») soit par la force des choses (tâches demandées par le professeur, faites à la maison entre la fin de la journée scolaire et les autres temps d'activités familiales). Les travaux prescrits laissent ainsi une grande part d'interprétation à l'élève, du fait du caractère le plus souvent implicite des attentes (Faut-il réaliser l'activité entièrement ou bien simplement essayer ?). Ces interprétations variables peuvent à elles seules déterminer la stratégie de lecture et l'issue de l'activité.

44 — Le chapitre 3 traite largement de cette situation.

Enfin, le contexte de lecture revêt une dimension psychologique : l'état interne de l'élève qui comporte des éléments relativement stables (représentation de soi comme lecteur, intérêt pour la lecture) et d'autres plus circonstanciels (état d'éveil, émotions, fatigue, intérêt vis-à-vis du sujet traité). Leur incidence sur l'engagement dans l'activité proposée n'est jamais à négliger et certaines pratiques pédagogiques peuvent en pallier les effets délétères.

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. Il faut ici entendre le mot texte comme incluant les textes continus (narration, explication), mais aussi les textes discontinus (listes, tableaux) et les documents composites (photographies, cartes, schémas légendés). Comprendre nécessite alors la mise en relation des informations au sein du texte, mais aussi la construction de liens entre les différents textes, opérations qui ne manquent pas de poser des difficultés supplémentaires. Cette activité commence dès que les consignes de lecture sont exprimées par écrit, sous la forme, par exemple, de questionnements censés stimuler l'engagement dans la lecture et la compréhension des textes. La consigne (ou question) écrite constitue un texte en elle-même, qui peut engendrer des problèmes de compréhension.

Par exemple :

— « *En quoi la photographie rend-elle compte des sentiments du personnage ?* »
— « *Décris le fonctionnement d'un volcan en t'appuyant sur le texte, le schéma et la carte des coulées de lave du Piton de la Fournaise.* »

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.

La présentation simultanée de deux ou plusieurs textes traitant d'un même sujet est typique de la plupart des manuels d'enseignement des disciplines au cours moyen, et figure en bonne place dans les pratiques des professeurs. Elle entraîne de fait le besoin de mettre en relation ces textes, de comprendre l'apport de chacun et l'articulation entre eux. Or les textes et les documents entretiennent une grande diversité de relations les uns par rapport aux autres. Les textes peuvent se répéter (redondance), se compléter, mais aussi se contredire ou s'opposer. Un texte peut servir d'exemple, d'illustration, de source ou d'argument pour un autre. Comprendre le ou les textes demande de se représenter ces relations et d'être capable de les expliquer (voir figure 3).

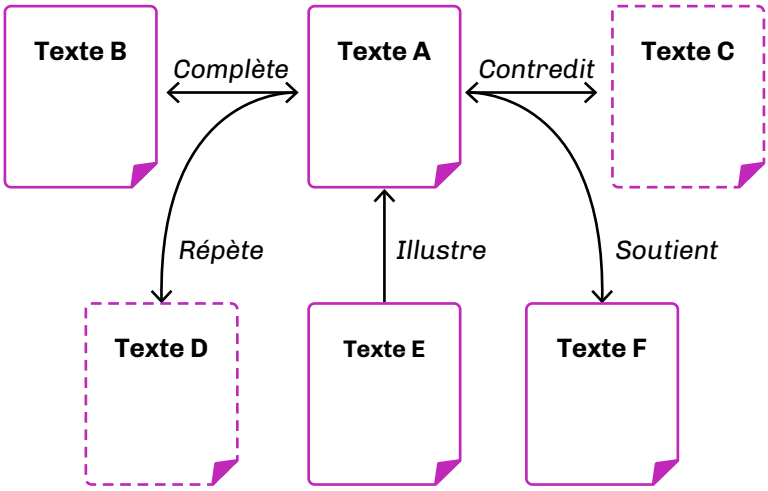


Figure 3. Différents types de relations « intertextuelles » qui participent à la compréhension en lecture. Les exemples proviennent d'un dossier documentaire tiré d'un manuel pour le cycle 3. Les documents C et D ne font pas partie du dossier, d'où leur encadrement en pointillés[45].

Ce schéma s'appuie sur l'exemple d'un dossier documentaire concernant les croisades tiré d'un manuel d'histoire pour le CM2. Ce dossier occupe une double page et présente en quelques paragraphes l'origine des croisades, leur déroulement et leurs conséquences politiques, économiques et culturelles. Ces paragraphes sont assortis de plusieurs documents : carte, dessin, photos, ainsi que des extraits de textes d'acteurs ou de témoins de l'époque. L'un des textes explique que les croisades ont été l'occasion d'échanges commerciaux et culturels entre l'Orient et l'Occident et qu'elles sont à l'origine de nouveaux ordres religieux (correspondant au Texte A sur la figure 3). Ce point de vue est illustré par une photographie montrant une forteresse de l'ordre des Hospitaliers de Syrie (Texte E) ; il est également soutenu par le témoignage de Foucher de Chartres, un chrétien installé en Terre sainte (Texte F). Il complète la présentation du dossier qui évoquait sans les développer les conséquences des croisades (Texte B). On peut imaginer que le texte répète un propos tenu en classe par l'enseignant (Texte D), et que celui-ci donne à lire à ses élèves, en plus du dossier présenté dans le manuel, un point de vue contradictoire tiré par exemple de l'ouvrage d'Amin Maalouf, *Les Croisades vues par les Arabes* (Texte C). Dans ce schéma simplifié, seules les relations entre le texte A et les autres textes sont représentées. En réalité, les relations entre les différents textes sont multiples. Par ailleurs, la relation entre deux textes n'est pas toujours univoque. Un texte peut à la fois en compléter et en illustrer un autre, tout en introduisant des divergences de vue.

45 — Jean-François Rouet, Anna Potocki, « De la compréhension à l'usage des textes en contexte : accéder à l'information, évaluer et mettre en relation les textes », in *Enseigner la compréhension en lecture*, Hatier, 2017.

Par exemple :

— « *Si la biographie officielle d'Alfred Nobel mentionne qu'il a créé le célèbre prix qui porte son nom par générosité, pourquoi un journaliste affirme-t-il que c'était en fait par sentiment de culpabilité ?* »
— « *Que doit-on conclure lorsqu'un avis publié par le ministère de la Santé déconseille la consommation de snacks en dehors des repas alors qu'une notice sur un paquet de barres chocolatées la recommande ?* »

Ainsi, une approche explicite de la lecture « multidocumentaire » doit être favorisée au cours moyen, car l'interprétation de perspectives multiples deviendra une facette incontournable de l'apprentissage une fois franchi le seuil du collège. Cet apprentissage prend tout son sens dans la perspective de l'éducation aux médias et à l'information.

La lecture « multidocumentaire » inclut un travail de compréhension sur des documents composites qui associent le langage verbal à d'autres types de représentations : photographies, œuvres d'art, schémas, diagrammes, etc. Il revient au professeur d'accompagner la lecture de ces documents non verbaux (Que faut-il regarder, Comment interpréter ce que l'on voit ?), de même que la mise en correspondance des éléments verbaux et non-verbaux (reconnaissance d'éléments visuels correspondant au mot « vitrail », par exemple), et la compréhension des éléments textuels qui complètent et enrichissent l'image : annotations, légendes, étiquettes.

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.

Focus | Lire sur écran : bénéfices et risques potentiels

Plus de 80 % des élèves de cours moyen grandissent dans des foyers équipés d'ordinateurs, de tablettes et/ou de téléphones connectés à Internet[46]. De leur côté, les établissements se sont progressivement dotés d'outils d'information et de communication, tels que des sites Web et des environnements numériques de travail (ENT). Les pratiques d'enseignement mobilisant ces technologies se répandent rapidement, depuis l'usage du vidéoprojecteur en classe jusqu'à la prescription d'activités à effectuer en autonomie (révisions, recherche d'informations, exercices).

La pratique numérique contribue à accroître la fréquence et la durée des activités mettant en jeu la lecture et la compréhension de textes sur écran par les élèves de cours moyen. Or les textes sur écran présentent des différences marquées avec la lecture sur support imprimé, avec des conséquences positives comme négatives.

CONSÉQUENCES POSITIVES

— Les textes présentés sur écran peuvent contenir des liens hypertextes permettant d'accéder à des définitions ou des informations complémentaires (comme dans l'encyclopédie Wikipédia, par exemple), ce qui peut favoriser la compréhension.
— Les textes au format numérique peuvent également s'accompagner d'illustrations animées voire d'insertions vidéo qui enrichissent l'expérience de lecture. Ces fonctionnalités n'ont guère d'équivalent dans les textes imprimés. Ces incrustations multimédias sont néanmoins à utiliser avec prudence, de façon à ne pas remplacer trop systématiquement les mots du texte par des images en mouvement qui séduisent davantage le lecteur mais qui peuvent changer la lecture.
— Un certain nombre de logiciels d'entraînement à la lecture ont fait leurs preuves, du moins lorsque leur usage est accompagné par l'adulte. Ces logiciels s'ajoutent à la palette d'outils pédagogiques permettant de soutenir les apprentissages des élèves les plus en difficulté, voire à besoins éducatifs particuliers, à l'entrée au cours moyen. Il a été montré que la possibilité de grossir le texte, d'écarter les caractères dans les mots ou les espaces entre les lignes peut faciliter la lecture de certains dyslexiques qui voient les lettres se superposer dans un texte imprimé ordinaire[47].

46 — Insee, 2021.
47 — Manuel Perea, Victoria Panadero, Carmen Moret-Tatay, Pablo Gómez, "The Effects of Inter-Letter Spacing in Visual-Word Recognition: Evidence with Young Normal Readers and Developmental Dyslexics", *Learning and Instruction*, n° 22 (6), p. 420–430, 2012.
Marco Zorzi, Chiara Barbiero, Andrea Facoetti, Isabella Lonciari, Marco Carrozzi, Marcella Montico, Laura Bravar, Florence George, Catherine Pech-Georgel, Johannes C. Ziegler, "Extra-Large Letter Spacing Improves Reading in Dyslexia", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, n° 109, p. 11455-11459, 2012.

CONSÉQUENCES NÉGATIVES

— Les textes présentés sur écran sont, de manière générale, lus plus superficiellement que les mêmes textes imprimés sur papier de bonne qualité. La consultation sur écran augmente en effet beaucoup la sur-confiance du lecteur, en particulier quand il détermine lui-même librement le temps d'étude. C'est parce que les lecteurs sur écran sont systématiquement sur-confiants qu'ils n'élèvent pas leur niveau d'effort de manière suffisante quand ils ont à lire sur écran. Cette sur-confiance est liée au traitement superficiel de l'information numérique. Les travaux expérimentaux le démontrent : le traitement superficiel du support numérique n'est lié ni à la fréquence de la lecture sur écran, ni au niveau individuel de compétence en lecture des élèves[48]. Il résulte d'une habitude cognitive implicite liée aux écrans. Les interactions rapides de la lecture numérique avec ses récompenses immédiates ont créé des habitudes numériques de lecture rapide et superficielle. S'engager sur écran dans des tâches nécessitant une attention soutenue, comme le demande la lecture profonde, suppose de changer stratégiquement de type de régulation de l'action[49]. Changer ses habitudes de lecture à l'écran est possible, mais cela demande un entraînement stratégique de l'effort de lecture à l'écran.

— Si les bénéfices des liens hypertextes pour les lecteurs expérimentés sont généralement avérés (d'où leur présence quasi universelle dans les documents électroniques), leurs effets sur les stratégies de lecture des élèves de cours moyen sont plus ambigus. Les liens hypertextes augmentent le risque que l'attention soit captée par une information non pertinente, simplement parce qu'elle se trouve mise en saillance. Jusqu'à la fin du cycle 4, les élèves ont en effet tendance à s'appuyer sur des indices superficiels comme la taille apparente, la position dans la liste ou l'emphase typographique dans leurs parcours de navigation dans les réseaux de textes numériques. Leur décision de « cliquer » est souvent impulsive, ce qui augmente le risque de « noyade dans l'information ». Un autre risque avec la multiplication de ces liens hypertextes est celui de perdre le lecteur dans des « emboîtements » de textes. C'est un phénomène d'égarement qui est bien connu dans les recherches sur navigateur, en particulier chez les lecteurs non experts. Les éditeurs de manuels numériques ont d'ailleurs commencé à prendre en compte ce risque en reconstituant la présentation et la structure des manuels imprimés, tout en conservant le bénéfice des outils de navigation plus neutres.

48 — Vered Halamish, Elysia Elbaz, « Children's Reading Comprehension and Metacomprehension on Screen Versus on Paper », *Computers & Education*, n° 145, 2020, https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519302908

49 — Pablo Delgado, Christina Vargas, Rafeket Ackerman, Ladislao Salmerón, « Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on The Effects of Reading Media on Reading Comprehension », *Educational Research Review*, n° 25, p. 23-38, 2018.

— Dans la prescription d'activités autonomes à partir des ENT ou d'autres ressources numériques, il faut aussi prendre en compte l'existence d'une fracture numérique qui demeure problématique[50]. Cette fracture comporte une dimension matérielle (accès aux équipements et aux services informatiques) et une dimension culturelle (savoir-faire nécessaires pour accéder à Internet, localiser les informations, communiquer en ligne). En mai 2019, environ 15 % des personnes interrogées n'utilisaient pas Internet de façon régulière (Médiamétrie). Une proportion voisine d'adultes, dont de nombreux parents d'élèves, ont une maîtrise de la lecture insuffisante pour mener à bien des activités de recherche d'informations (étude Piaac[51] de l'OCDE). Ils ne sont *a fortiori* pas en mesure d'accompagner leurs enfants dans la réalisation des activités prescrites par les enseignants. Les élèves de milieux défavorisés sont donc doublement pénalisés lorsqu'il s'agit de prolonger le travail scolaire par des activités autonomes, surtout en période d'enseignement à distance.

En conclusion, s'il est parfois bénéfique et souvent inévitable d'avoir recours à des ressources documentaires numériques dans l'enseignement au cours moyen, la prescription d'activités de lecture sur écran doit reposer sur des textes courts (une page maximum) assortis d'exercices rapides (quiz) pour permettre aux lecteurs de vérifier leur compréhension profonde. Il faut, chaque fois que c'est possible, proposer à l'écran des textes exposant un savoir à travers la réfutation d'idées préconçues[52]. Dans tous les cas, la qualité de la lecture numérique bénéficiera d'un accompagnement pédagogique, proposant aux élèves des stratégies de lecture et d'exercices sur papier (schémas, cartes conceptuelles, résumés partiels) pour améliorer la qualité des apprentissages.

50 — Insee, 2021.
51 — Piaac : programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes.
52 — Irene Anna N.Diakidoy, Thalia Mouskounti, Christos Loannides, "Comprehension and Learning from Refutation and Expository Texts", *Reading Research Quarterly*, vol. 46, n° 1, p. 22-38, 2011.

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

Les différents objectifs et la dimension intertextuelle de la compréhension écrite déterminent un certain nombre de compétences stratégiques à acquérir au cours du cycle 3. 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. Avec l'enseignement continué de la compréhension telle que définie au chapitre 3, ces compétences constituent autant d'objectifs à travailler en classe[53].

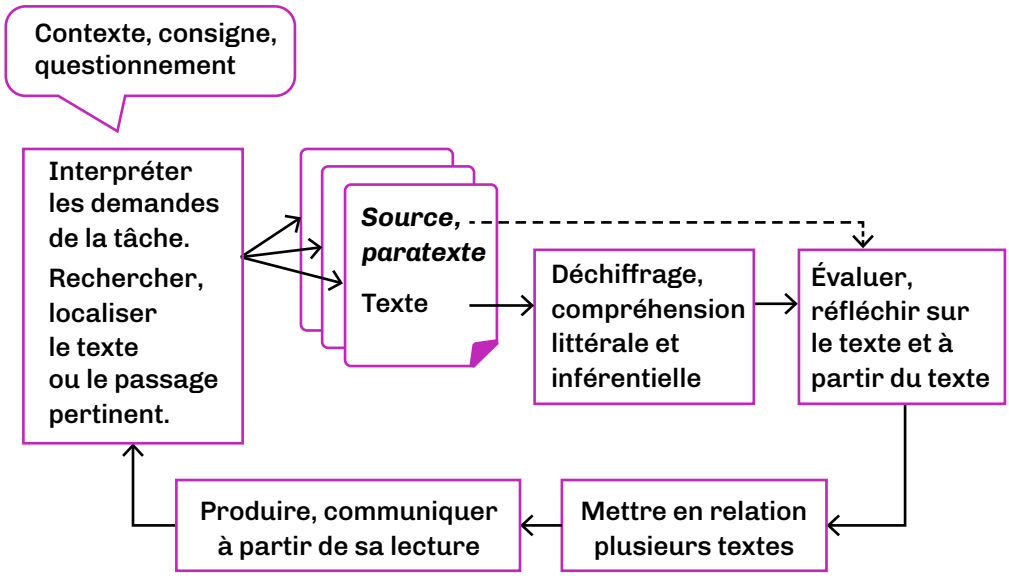


Figure 4. Les compétences stratégiques mises en jeu dans la lecture stratégique[54].

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. Ces opérations renvoient à la planification évoquée au chapitre 1. Les rendre explicites, œuvrer à leur automatisation, permet de construire et renforcer les capacités cognitives générales nécessaires dans toutes les tâches scolaires liées à la compréhension des textes :

53 — Voir le chapitre 5.
54 — D'après Jean-François Rouet et Anna Potocki, 2018, *op. cit.* Les flèches en pointillés représentent des voies de traitement optionnelles pouvant poser des difficultés spécifiques aux élèves de cycle 3.

— **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 (par exemple, reconnaître que telle question demande le simple prélèvement d'un indice alors que telle autre demande une lecture exhaustive du texte) ;
— **rechercher, localiser le texte ou passage pertinent au sein d'un texte.** Pour rechercher, il s'agit de consulter les textes et sélectionner le texte ou passage pertinent. Localiser revient à balayer plus ou moins superficiellement un texte pour y repérer le passage pertinent ;
— **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 ; si l'information est suffisante en quantité ou en qualité ;
— **mettre en relation plusieurs textes.** Il s'agit, à partir de ce qui est compris, 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, éventuellement préparer la réponse par des notes, la modifier, la compléter au fil des cycles. C'est un aspect souvent négligé de l'activité de lecture, qui relève, elle, de l'écriture.

Ces étapes se déroulent sous la forme d'un **cycle pouvant comporter plusieurs répétitions et retours en arrière**. Pour les questions ou les objectifs les plus complexes, l'élève devra revenir à la question de départ pour s'engager dans un nouveau travail de sélection, compréhension, réflexion et d'intégration intertextuelle. Le passage d'une étape à l'autre est soumis au contrôle de **processus d'autorégulation**[55].

Interprétation des tâches à effectuer pour répondre à la question posée

L'interprétation d'une tâche de lecture est une compétence acquise tout au long de la scolarité, comme l'ont montré des recherches menées auprès d'étudiants. Si, au terme de plus d'une dizaine d'années de scolarité et d'études supérieures, ceux-ci parviennent à analyser finement les demandes qui leur sont adressées et à y adapter leurs stratégies de lecture, qu'en est-il d'élèves de 8 à 10 ans ? Quels sont les obstacles qui empêchent la mise en place, au cours moyen, de stratégies différenciées selon le contexte, les consignes ou la nature des questions posées ? Il semble que les enfants de 8-9 ans n'élaborent pas spontanément de plan lorsqu'ils écoutent ou lisent des questions avant de lire un texte[56]. Le fait de leur demander ce qu'il faut trouver pour répondre à cette question (une façon de leur faire expliciter la demande) augmente considérablement la production de réponses pertinentes, selon une expérience

55 — Voir le chapitre 1, p. 22.
56 — Ce constat renvoie aux difficultés de compréhension observées chez les élèves de cours moyen face à un problème mathématique à résoudre. Le chapitre 2 du guide *Pour enseigner la résolution de problèmes mathématiques au cours moyen* expose combien la saisie de la question posée, et donc de la tâche à effectuer, est centrale et mérite une attention forte de la part du professeur.

réalisée par Julie Ayroles dans le cadre de sa thèse de doctorat[57]. À partir de ce constat, Ayroles a mis au point un programme d'intervention en CM2, sur quelques semaines, avec des effets bénéfiques sur les stratégies de lecture des élèves[58].

QUELQUES TECHNIQUES POUR TRAVAILLER SUR LES QUESTIONS DANS LES ACTIVITÉS DE LECTURE FONCTIONNELLE

Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Julie Ayroles a mis en place, avec le concours d'un groupe de professeurs d'école primaire de l'académie de Poitiers, un programme pédagogique expérimental visant à entraîner les stratégies de recherche d'informations par les élèves de CM2 (10 ans). Le programme comportait cinq ateliers dont le premier était centré sur l'analyse des questions posées aux élèves et sur les tâches qu'elles impliquaient. Les tâches suivantes étaient proposées aux élèves.

Exemple de question posée	Tâches impliquées par la question
Où est-ce que l'avion solaire a atterri ?	– Repérer les mots thématiques de la question. – Identifier ce qu'il faut trouver pour répondre à la question « Entourer le mot interrogatif et dire si ce qu'il faut trouver est : ☐ une quantité ; ☐ une période ; ☐ un lieu ; ☐ une cause. »

L'intervention suivait les principes d'un enseignement explicite[59]. Chacune de ces tâches était d'abord expliquée, puis les élèves travaillaient en autonomie. Enfin, leurs réponses étaient systématiquement discutées et les réponses attendues étaient explicitées et justifiées.

Dans les séances suivantes, les tâches d'analyse de la question étaient reprises, à mesure que de nouveaux aspects de la recherche étaient présentés et travaillés (par exemple, analyser les titres et les sous-titres pour localiser la partie importante d'un texte).

L'étude a conclu à une amélioration significative de la compréhension chez les élèves entraînés, lorsque les tâches présentaient une similitude avec celles qui avaient été travaillées dans les ateliers. Le transfert à des tâches de lecture documentaire différentes s'est toutefois avéré limité, sans doute, en partie, du fait de la durée assez brève de l'intervention.

57 — Julie Ayroles, *Apprentissage de la lecture fonctionnelle chez l'enfant : des processus impliqués au développement de ressources pédagogiques*, 2020.
58 — Sur ce sujet, on peut également consulter Jocelyn Giasson, *La Compréhension en lecture*, De Boeck Université, Bruxelles, 1990.
59 — Voir le chapitre 5 pour la notion d'enseignement explicite.

La recherche et la localisation du texte ou du passage pertinent

La lecture en diagonale (ou balayage visuel) vise à repérer, au sein d'un ensemble, le texte ou le paragraphe sur lequel l'attention va se concentrer. C'est l'aspect de la lecture stratégique à la fois le plus pratiqué et le moins systématiquement enseigné au cours moyen. De nombreux professeurs y voient d'ailleurs une tendance fâcheuse qu'il convient de corriger en exigeant une lecture plus attentive, c'est-à-dire exhaustive. Néanmoins, ces professeurs prescrivent de manière quotidienne des activités de lecture qui exigent de l'élève la recherche et la localisation d'informations dans le texte.

Par exemple, dans une séquence de CM2 consacrée à la lecture de *La Chèvre de M. Seguin*, le professeur demande par écrit : « *Quel est le nom de la chèvre ? Combien de chèvres M. Seguin a-t-il déjà perdues avant elle ? La chèvre réussit-elle à s'échapper ?* »

Il s'ensuit un va-et-vient entre le texte et les questions, l'élève devant à chaque fois apparier la demande contenue dans la question avec le ou les passages pertinents du texte.

Lors d'une séance consacrée au vivant, en sciences et technologie, les élèves sont invités à lire un document comportant un texte et des photographies. Ils doivent répondre à des questions très précises comme : « *Quels sont les trois stades de la vie d'une mouche ?* », « *Qu'appelle-t-on "croissance" des animaux ?* », « *Quelle différence repères-tu entre croissance continue et croissance discontinue ?* ».

Ces questions obligent l'élève à passer d'un document à l'autre, la réponse se trouvant tantôt dans la légende des photographies, tantôt dans le texte, tantôt dans le lien entre photos et texte.

En comparaison avec la lecture soutenue, les mécanismes qui guident le regard du jeune lecteur au cours de la recherche visuelle dans un texte n'ont été que peu étudiés. Il semble qu'à partir de l'adolescence, les lecteurs accomplis aient la possibilité de capter rapidement au sein du champ visuel des indices orthographiques qui attirent leur regard vers les termes en rapport avec la question, même lorsque ceux-ci ne figurent pas explicitement dans l'énoncé de départ. Surtout, les lecteurs matures possèdent une connaissance de la structure des textes et des indices qui peuvent les guider vers le contenu pertinent : titres, sous-titres, paragraphes, débuts et fins de phrases. L'enregistrement de leurs parcours oculaires montre un balayage fortement appuyé sur ces indices, ce qui n'est pas le cas des enfants de 10 ans.

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[60] :

— **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 réalisée auprès d'élèves de CE2, CM2 et d'étudiants en licence 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 !

Évaluation, réflexion sur le texte ou à partir du texte

La compréhension est traditionnellement définie comme la capacité à se représenter la signification du texte, c'est-à-dire le contenu de l'histoire, l'explication, l'argumentaire, etc. Depuis quelques années, cette définition tend à s'élargir pour inclure la « validation », c'est-à-dire le fait d'accepter le contenu du texte comme une représentation crédible, acceptable, ou au contraire douteuse, fallacieuse. La validation est parfois rapide et automatique, notamment lorsque l'énoncé renvoie à des connaissances familières. Ainsi un adulte peut-il rapidement rejeter un énoncé comme « Le savon est comestible » ou encore « La tour Eiffel est située à Moscou ». La validation peut parfois demander un raisonnement plus complexe, notamment lorsque les connaissances ne permettent pas de valider ou de rejeter avec certitude l'affirmation (« Le savon contient de l'hydroxyde de sodium », « La tour Eiffel est située dans le 15e arrondissement de Paris »). Un mécanisme alternatif consiste alors à

60 — Elsa Eme, Jean-François Rouet, « Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte », *Enfance*, n° 53 (4), p. 309-328, 2001.

évaluer la source de l'information. Ainsi un auteur perçu comme compétent et animé par de bonnes intentions sera-t-il plus facilement cru qu'un auteur jugé incompétent ou de mauvaise foi. Ces processus ne sont toutefois pas automatiques et ils dépendent largement du contexte de la tâche et de l'expertise du lecteur.

Bien que les processus de validation aient encore été peu étudiés chez les enfants, il existe de nombreux arguments permettant de penser que ni la validation par les connaissances préalables ni la validation par la source ne sont disponibles d'emblée à l'entrée au cours moyen, pour des raisons qui ont trait à la fois au développement des compétences cognitives nécessaires à la compréhension (voir les chapitres 1 et 3) et à l'absence d'un enseignement explicite de ces processus.

Tout d'abord, évaluer la validité d'un propos nécessite d'activer ses connaissances afin de juger la plausibilité, la qualité de l'explication ou des arguments. Or l'on sait que, chez l'enfant, l'appel aux connaissances antérieures n'est pas automatique, il peut d'ailleurs être efficacement stimulé par des activités de pré-lecture. Par ailleurs, évaluer la source demande de localiser les informations pertinentes, souvent placées à la périphérie du texte : d'où vient ce texte ? qui l'a écrit ? que peut-on dire de son auteur ? Il faut ensuite, à partir des informations disponibles, s'interroger sur la compétence et l'intention de l'auteur : peut-on le croire, lui faire confiance ? Les expériences menées par Macedo-Rouet et ses collègues au CM1 et au CM2 montrent qu'il s'agit de stratégies difficiles d'accès, qui peuvent être entraînées au moyen d'explications courtes, d'illustrations, et de pratique guidée. La connaissance et la capacité à raisonner sur les sources continuent toutefois à se développer tout au long de l'adolescence.

Mise en relation de plusieurs textes

La mise en relation de textes pose en partie les mêmes problèmes que la mise en relation d'informations à l'intérieur d'un texte. Cependant, dans le cas de documents multiples, l'élève fait souvent face à différents styles d'écriture, différentes dénominations pour les mêmes référents, ce qui ajoute à la difficulté d'intégrer les informations en un tout cohérent. De plus, les différents textes en présence ne se situent pas nécessairement dans un bon rapport de complémentarité (voir figure 3, p. 64). Il peut exister des lacunes, des divergences, voire des conflits dans l'information proposée par l'un ou par l'autre. Des recherches menées auprès d'adolescents montrent que la compréhension de documents multiples est un défi très difficile à relever, ce qui doit inciter à la prudence dans l'emploi de dossiers multidocumentaires avec des élèves en début de cycle 3. Il en va de même des prescriptions de recherche sur Internet qui conduisent quasi inévitablement les élèves vers des sources inadéquates, inadaptées, voire inappropriées, sans que ces élèves ne disposent des outils cognitifs et métacognitifs pour évaluer la qualité du support de l'information lue.

Parmi les objectifs plus raisonnables au cours moyen, on peut citer **l'apprentissage des relations de complémentarité entre deux textes** (A-B, A-E et A-F dans la figure 3, p. 64). Par exemple, lors d'une séquence de géographie en CM1, dans le cadre du thème 1, « Découvrir les lieux où j'habite », les élèves peuvent être amenés à réfléchir à la façon dont une leçon sur les Pyrénées, illustrée par une carte, permet de préciser les contours géographiques du massif montagneux, d'en visualiser clairement les plus hauts sommets et de situer la frontière entre la France et l'Espagne. Des allers et retours entre le texte et la carte aident les élèves à préciser la leçon et à se représenter plus clairement la région en question.

La compréhension de documents composites, associant éléments textuels et graphiques, est à enseigner nécessairement : lire une carte géographique ou un diagramme de flux, mettre en relation la légende et l'image, trouver les unités représentées sur les axes d'un graphique, extraire une valeur d'un diagramme de type » camembert », etc. Cet enseignement doit être conçu de façon progressive, en mesurant le niveau de complexité suscité par les liens entre les documents.

Production, communication à partir de la lecture du texte

Comme indiqué dans la figure 4 (voir p. 69), la production de réponses ou de décisions fait partie intégrante de la plupart des activités de lecture lorsque celles-ci s'insèrent dans un contexte d'apprentissage. Il peut s'agir de répondre par écrit à la question posée par le professeur, mais aussi de prendre des notes ou de choisir une réponse parmi un questionnaire à choix multiple.

La production de réponses pose problème dès lors que la réponse n'est pas représentée littéralement dans le texte : déduire, reformuler sont des activités coûteuses dont l'élève ne perçoit pas toujours la nécessité. D'où l'importance de faire travailler les élèves sur des questionnements qui nécessitent la mise en relation d'informations, l'interprétation et la réflexion. Ce travail est à distinguer de la production libre, par exemple donner son propre avis après avoir pris connaissance de celui de l'auteur du texte. Dans tous les cas, les tâches demandant une production écrite doivent être soigneusement définies en tenant compte de l'effort et du temps que demande l'écriture pour les élèves de 8 à 10 ans.

Le rôle de l'autorégulation dans la lecture fonctionnelle

Si la lecture au sens classique peut être qualifiée de linéaire (lire entièrement le texte de manière soutenue de sorte à le comprendre), la lecture stratégique telle qu'elle est définie dans ce chapitre prend la forme de cycles qui se répètent jusqu'à ce que l'élève estime avoir atteint l'objectif fixé. Au cours de chaque cycle sont prises des décisions importantes : sur quel texte, sur quelle partie de texte poser son regard ? Lire en diagonale ou lire attentivement ? L'information semble-t-elle utile au regard de la question posée ? Doit-on poursuivre ou s'interrompre et chercher ailleurs ? A-t-on acquis suffisamment d'informations pour répondre ? Peut-on considérer l'activité comme terminée ? Toutes ces décisions nécessitent la connaissance par l'élève de ses propres processus cognitifs ainsi qu'une capacité à les organiser. En d'autres termes, la lecture stratégique comporte une importante composante métacognitive.

Appliquée à la lecture comme à d'autres domaines, la métacognition prend deux formes, l'une dite déclarative et l'autre procédurale.

Sur le plan déclaratif, la métacognition concerne la connaissance des mécanismes et stratégies de lecture (« Pourquoi certains textes sont-ils difficiles à comprendre ? » ; « Si vous avez 2 minutes pour lire un long texte, comment faites-vous ? »[61]). Les connaissances déclaratives sont dites explicites en cela qu'elles peuvent être communiquées de manière claire par le langage. Ces connaissances sont mises au service des comportements dans les mêmes conditions que les autres connaissances nécessaires à la compréhension (voir le chapitre 1), à condition d'être disponibles et activées au moment opportun. Ainsi, savoir à quoi sert la table des matières dans un livre ne garantit pas que le lecteur saura s'en servir à bon escient.

Sur le plan procédural, la métacognition comporte trois types d'évaluation :

— l'évaluation liée à la planification de l'activité (la représentation du but, de l'effort demandé pour l'atteindre, et l'auto-évaluation de sa propre capacité à l'atteindre) (« Comment allez-vous aborder la lecture de tel texte pour répondre à telle question ? ») ;
— l'auto-évaluation de processus (« Avez-vous bien compris la phrase que vous venez de lire ? ») ; (« Devez-vous prendre le temps de relire cette phrase avant de continuer ? ») ;
— l'auto-évaluation de résultat (« Relisez votre résumé du texte : reflète-t-il le texte lu dans ses grands axes ? »).

Les processus métacognitifs n'ont pas toujours une traduction fidèle dans le langage. Ce sont des savoir-faire que l'on peut acquérir par la pratique guidée. L'explication verbale y joue certainement un rôle mais elle ne peut suffire, seule, à leur acquisition (de la même façon qu'expliquer à un enfant comment faire du vélo ne garantit pas la maîtrise au premier essai).

61 — *Ibid.*, voir note 60, p. 73.

Prendre en considération la dimension métacognitive de la lecture demande donc de s'interroger sur les ressorts qui modulent l'engagement actif de l'élève dans les activités qui lui sont proposées. Ces aspects sont parmi les plus mal connus et les plus complexes de l'apprentissage de la lecture, car ils touchent toutes les facettes du développement de l'enfant, son environnement socioculturel, et les stratégies pédagogiques du professeur. Quoi qu'il en soit, l'intérêt et la motivation pour la lecture jouent un grand rôle dans l'acquisition des capacités de compréhension de l'écrit. L'intérêt pour la lecture est lui-même sous-tendu par les représentations que les enfants ont d'eux-mêmes en tant que lecteurs. Certains enfants perçoivent la lecture comme quelque chose de difficile qui leur pose problème, ce qui diminue leur engagement (refus de la lecture comme activité de temps libre, par exemple) et leur motivation pour les tâches qui leur sont proposées. Les stratégies des professeurs jouent un rôle important pour corriger ces représentations en stimulant le développement et le maintien de l'intérêt pour la lecture.

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.

Et en sixième ?

— Dans différentes disciplines, le professeur prolonge, de façon structurée et explicite, l'enseignement de la lecture de textes composites.

— Il augmente progressivement le nombre de documents afin d'entraîner les élèves à identifier les sources, leur fiabilité et la nature de la lecture qu'elles entraînent. Il les habitue à la mise en relation des informations (texte, image, schéma, tableau, graphique, etc.).

— Il automatise l'appui sur les éléments textuels et paratextuels pour construire la pratique du balayage visuel.

V

Comment enseigner la compréhension ?

Tant les observations menées en classe que les entretiens avec les professeurs ou les résultats issus de recherches collaboratives[62] mettent en évidence des démarches plus efficientes que d'autres pour enseigner la compréhension de l'oral et de l'écrit aux élèves de cours moyen.
Ces démarches incluent un principe de collaboration entre élèves associé à un guidage explicite du professeur. Les élèves peuvent ainsi se consacrer à l'acquisition de stratégies et d'habiletés ciblées.

Le développement de ces démarches n'est véritablement efficace que s'il s'inscrit dans un parcours, qui correspond à une progression des apprentissages élaborée pour un cycle et à une harmonisation des pratiques.

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.

62 — http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension

Trois grandes familles d'activités indissociables

Le programme de cycle 3 invite le professeur à mettre en œuvre différentes modalités d'apprentissage spécifiques selon l'objectif retenu pour la séance. En fonction de l'objectif visé, du niveau des élèves et de la programmation, trois types d'activités peuvent être mis en place, de façon complémentaire.

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.

EXEMPLE D'ACTIVITÉ MODULAIRE AUTOUR DU LEXIQUE

Le professeur fait réfléchir aux mots susceptibles de ne pas être compris, à partir du travail conduit en classe (appui sur la formation, l'étymologie, etc.) en utilisant les éléments du texte qui permettent de les situer d'un point de vue sémantique.

EXEMPLE D'ACTIVITÉ MODULAIRE SUR LA COMPRÉHENSION DE L'IMPLICITE

Le professeur, à l'oral ou à l'écrit, entraîne au repérage de :

- l'implicite sur des supports très brefs, composés de deux ou trois phrases ;
- différents types d'inférences :
  - sur la base des anaphores : repérage de relations entre personnages (par exemple : « *Pierre est arrivé avec Marie. Il…* ; *Pierre est arrivé avec Marie qui…* ») ou entre lieux (« *Paris, la capitale de la France* ») ;
  - sur la base de différents types de relations, le plus souvent introduites par des mots outils : relations de succession (et, ensuite, etc.) ; relations causales (car, parce que, puisque, en conséquence, etc.) ; relations d'opposition (mais, pourtant, cependant, etc.) ;

– sur la base de connaissances dites du monde (*pour aller rapidement de Paris à Marseille, il vaut mieux prendre le TGV*) ;
– sur la base de connaissances de la langue : outre les relations anaphoriques et celles marquées par différents mots outils (voir ci-dessus), emploi des temps des verbes pour mieux comprendre la chronologie.

Au cours moyen, ces séances peuvent être ponctuelles pour travailler une difficulté repérée lors des lectures en classe.

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. Essentielles au cours moyen, ces séances permettent de travailler l'ensemble des stratégies requises pour asseoir une lecture qui associe plaisir de lire et de découvrir des textes, des auteurs, des idées.

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. Pour les élèves les plus éloignés de la lecture, ces activités présentent de nombreuses difficultés. Il est donc nécessaire de les guider pour qu'ils saisissent les tâches à accomplir et qu'ils s'en emparent pour s'acheminer progressivement vers la réussite d'une compréhension autonome.

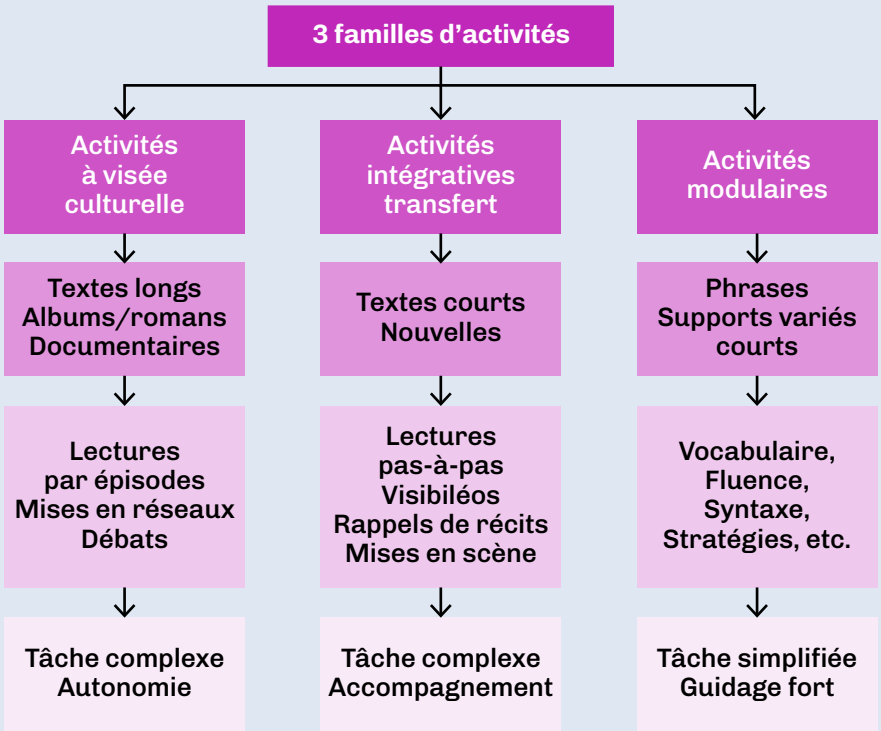


Figure 5. Trois familles d'activités[63].

63 — D'après Marie-France Bishop, « Quelle didactique de la littérature dans les manuels de l'enseignement primaire en France, de 1880 à nos jours ? », in Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays, Brigitte Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature*, Presses universitaires de Namur, p. 33-48, 2019.

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[64].

En cela, l'enseignement explicite s'oppose aux situations dans lesquelles les tâches ne sont que sommairement décrites et dans lesquelles l'activité des élèves est réduite à des réponses aux questions posées oralement ou par écrit. D'autre part, il s'oppose à un enseignement fondé sur la découverte du sens par les élèves, sans aide, c'est-à-dire en mettant en œuvre un tâtonnement non accompagné. Dans ce cas, l'apprentissage repose essentiellement sur les connaissances déjà acquises et sur la mémoire des élèves, ce qui ne garantit pas l'acquisition de nouvelles connaissances par tous, ni la compréhension de la tâche. Ces modalités d'enseignement très faiblement guidées représentent une charge cognitive importante pour les élèves ce qui risque à terme de renforcer les inégalités.

La modalité d'enseignement actif et explicite dans le domaine de la compréhension a pour objet l'ensemble des stratégies de compréhension, ce qui peut aller de la compréhension des mots en contexte à l'élaboration de la représentation mentale. Dans son acception actuelle, il s'agit de décrire la manière dont l'enseignant va accompagner l'apprentissage des élèves.

Si le principe d'un enseignement explicite est l'objet d'un consensus, plusieurs approches sont présentées dans les recherches. Elles divergent sur le degré de cadrage du professeur, et sur la démarche d'apprentissage, modulaire ou intégrée, de l'activité de compréhension. On peut ainsi distinguer l'instruction directe et l'approche par résolution guidée. Ces différentes approches sont complémentaires et doivent être utilisées en fonction des objectifs poursuivis, des notions à travailler, des besoins des élèves, de l'organisation de l'enseignement et des différentes variables propres à chaque situation. Il est nécessaire d'en connaître les principales caractéristiques.

64 — Barak Rosenshine, "The Empirical Support for Direct Instruction" in Sigmund Tobias, Thomas M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction. Success or Failure*, p. 201-220, Routledge, New York, 2009.

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[65]. Une récente méta-analyse[66] évaluant 25 études d'instruction directe de la réalisation d'inférences de la maternelle au lycée montre que cet enseignement améliore significativement la compréhension générale comme la compréhension inférentielle et littérale. Ces entraînements permettent notamment aux plus faibles lecteurs d'améliorer aussi leur compréhension littérale. Les résultats de cette méta-analyse montrent aussi que cet enseignement est d'autant plus bénéfique qu'il est prodigué en petits groupes[67]. Les habiletés de compréhension telles qu'elles ont été décrites aux chapitres précédents sont donc enseignées pour elles-mêmes avant d'être mobilisées dans la lecture ou l'écoute de textes complexes, chaque fois qu'elles sont nécessaires à la résolution d'une difficulté.

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 ». Le professeur s'assure aussi de la compréhension des élèves et suscite leur participation en cherchant à obtenir des réponses de chacun d'eux. Ce guidage consiste également à fournir des corrections et des retours systématiques, et à motiver la participation de l'élève en organisant des discussions permettant la confrontation des points de vue et la construction collective des stratégies optimales. Le professeur conduit donc les élèves à prendre progressivement en charge l'activité et à conquérir leur autonomie.

65 — Carsten Elbro, Ida Buch-Iversen, "Activation of Background Knowledge for Inference Making: Effects on Reading Comprehension", *Scientific Studies of Reading*, n° 17 (6), p. 435-452, 2013.
Nicola Yuill, Jane Oakhill, "Understanding of Anaphoric Relations in Skilled and Less Skilled Comprehenders", *British Journal of Psychology*, n° 79 (2), p. 173-186, 1998.

66 — Amy M. Elleman, "Examining the Impact of Inference Instruction on the Literal and Inferential Comprehension of Skilled and Less Skilled Readers: A Meta-Analytic Review", *Journal of Educational Psychology*, n° 109 (6), 2017.

67 — Laurent Lima, Maryse Bianco, *11 stratégies pour apprendre à comprendre*, Hatier, Paris, 2016.

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.

AU DÉPART

Le professeur explicite les apprentissages visés et signale les habiletés qui seront la cible des apprentissages. Il rappelle les connaissances disponibles, mobilise celles qui vont être nécessaires. La tâche n'est pas simplifiée mais le professeur détermine quels sont les éléments sur lesquels il veut voir porter l'attention des élèves ; par exemple, effectuer des inférences, modifier sa représentation mentale au cours de la lecture, sélectionner les informations importantes et les formuler, etc. Pour cela, il organise l'activité et présente le texte de manière à rendre visibles les habiletés sur lesquelles il souhaite travailler et à soutenir l'effort déployé au cours de la lecture. Par exemple, le texte peut être présenté en dévoilement progressif, par épisodes ; il est également possible d'en signaler les « blancs » ou de matérialiser certains liens, etc. Le professeur désigne régulièrement ce qui est en cours de réalisation : il attire l'attention des élèves sur la manière d'effectuer l'activité. Pour cela, il réduit les difficultés en apportant lui-même les éléments qui seront nécessaires selon les besoins des élèves. Par exemple, il définit les termes importants avant de commencer si l'explicitation du lexique ne constitue pas l'objectif de la séance ; il relit un passage important sur lequel il souhaite attirer l'attention. Autrement dit, le professeur prend en charge une partie des difficultés pour centrer l'attention sur ce qui constitue son objectif d'apprentissage.

AU COURS DE L'ACTIVITÉ

Le professeur ne montre pas directement ce qu'il faut faire mais utilise les différents cheminements pour en faire des objets de réflexion. Par exemple, en s'arrêtant sur une réponse et en reconstruisant avec les élèves le fil de la réflexion qui a abouti à cette réponse. L'analyse des réponses d'élèves peut être un outil d'enseignement efficace. Les échanges jouent un rôle important car ils permettent l'accompagnement des élèves et mettent en lumière les mouvements de pensée ainsi que les apprentissages effectués. Les rétroactions du professeur n'ont pas pour fonction de valider une bonne réponse ou d'en écarter une mauvaise, elles stimulent la réflexion et poussent à justifier une hypothèse ou à approfondir une démarche qui s'élabore. L'erreur est considérée comme une étape de réflexion, comme la manifestation d'un parcours intellectuel en cours d'élaboration. Toutefois, le professeur réduit le champ des possibilités et conduit vers la résolution du problème soulevé par la tâche.

LA DERNIÈRE ÉTAPE

C'est le moment où les stratégies découvertes et expérimentées sont rappelées. Grâce aux échanges, la tâche a été collectivement résolue et le professeur en a guidé la résolution. Pour que cet acquis reste dans les mémoires et soit réutilisable, un point final est nécessaire au cours duquel les procédures utilisées sont explicitement désignées. Il s'agit d'alimenter la mémoire didactique de la classe qui sera rappelée régulièrement. Grâce à la démarche de résolution guidée, les élèves apprennent de manière explicite à gérer une tâche complexe. Ce format de séance est régulièrement répété, il favorise l'apprentissage de la compréhension dans toutes les disciplines, à l'oral comme à l'écrit.

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

Certes choisi en fonction de la progression de la classe et de l'objectif d'apprentissage poursuivi, le texte ne doit pas pour autant être dépourvu d'intérêt pour les élèves. Aussi, dans le cadre des activités intégratives, les extraits décontextualisés du travail de la classe, les textes trop complexes ou contenant trop de mots inconnus ou rares sont écartés.

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 professeur anticipe l'activité de lecture des élèves, repère les éléments à comprendre, les éventuelles difficultés qui devront être levées pour que le document soit compris.

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.

68 — Le travail sur les états mentaux des personnages constitue l'une des meilleures entrées dans la compréhension inférentielle, comme en attestent de nombreuses études (par exemple, Arthur C. Graesser, Murray Singer et Tom Trabasso, "Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension", *Psychological Review*, n° 101 (3), p. 371-395, 1994.

Par exemple, pour un texte narratif long, il peut mettre à la disposition des élèves des (re)présentations des personnages principaux, des images des lieux où se déroule l'action, etc.

Pour un texte documentaire ou fonctionnel, il peut présenter les informations contenues dans le texte sous forme de cartes, de graphiques ou de schémas.

— Pour l'appropriation du lexique

Comme vu dans le chapitre 1, une méconnaissance du lexique peut gêner le processus de compréhension. Le professeur permet aux élèves de se représenter l'univers de référence désigné par des mots susceptibles de ne pas être compris, en les clarifiant avec eux. Développées avant la lecture, ces connaissances lexicales sont mobilisées en contexte au cours de la lecture, et réinvesties régulièrement par la suite.

— 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.

Il est indispensable de distinguer les questions portant sur la compréhension du texte de celles qui facilitent le développement des habiletés pour le comprendre.

Les questions pour comprendre le texte portent sur :

— le sens général : que nous apprend ce texte ? De quoi nous parle-t-il ? Où et quand cela se passe-t-il ?
— les personnages et leurs intentions : quels sont les personnages principaux ? Que savons-nous d'eux ? Que veut obtenir tel personnage ? Pourquoi agit-il de la sorte ?
— les connaissances à mobiliser : que sait-on déjà sur ce sujet ? Que doit-on aller chercher ?
— la structure du texte : comment ce texte est-il organisé ? Est-ce qu'il y a plusieurs parties ? Sont-elles repérées par des intertitres, des connecteurs logiques, chronologiques ?
— le déroulement du texte : quel événement est à l'origine de toute cette histoire ? Quelles informations montrent que l'histoire progresse ?
— les causes et conséquences : pourquoi tel événement s'est-il produit ? Qu'est-ce qui explique tel phénomène ?

— l'avancée des informations : que va-t-il se passer ? Quelles informations vont suivre ? Sont-elles toutes données ? Doit-on en rechercher d'autres ?
— la localisation des informations : où trouvons-nous les informations sur tel ou tel sujet ?
— l'avis du lecteur : que pensez-vous de tel personnage ? À la place de ce personnage, qu'auriez-vous fait ? Aimeriez-vous avoir ce personnage comme ami ? Ce texte a-t-il répondu à vos attentes ?

Les questions pour prendre conscience des processus de compréhension mobilisés portent sur :

— la définition du projet de lecture : quel est l'objectif de cette lecture ? Quelles informations cherche-t-on ? Par où commencer la lecture (dans le cas des textes documentaires et des documents composites) ?
— l'identification du passage qui a permis de comprendre : qu'est-ce qui vous a aidé à comprendre ? Comment vous y êtes-vous pris pour le comprendre ?
— l'identification des difficultés rencontrées : qu'est-ce vous n'avez pas compris ? Et pourquoi ? Qu'est-ce qui vous a gêné pour comprendre ? À quel moment n'avez-vous plus compris ?
— la formulation de ce qui peut faciliter la compréhension : qu'est-ce que vous savez déjà et qui peut aider à comprendre ? Que peut-on faire quand on ne comprend pas un passage du texte ?
— la précision du cheminement suivi : comment avez-vous fait pour trouver la réponse ? Comment avez-vous réussi à surmonter les obstacles rencontrés ?

Ces questions permettent aux élèves de prendre conscience de leur cheminement intellectuel en exprimant leur questionnement. Elles témoignent collectivement des processus auxquels ils ne peuvent avoir facilement accès.

Une prise en compte des élèves et de leurs capacités

Les tâches proposées sont adaptées aux différents niveaux de maîtrise des habiletés par les élèves, afin d'atteindre l'objectif que se fixe le professeur.

Pour les élèves les plus en difficulté, il peut ainsi être nécessaire de rendre plus lisible le texte en l'agrandissant ou en aérant sa mise en page ; de simplifier le lexique, sans rompre la cohérence permettant un échange de tous les élèves ; ou encore de lire à voix haute le texte ou une partie pour alléger la charge de lecture précédant le travail de compréhension. Lorsque le support est oral, on peut renouveler davantage les relectures, totales ou partielles.

Comprendre une œuvre intégrale au cours moyen[69]

Apprendre à comprendre n'est pas une finalité en soi. La maîtrise du décodage et celle des stratégies de compréhension sont avant tout des leviers pour permettre à l'élève d'apprécier les œuvres littéraires et d'éprouver le plaisir de lire. Le cycle 3 voit apparaître un programme de culture littéraire et artistique, qui propose la découverte d'œuvres plus longues et plus complexes que celles qui ont pu être abordées au cours des années précédentes. Le roman d'aventure, le récit d'apprentissage, par exemple, peuvent surprendre voire dérouter de jeunes lecteurs par leur construction temporelle et la complexité de leurs personnages.

L'accompagnement de la lecture par le professeur s'avère nécessaire : que faut-il faire pour aider le lecteur à rester actif et concentré tout au long de sa lecture ?

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.

69 — Patrick Joole, *Lire des récits longs, cycle 3/collège*, Retz, CRDP de Versailles, 2005.
Et sur Éduscol, « Des modalités pour lire une œuvre longue en prenant en compte l'hétérogénéité des classes », 2016. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/00/9/5-RA16_C3_FRA_5_heterogeneite_classe_591009.pdf

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.

Focus | Déroulement de la séance en classe

Une séance de compréhension en classe s'organise nécessairement en trois moments distincts[70]. Le premier est celui où sont présentés les éléments permettant de clarifier la tâche avec les élèves. Le deuxième concerne la lecture en elle-même et l'activité de compréhension. Le troisième correspond à l'institutionnalisation des savoirs acquis.

Canevas d'enseignement explicite en 3 temps

Préparation
Supports
Outils

Mise en œuvre
en 3 temps

Bilan
Prolongements

Clarification
Définir la tâche

Mobiliser la mémoire didactique

Mobiliser les connaissances lexicales et référentielles

Commencer à élaborer une représentation mentale

Pendant la lecture

Rendre le texte accessible

Aider à faire des liens

Aider à élaborer une représentation mentale cohérente

Apporter des outils si nécessaires

Explicitation et mémoire didactique

Qu'a-t-on compris?

Comment a-t-on compris?

Quelles procédures peut-on réutiliser? (transfert)

Figure 6. Les trois temps de la séance de compréhension, d'après Giasson, 1999[71].

70 — Ces trois moments sont évoqués dans "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, National Institute of Child Health & Development, 2000. https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf

71 — Schéma accessible sur le site de l'IFÉ : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension

Temps 1 : préparation à la lecture ou à l'écoute

Avant de commencer la lecture ou l'écoute du texte, le professeur choisit attentivement son support et prépare sa séance. En classe, il énonce l'objectif du travail et apporte les éléments nécessaires pour que les élèves puissent se représenter ce qui va être lu, anticiper la manière de procéder et mobiliser ce qu'ils savent déjà faire. Collectif, ce temps de mise en contexte est plus ou moins développé et peut être dédié à la différenciation des aides à apporter aux plus faibles compreneurs.

Ce travail d'anticipation des difficultés de compréhension conduit par le professeur permet un questionnement attentif des élèves durant la séance.

EXEMPLE DE TRAVAIL D'ANTICIPATION POUR UN TEXTE NARRATIF

Le professeur choisit avec minutie le texte qui sera lu :

— il tient compte des textes précédemment lus ou entendus en classe ;
— il tient compte de l'univers de référence convoqué ;
— il retient un extrait propice au développement d'habiletés en compréhension ;
— il adapte la longueur du texte lu à la capacité des élèves participant à la séance.

Le professeur anticipe les obstacles posés par le texte :

— il identifie les connaissances dont pourraient avoir besoin les élèves (par exemple, le vocabulaire qui pourrait leur faire défaut) ;
— il repère les sources de difficultés possibles pour comprendre ;
— il surligne, pour lui, les indices dans le texte qui permettent de lever ces obstacles (inférences, connecteurs, substituts en jeu, accords grammaticaux, etc.) ;
— il élabore un questionnement ouvert qui, au moment voulu, lui permettra de recentrer l'attention des élèves sur les difficultés qui n'auraient pas été levées, et que le professeur aurait repérées lors du débat délibératif, ou qui auraient échappé à la vigilance des élèves en n'étant pas traitées.

EXEMPLE D'ANALYSE DES OBSTACLES POSSIBLES À LA COMPRÉHENSION DU TEXTE, À PARTIR D'UN EXTRAIT DES *MISÉRABLES* DE VICTOR HUGO

1 Comme l'auberge Thénardier était dans cette partie du village qui est près
2 de l'église, c'était à la source du bois du côté de Chelles que Cosette devait
3 aller puiser de l'eau. [...]

4 Tant qu'elle fut dans la ruelle du Boulanger et dans les environs de l'église,
5 les boutiques illuminées éclairaient le chemin, mais bientôt la dernière
6 lueur de la dernière baraque disparut. La pauvre enfant se trouva dans
7 l'obscurité. Elle s'y enfonça. Seulement, comme une certaine émotion
8 la gagnait, tout en marchant elle agitait le plus qu'elle pouvait l'anse
9 du seau. Cela faisait un bruit qui lui tenait compagnie.

10 Plus elle cheminait, plus les ténèbres devenaient épaisses. Il n'y avait
11 plus personne dans les rues. [...]

12 Cosette traversa ainsi le labyrinthe de rues tortueuses et désertes
13 qui termine du côté de Chelles le village de Montfermeil. Tant qu'elle eut
14 des maisons et même seulement des murs des deux côtés de son chemin,
15 elle alla assez hardiment. De temps en temps, elle voyait le rayonnement
16 d'une chandelle à travers la fente d'un volet, c'était de la lumière
17 et de la vie, il y avait là des gens, cela la rassurait. [...]

18 L'espace noir et désert était devant elle. Elle regarda avec désespoir cette
19 obscurité où il n'y avait plus personne, où il y avait des bêtes, où il y avait
20 peut-être des revenants. Elle regarda bien, et elle entendit les bêtes qui
21 marchaient dans l'herbe, et elle vit distinctement les revenants qui remuaient
22 dans les arbres. Alors elle ressaisit le seau, la peur lui donna de l'audace.

23 – Bah ! dit-elle, je lui dirai qu'il n'y avait plus d'eau ! Et elle rentra
24 résolument dans Montfermeil. À peine eut-elle fait cent pas qu'elle
25 s'arrêta encore, et se remit à se gratter la tête. Maintenant, c'était
26 la Thénardier qui lui apparaissait ; la Thénardier hideuse avec sa bouche
27 d'hyène et la colère flamboyante dans les yeux. L'enfant jeta un regard
28 lamentable en avant et en arrière. Que faire ? Que devenir ? Où aller ?
29 Devant elle le spectre de la Thénardier ; derrière elle tous les fantômes
30 de la nuit et des bois. Ce fut devant la Thénardier qu'elle recula. Elle reprit
31 le chemin de la source et se mit à courir. Elle sortit du village en courant,
32 elle entra dans le bois en courant, ne regardant plus rien, n'écoutant
33 plus rien. Elle n'arrêta sa course que lorsque la respiration lui manqua,
34 mais elle n'interrompit point sa marche. Elle allait devant elle, éperdue.

Obstacles éventuels quant à l'identification des personnages

— À propos du personnage principal, Cosette :

Est-elle une fille ou un garçon ? Il s'agit de comprendre que le pronom personnel « elle » à la ligne 4 désigne Cosette.

Quel est l'âge de Cosette ? L'âge n'est pas mentionné mais comprendre que Cosette est « la pauvre enfant » évoquée à la ligne 6 et que « pauvre enfant » ne renvoie pas à Thénardier, l'aubergiste, est nécessaire.

— À propos du personnage secondaire, la Thénardier :

Qui est la Thénardier ? Cet implicite est à lever : le nom du propriétaire est attribué au nom de l'auberge, à la ligne 1 « l'auberge Thénardier », il faut donc en déduire que la Thénardier est l'aubergiste et que c'est une femme.

Quels sont ses traits de caractère ? Ce personnage est décrit comme une personne mauvaise, antipathique, terrifiante. Plus effrayante encore que l'obscurité de la nuit. Relever ces éléments de comparaison concourt à qualifier le caractère de l'aubergiste.

Quels liens entretient-elle avec Cosette ? Les liens de parenté ne sont pas évoqués. Il est surtout nécessaire de comprendre que les liens qu'entretiennent la Thénardier et Cosette relèvent avant tout de liens de subordination. Cosette va chercher de l'eau pour l'auberge que tient la Thénardier parce qu'elle en a peur. Elle ne souhaite pas lui désobéir sous peine d'en subir les conséquences. Si le texte ne le mentionne pas explicitement, des éléments éclairant de manière implicite cette relation duelle permettent aux élèves de saisir que le quotidien de ces deux personnages est intimement lié.

— À propos du nombre de personnages :

Combien sont-ils ? Plusieurs personnages sont évoqués : Thénardier, le Boulanger, Cosette, les revenants. S'assurer donc que les élèves ont bien perçu quels sont les personnages principaux dans ce texte car ils peuvent percevoir le Boulanger, les revenants comme tels.

— À propos des revenants :

Est-ce que Cosette croise des revenants sur son chemin ? Il peut ne pas être aisé de comprendre que la peur éprouvée par Cosette dans l'obscurité se traduit, entre autres, par des projections personnelles, imaginaires, comme le rappelle l'adverbe « peut-être » à la ligne 16. Il est donc opportun de s'assurer que les élèves l'ont bien compris en les questionnant : *Qui sont les revenants, les fantômes de la nuit, des bois ? Les voit-elle réellement ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui provoque ces projections ?*

— À propos de l'énonciation :

De qui parle Cosette dans la phrase « Bah ! dit-elle, je lui dirai qu'il n'y avait plus d'eau ! » ? Les élèves ont à comprendre que c'est à la Thénardier que Cosette souhaite apporter cette réponse. En élucidant le référent des reprises anaphoriques, les élèves peuvent déduire que c'est pour la Thénardier que Cosette se rend à la source puiser de l'eau.

Obstacles éventuels quant à l'identification des lieux

— *Dans quel village se trouve l'auberge Thénardier ? Où se trouve le puits ?*

La mention de « Chelles » dès le début de l'extrait, à la ligne 2, peut induire les élèves en erreur dans la mesure où une autre indication est donnée plus bas, à la ligne 13 « Chelles, le village de Montfermeil », puis à la ligne 23, « elle rentra résolument dans Montfermeil ». Le lieu de départ de Cosette reste donc à éclaircir, de même que le lieu où se trouve le puits dans lequel Cosette doit prendre de l'eau. Demander aux élèves de retracer l'itinéraire de cette enfant peut soutenir la compréhension.

— *Où se trouve la source ?*

Il peut être compris que la source se trouve à Chelles, bien que le texte mentionne qu'elle se situe dans le bois du côté de Chelles. Les élèves doivent donc saisir que la localisation de la source est approximative, que cette dernière se situe dans la direction de Chelles, et donc à proximité de ce village, non au sein de ce dernier. Cosette doit traverser Montfermeil, sortir du village et emprunter le chemin qui mène au bois à proximité du village de Chelles.

— *Quel chemin emprunte-t-elle ?*

Le texte ne dit pas ouvertement que Cosette doit sortir de Montfermeil pour se rendre à la source du bois à côté de Chelles et que, pour y parvenir, elle doit traverser tout le village, en sortir, suivre une route isolée qui la mène à la source. Le professeur aura à s'assurer que les élèves ont une représentation juste du déplacement de Cosette, et de son éloignement progressif au regard de son point de départ.

Obstacles éventuels quant à la situation de l'histoire dans le temps

— *À quel moment de la journée se déroule la scène ?*

Le mot nuit n'apparaît qu'à la ligne 30, mais la notion d'obscurité parcourt le texte. Faire relever tous les indices qui permettent de comprendre qu'il fait nuit.

— *Quand se passe l'histoire ? À quelle époque ?*

Le texte ne donne pas cette information explicitement. Faire des inférences est donc nécessaire pour comprendre que l'histoire se passe à une époque passée. Ce temps est antérieur à celui que connaissent les élèves. Les élèves doivent déduire que la distribution de l'eau courante à domicile n'a pas encore lieu dans ce village et que l'histoire se situe donc avant le XXe siècle. Les indices sont à prélever et à mettre en relation les uns avec les autres.

Obstacles éventuels quant à la compréhension de ce que ressent le personnage

Que ressent Cosette durant son trajet ? La peur grandissante, la solitude de l'enfant ne sont pas exprimées explicitement. Seuls le prélèvement et la confrontation d'indices permettent aux élèves d'élucider cette question. Le professeur peut guider la réflexion des élèves par ce questionnement : *Qu'est-ce qui la rassure ? Qu'est-ce qui justifie sa perte d'assurance ? Pourquoi regardait-elle l'obscurité avec désespoir ? Quelles sont les sources des peurs ressenties par Cosette ? Laquelle va prendre le dessus et pourquoi ?*

PRÉPARATION DE L'INTRODUCTION DU TEXTE EN CLASSE PAR LE PROFESSEUR

Le professeur s'approprie pleinement le texte en s'entraînant à le lire à voix haute ou fait le choix d'un livre audio : il recherche une juste expressivité et respecte les liaisons, les groupes de souffle et les pauses.

Il prépare l'immersion des élèves dans le contexte de l'histoire :

— il peut donner un avant-goût de l'histoire (sujet, atmosphère, genre, etc.) ;
— il peut introduire le vocabulaire identifié comme difficile lors de sa préparation au travers d'autres activités ou lors de séances dédiées. Le lexique enseigné sera ainsi réactivé lors de la séance de lecture/écoute. Il peut aussi choisir de traiter le vocabulaire pendant la séance ;
— il donne accès aux connaissances culturelles qui pourraient faire défaut lors de la lecture/écoute ;
— il réactive les stratégies nécessaires à la compréhension en prenant appui sur les textes précédemment étudiés.

Dans le cas de textes fonctionnels ou documentaires, le professeur s'assure que les élèves :

— disposent de connaissances culturelles suffisantes pour pouvoir traiter les nouvelles informations, les concepts mis en jeu dans le document ;
— maîtrisent une ou plusieurs habiletés nécessaires à la recherche d'informations (par exemple les connaissances sur l'organisation textuelle, sur le sens des connecteurs, etc.).

Temps 2 : découverte du support et de l'activité de compréhension

DES MODALITÉS DIVERSES DE LECTURE

La découverte du texte, ou des textes dans le cas de supports composites, peut se faire en alternant lecture individuelle et lecture à voix haute par le professeur ou un groupe d'élèves après préparation.

Il existe différentes manières de lire un texte :

— **en une seule fois**, dans sa globalité, notamment si le texte est court ;
— **par épisodes** si le texte ou le support est long. Les épisodes, qui constituent des unités sémantiques, sont ensuite résumés par les élèves pour assurer leur mémorisation ;
— **par fragments,** c'est-à-dire en s'arrêtant aux moments importants pour mettre en relation les éléments, anticiper la suite ou résoudre un problème de compréhension. Une question posée à chaque arrêt favorise la mise en réflexion des élèves. Cette démarche de lecture par dévoilement progressif[72] ou pas-à-pas[73] permet de rendre visible l'activité intellectuelle que met en œuvre le lecteur pour comprendre.

Que la découverte du texte soit silencieuse ou oralisée, le professeur énonce clairement l'objectif de la lecture : prélever des informations pour réaliser quelque chose (un objet, une expérience, une recette, etc.), repérer les lieux dans lesquels évolue le personnage principal, identifier ce que le texte ne dit pas…

UNE EXPLICITATION CONSTANTE

Trois niveaux d'explication sont attendus tout au long de la séance : celui de la compréhension du texte ou du support de lecture, celui de l'explicitation des procédures utilisées et celui de la généralisation de ces procédures pour toutes les activités de compréhension.

Ainsi, durant la séance, le professeur :

— invite les élèves à partager leurs impressions sur l'histoire ou le thème abordé, leur jugement esthétique et les émotions nées de l'écoute ;
— crée un échange au sein de la classe autour du premier niveau de compréhension des élèves (« Qu'avez-vous compris ? ») ;
— recherche, favorise, relance en permanence les interactions entre élèves pour qu'ils expriment ce qu'ils ont compris (cadre spatio-temporel, chronologie des événements, personnages : leurs actions, leurs résultats, leurs conséquences, leurs motivations et buts) ;
— amène les élèves à justifier leurs réponses avec des éléments du texte entendu, évite de donner des réponses. Pour départager les interprétations divergentes, le professeur relit le passage qui permet de vérifier ce que dit le texte ;

72 — Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Hatier, Paris, 2002.
73 — L'IFÉ : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension

— questionne les élèves pour favoriser la récapitulation de ce qui a été collectivement et progressivement élaboré (Pour l'instant, qu'avons-nous compris ? De quoi sommes-nous certains ? Quels sont les éléments du texte sur lesquels nous pouvons prendre appui ? Quelles sont les questions que nous nous posons à ce stade de notre lecture ?) ;
— encourage les élèves à faire des liens entre les informations, à mobiliser leurs connaissances et à effectuer les inférences nécessaires à la compréhension de l'ensemble en explicitant la manière dont ils s'y sont pris pour répondre ;
— soutient l'activité des élèves en soulignant régulièrement l'avancée de la compréhension du texte ;
— pose d'autres questions qui invitent les élèves à clarifier explicitement les procédures utilisées pour les résoudre ;
— fait expliciter certains problèmes de compréhension (Comment as-tu fait pour comprendre cela ? Qu'est-ce qui nous permet d'affirmer cela ? Comment peut-on vérifier ce qui a été proposé ? etc.) ;
— fournit le sens de certains mots ou aide les élèves à le décrypter (contexte, formation du mot) pour mieux comprendre ce qui est lu.

EXEMPLE DE CONDUITE D'UN DÉBAT DÉLIBÉRATIF

Échanges qui émanent des élèves pour déterminer le nombre de personnages	Analyse de la conduite discursive menée par le professeur
Revenons-en aux personnages. Quels seraient-ils ? – Il y a Cosette, le boulanger. – Non, on ne parle pas de boulanger dans le texte. – Moi je n'ai pas vu. – Mais non, on dit qu'elle part de l'auberge. Le boulanger, il n'est pas dans une auberge. – C'est la rue du Boulanger mais pas le Boulanger. – Oui, on dit « Tant qu'elle fut dans la ruelle du boulanger » à la ligne 4. – Ce n'est pas le boulanger mais ça nous dit qu'elle passe devant le Boulanger. – C'est un endroit, pas un personnage.	Attentif aux propos tenus lors des premiers échanges, le professeur **a pu déceler** des incompréhensions quant à l'identification des personnages : sont-ils deux ou trois ? Il **prend en compte** cette source de difficulté et amène les élèves à la résoudre. Il recentre la négociation du sens, sur cet aspect, en posant une question ciblée. Il **n'intervient pas tout de suite** et laisse un temps suffisant afin de déceler ce que les élèves ont compris. Ils expriment ce qu'ils ont compris, entendent ce qui est compris par les autres, réagissent (justifient, expliquent, complètent en prenant appui sur les éléments extraits du texte). Il **ne perd pas de vue** l'objectif des échanges qui est d'identifier les personnages et **analyse *in situ*** le cheminement réflexif poursuivi.
Et quel serait le troisième ? – La femme de l'auberge ou la revenante. – En fait, il y a Cosette et la Thénardier, pas le Boulanger car c'est un endroit, ce n'est pas un personnage.	Il **relance** les échanges en invitant les élèves à aller au terme de la réflexion jusqu'alors inaboutie, afin qu'ils puissent s'accorder sur une réponse ferme et définitive.

Donc je résume, les personnages sont : Cosette, la Thénardier, la femme de l'auberge ou une revenante ? – Il dit « l'auberge Thénardier » ; c'est le nom de l'auberge. – Moi j'ai compris que l'auberge Thénardier, c'est un endroit mais je ne sais plus ce que c'est vraiment une auberge.	Il **prend en compte et reprend** les éléments de réponse des élèves, les éléments de compréhension justes comme les éléments de compréhension erronés pour pouvoir les remettre en débat. Il **résume**, tout en le questionnant, le fil de la discussion en cours pour que les élèves puissent garder en mémoire les réponses apportées à ce stade. Il **ne perd pas de vue** ce qui doit être résolu. Il **contraint** progressivement les élèves à se mettre d'accord sur LA réponse qui doit faire consensus.
Est-ce que quelqu'un peut expliquer ce qu'est une auberge ? – C'est où il y a d'autres gens, où il y a quelqu'un qui auberge. – C'est comme un hôtel.	Il **prend en compte** immédiatement un besoin de connaissances lexicales, clairement exprimé, qui permettra à l'élève de mieux comprendre. Il **favorise** la résolution du problème lexical par les élèves eux-mêmes.
C'est un peu comme un hôtel en effet, on y vient pour dormir et on y mange. – La Thénardier, c'est le même nom que l'auberge, donc c'est le même personnage, la Thénardier et la femme de l'auberge. – Non, c'est l'aubergiste le Thénardier qui tient l'auberge des Thénardier. – Le Thénardier ou la Thénardier. Que dit le texte ? – L'auberge, c'est un lieu et le Thénardier, c'est une personne. – À la première phrase « comme l'auberge Thénardier était dans cette partie du village… » – Le texte dit que Cosette a peur de la Thénardier, donc c'est l'auberge de la Thénardier.	Il **s'appuie** sur les éléments de réponse apportés et **complète** les propos. Il **laisse les échanges** se poursuivre sans intervenir tout en les **écoutant** attentivement afin de vérifier que la représentation des élèves a évolué. Il **n'élude pas** les difficultés repérées : il conduit les élèves à les résoudre systématiquement.
Donc qu'en déduisez-vous par rapport aux personnages ? – Il y a Cosette et l'aubergiste qui s'appelle la Thénardier.	Il **repère** le cheminement suivi pour répondre à la question de départ, **et s'assure** que les élèves ont collecté suffisamment d'éléments en appui sur le texte pour répondre, à la suite des échanges. Il **repère** ainsi le moment opportun pour clore le sujet désormais compris par le plus grand nombre. Il **engage** les élèves à conclure en se positionnant sur LA réponse à apporter, avant de les engager à résoudre d'autres sources de difficultés, en procédant de la même façon.

Le travail d'anticipation a identifié avec pertinence une difficulté sur la compréhension du nom « La Thénardier » : le professeur n'hésite pas à consacrer du temps à cette difficulté, à solliciter l'appui sur le texte, ni à y revenir par la suite.

En fin de séance, le professeur :

— s'accorde un temps pour répondre aux questions que les élèves se posent sur le texte et auxquelles il n'a pas été répondu ;
— encourage les élèves à mobiliser leurs connaissances en suscitant une discussion relative au thème abordé, à la forme et à l'organisation de l'écrit ;
— invite à rapprocher l'extrait d'autres textes déjà connus, étudiés, lus ou entendus.

Temps 3 : institutionnalisation des savoirs acquis

Le professeur :

— amène les élèves à caractériser l'évolution de leur compréhension ;
— fait exprimer les difficultés rencontrées ; aide à prendre conscience des erreurs ;
— fait expliquer, rappeler les procédures efficaces mises en œuvre pour y remédier.

Après la séance

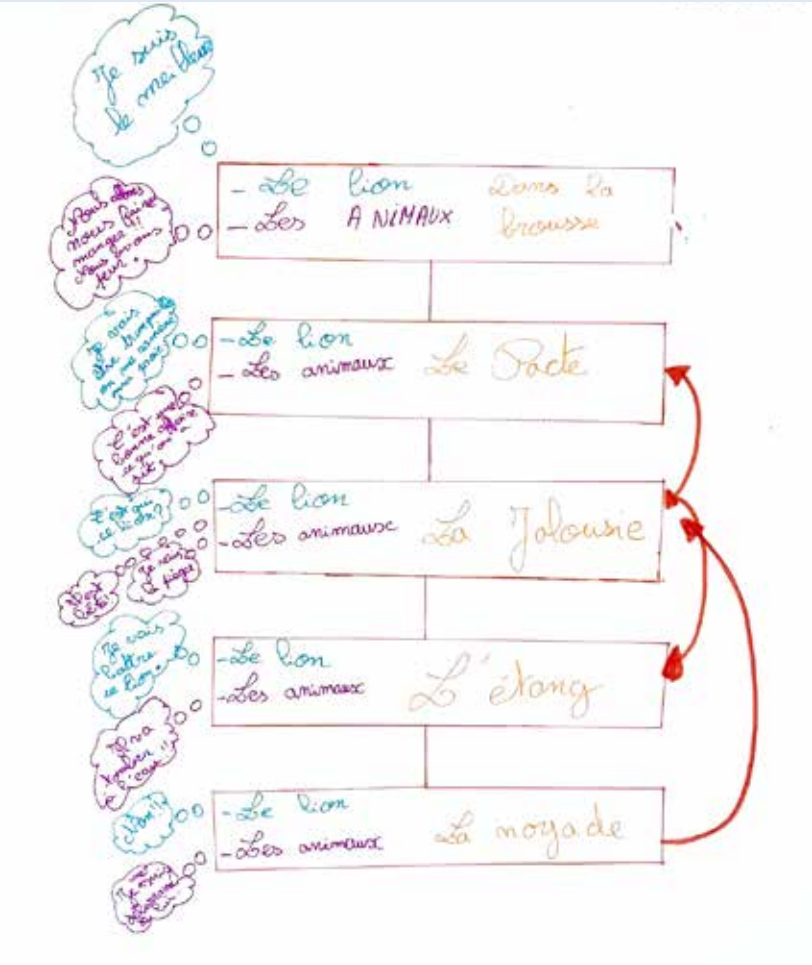
À la fin de la séance, ou lors d'une séance ultérieure, le professeur propose des tâches qui permettent de soutenir, d'approfondir la compréhension (relevés, schémas, comparaisons), de prendre conscience des stratégies qui ont été mises en œuvre pour comprendre.

Par exemple, le professeur :

— invite les élèves à raconter l'histoire à un groupe qui ne l'a pas encore entendue. Ils complètent mutuellement le récit pour parvenir à une restitution la plus fidèle possible du texte entendu[74] ;
— schématise les informations explicites et implicites, pour les organiser et les mettre en relation, devant et avec les élèves concernés ;
— les exerce à raconter en prenant appui sur le schéma réalisé ;
— propose une restitution du texte par jeu scénique ;
— verbalise avec les élèves l'ensemble des stratégies de compréhension qui ont été nécessaires et en propose une formalisation, qui peut être construite avec les élèves, sous forme de schéma, liste, points de vigilance, à placer dans le cahier ou sur une affiche.

74 — On peut évoquer ici le rappel de récit défini par Mireille Brigaudiot (*Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Éducation, 2002) comme la restitution de ce qu'a compris un élève, en utilisant ses propres mots. Il peut être organisé tout au long de la lecture, pour garder progressivement en mémoire les éléments principaux. Situé à la fin de la lecture, il peut être élaboré collectivement et guidé par le professeur : il permet alors de retracer le fil de la lecture, de combler les blancs du texte et de soutenir l'élaboration d'un modèle de situation adapté.

Exemple à partir du visibiléo[75] :



75 — À la suite des constats issus de la recherche Lire-écrire au CP, un type de schématisation a été proposé sous le nom de *Visibiléo*. Il s'agit d'une sorte d'organigramme destiné à rendre visible le cheminement du lecteur et à faire apparaître les liens de causalité. (Marie France Bishop, Former à la compréhension, Conférence IFÉ/Centre Alain Savary, 2018. http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/de-la-recherche-lire-ecrire-aux-ressources-pour-la-formation/former-a-la-comprehension.) Le visibiléo est une représentation graphique organisée qui soutient « la mémorisation au service de la compréhension, articule les événements et les intentions des personnages », matérialise les liens logiques. Cet outil permet d'un seul regard d'appréhender à la fois la structure de l'histoire dans son déroulement, mais aussi le parcours du lecteur qui doit combler les « blancs » du texte. Par la mise en forme de ce visibiléo, les élèves ont questionné ce qui est essentiel, matérialisé les éléments retenus et rendu visibles les liens entre les informations tout en clarifiant les états mentaux des personnages.

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. L'une des plus récentes[76] souligne la fonction que peut avoir l'écriture en tant qu'aide à la réflexion au cours des activités de compréhension. Elle rend visibles, pour les professeurs, les procédures utilisées par les élèves, et pourquoi ces derniers rencontrent des difficultés pour écrire.

Les écrits de travail ou écrits liés aux activités de compréhension sont alors conservés comme ressources et outils de travail pour les élèves. Ces écrits qui accompagnent la lecture leur permettent de manifester leur compréhension, de formuler leurs réactions, ou plus généralement de garder des traces de leur activité de lecteur.

Les écrits de travail sont de natures très variées : fragments de textes réécrits, listes, carnets d'écrivain, journaux de lecture, etc., et, contrairement aux écrits institutionnalisés, ils peuvent demeurer inachevés. Ils permettent de s'approprier le contenu du texte ou du support et de résoudre des problèmes de compréhension.

Ils peuvent être produits à trois moments de l'activité de lecture :

— **Avant de commencer la lecture et en fonction de son objectif,** les élèves peuvent noter les connaissances dont ils disposent et ce qu'il leur faut connaître sur le sujet traité. Ils peuvent émettre des hypothèses sur ce qu'ils vont lire à partir des premiers éléments fournis par le support et par le professeur.
— **En cours de lecture ou d'écoute,** des pistes de réflexion peuvent être rédigées pour noter des hypothèses, formuler un avis sur ce que l'on est en train de lire, écrire ce qui n'est pas compris, faire des schémas, etc. ou simplement noter des éléments pour les mémoriser[77].

76 — Catherine Brissaud, Laurence Pasa, Serge Ragano, Corinne Totereau, « Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire », *Revue française de Pédagogie*, 2016. https://journals.openedition.org/rfp/5079#xd_co_f=MmMxMjA1MTMtMzUzZi00NWVjLTgyNDgtODRlOGQ1YWU3Nzhj~

77 — Voir la séquence « Restitution du récit », Réseau Canopé, 2004. https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=844

— **En fin de lecture,** l'écriture accompagne l'éclaircissement des procédures. Il peut être envisagé d'écrire des suites, d'ajouter des informations, d'inventer des épisodes, etc. Au cours de ce dernier temps de la séance, l'écriture peut être collective, le professeur relevant les procédures utilisées pour les séances suivantes.

Écrire pour comprendre		
AVANT	**PENDANT**	**APRÈS**
Planifier ses stratégies Mobiliser ses connaissances Évoquer l'univers de référence	Résoudre des problèmes de compréhension Prendre des notes Noter des hypothèses ou des questions	Garder trace Partager sa lecture Inventer, imiter, créer
Carnet de lecteur Journal de travail notes, post-it, etc. Liste de mots-clés Questions Etc.	Croquis, dessins Notes, tableaux schémas Fiches personnages Visibiléo Etc.	Carnet de lecteur Carnet de citations Affiches Visibiléo Écrits d'imagination Etc.

Figure 7. Écrire pour mieux comprendre[78].

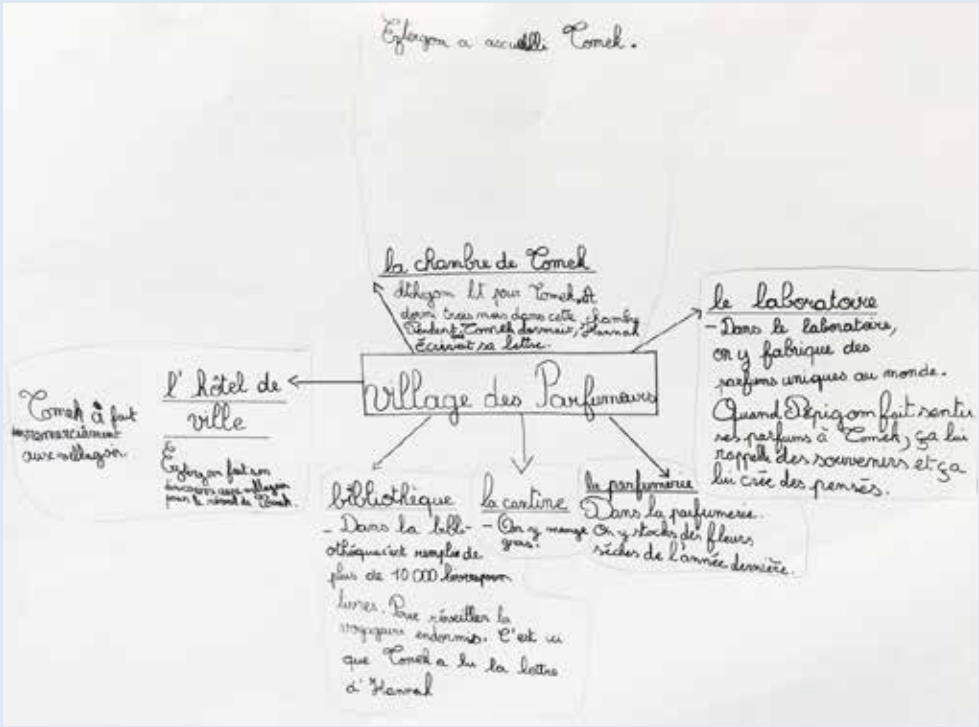
Les schématisations, sous la forme de cartes, schémas, diagrammes, visibiléos, figures de l'histoire, apportent une aide notable à la compréhension des textes car elles matérialisent les liens que doit effectuer le lecteur entre tous les éléments[79]. Elles aident à la mémorisation des informations essentielles 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.

Ainsi, au fil de la lecture du texte de l'album *Cœur de bois* de Régis Lejonc et Thierry Meunier, les élèves rendent explicite une information implicite et l'inscrivent dans la marge du texte, matérialisée ici par des phylactères.

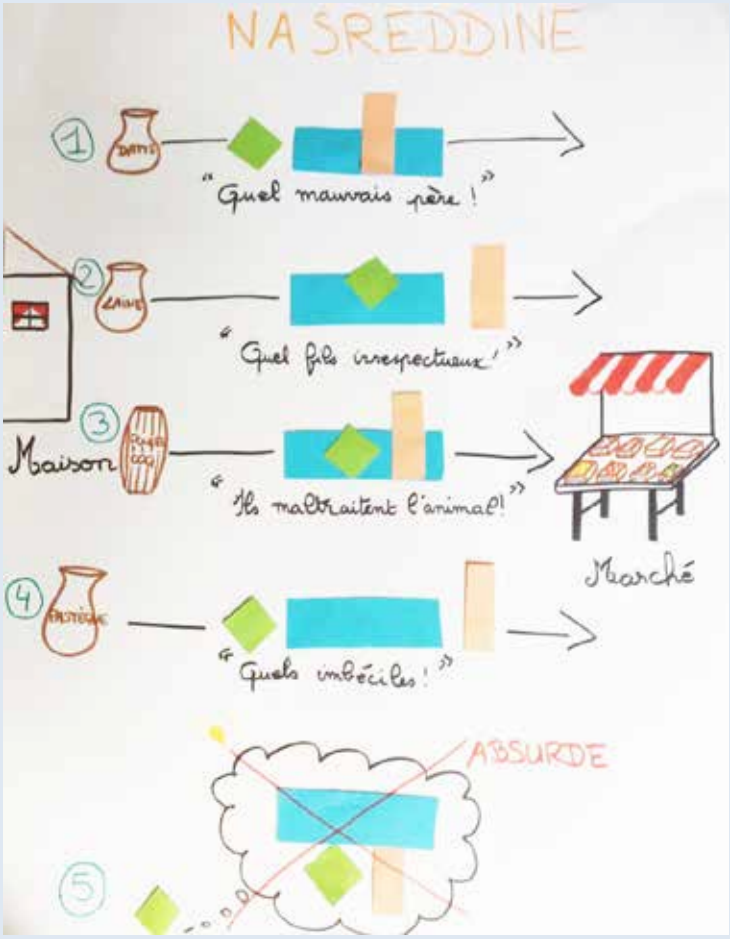
78 — Schéma organisé à partir des travaux figurant sur le site de l'IFÉ : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension

79 — Catherine Snow, *Reading for Understanding: Toward a R&D Program in Reading Comprehension*, RAND Corporation, Santa Monica, 2002. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

Sous forme de schéma ou de carte mentale, ils réalisent l'inventaire des lieux mentionnés dans un extrait du roman de Jean-Claude Mourlevat, *La Rivière à l'envers 1. Tomek*.



Pour mieux comprendre les péripéties du jeune Nasreddine envoyé un matin vendre œufs et abricots à dos d'âne, ils réalisent le plan du récit en s'aidant de dessins.



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[80].

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

80 — Voir les programmes de lycée pour les classes de seconde et première et https://www.fabula.org/actualites/les-ecrits-d-appropriation-en-question-s_100549.php

Ainsi, les élèves résument un passage, par exemple une des rencontres entre Aurore et le loup de l'album *Cœur de Bois*, ou bien ils écrivent un texte d'un autre type : présenter à la manière d'une plaquette touristique le village des Parfumeurs où est accueilli le jeune Tomek. Ces deux propositions d'écriture leur permettent de s'impliquer dans le texte tout en rendant compte de leur compréhension de celui-ci.

Ils peuvent aussi imaginer une mise en scène du récit Nasreddine et son âne et rédiger une note d'intention de mise en scène, ou encore imaginer un autre personnage intervenant dans l'histoire de l'âne disparu.

Les élèves peuvent aussi noter dans un carnet de lecteur/de lecture leurs impressions sur les différents textes lus ou entendus en signalant ce qu'ils ont particulièrement aimé ou, au contraire, ce qui ne leur a pas plu. Ils peuvent mettre en relation le texte lu avec leurs lectures antérieures, leur expérience vécue et leurs connaissances culturelles. Ils peuvent également recopier des passages, voire des expressions qu'ils souhaitent conserver comme trace de leur rencontre avec le texte.

Focus | Un exemple de lecture pas-à-pas

Texte support « Le lion et le vieux lièvre[81] »

« Il était une fois un lion tyrannique qui vivait dans la brousse. Il terrorisait tous les animaux, car il les dévorait, les uns après les autres. Jusqu'au jour où ceux qui restaient lui proposèrent un pacte : le lion toujours affamé se contenterait d'un seul animal par jour. En retour, la victime se présenterait à lui tous les matins pour lui éviter d'aller à la chasse.

Le lion accepta très volontiers ce marché.

Il en fut ainsi un certain temps. Puis, un jour, ce fut le tour d'un vieux lièvre rusé. Comme le voulait la coutume, il alla voir le lion de bon matin.

Il arriva essoufflé, l'air fatigué, épuisé.

— *Hou ! Qu'est-ce que j'ai couru ! Je viens d'être poursuivi par un lion. Heureusement que j'ai de longues pattes, car autrement, c'en était fait de moi !*
— *Quoi ? Un autre lion, rugit le féroce animal, très en colère : ce n'est pas possible. Ainsi, j'aurais un rival, un rival qui chasserait sur mon propre territoire ? Ah ! Cela ne va pas se passer comme ça… Où est-il ? Où est-il ?*
— *Près de l'étang, répondit le lièvre. Il est très grand, très fort, plus jeune et plus courageux que toi. Méfie-toi.*
— *Je n'ai peur de rien ni de personne. Plus fort que moi ? C'est ce qu'on va voir. Mène-moi jusqu'à lui.*

Le roi des animaux à la crinière majestueuse suivit le lièvre jusqu'à l'étang. En se penchant au-dessus de l'eau, le lion vit un autre lion. Fort courroucé, il lui sauta dessus. Ne sachant pas nager, il se noya.

Et c'est ainsi qu'un lièvre malin débarrassa le pays d'un terrible tyran. »

La professeure[82] lit le texte à haute voix en procédant à une lecture fragmentaire. Elle fait apparaître une seule question à chaque arrêt. Le texte découvert est toujours visible afin que les élèves puissent s'y référer et questionner les informations tout en affinant leurs réponses par ce que le texte dit et ce que le texte ne dit pas. Tout au long de la séance, la professeure encourage les élèves à faire des liens entre les informations, à mobiliser leurs connaissances et à effectuer les inférences nécessaires à la compréhension de l'ensemble.

81 — *Mille ans de contes*, tome 2, Milan jeunesse, 2015.
82 — Cette séance a été conduite par Anne Pacca dans une classe de CM1-CM2 située en REP à l'école Langevin 1 à Vallauris.

Découpage du texte et hypothèses des élèves[83]

« Il était une fois un lion tyrannique qui vivait dans la brousse. Il terrorisait tous les animaux, car il les dévorait, les uns après les autres. Jusqu'au jour où ceux qui restaient lui proposèrent un pacte : le lion toujours affamé se contenterait d'un seul animal par jour. En retour, la victime se présenterait à lui tous les matins pour lui éviter d'aller à la chasse. »

LE LION VA-T-IL ACCEPTER CE PACTE ?

- Non, car le lion aime manger des animaux et un animal par jour ne lui suffira pas.
- Il ne va pas accepter le pacte car il est trop affamé.
- Oui, car il n'a pas besoin de chasser, les victimes viennent à lui.
- Oui, parce qu'en fait il n'est pas obligé d'aller à la chasse et aussi les autres animaux peuvent le piéger.

« Le lion accepta très volontiers ce marché.
Il en fut ainsi un certain temps. Puis, un jour, ce fut le tour d'un vieux lièvre rusé. Comme le voulait la coutume, il alla voir le lion de bon matin. »

QUE VA FAIRE LE LIÈVRE ?

- Le lièvre vient pour le lion au moins comme cela il va se faire manger.
- Le lièvre va arriver devant le lion et au moment où il va le tuer, le lièvre va s'enfuir.
- Non, car il est rusé (sans autre explication).

« Il arriva essoufflé, l'air fatigué, épuisé.
— Hou ! Qu'est-ce que j'ai couru ! Je viens d'être poursuivi par un lion. Heureusement que j'ai de longues pattes, car autrement, c'en était fait de moi ! »

QUE PRÉPARE LE LIÈVRE ?

- Le lièvre prépare un piège car le lièvre ne veut pas que le lion le mange.
- Le lion a couru derrière le lièvre pour le manger mais il y a un piège sur le chemin par lequel le lièvre va passer.
- C'était faux qu'il y avait un lion.

« — Quoi ? Un autre lion, rugit le féroce animal, très en colère : ce n'est pas possible. Ainsi, j'aurais un rival, un rival qui chasserait sur mon propre territoire ? Ah ! Cela ne va pas se passer comme ça... »

83 — Chaque passage du texte « découpé » est suivi de la question formulée par l'enseignante, elle-même suivie des hypothèses formulées par les élèves. Ce sont des verbatim. On peut aussi donner aux élèves une première lecture intégrale, recueillir leurs réactions, puis reprendre la lecture pas-à-pas.

QUE VA FAIRE LE LION ?

- Ils vont se battre et le lion qui vient d'arriver va gagner son territoire.
- Le lion tyrannique est très en colère et il va peut-être aller voir le lion qui n'existe peut-être pas et il va tomber dans le piège.
- Oui, c'est vrai qu'il n'y a pas un autre lion. Du coup, il va se faire piéger.

« Où est-il ? Où est-il ?

— *Près de l'étang, répondit le lièvre. Il est très grand, très fort, plus jeune et plus courageux que toi. Méfie-toi.*

— *Je n'ai peur de rien ni de personne. Plus fort que moi ? C'est ce qu'on va voir. »*

QUE VA FAIRE LE LION ?

- Il va amener un autre lion avec lui encore plus fort.
- Il va aller voir l'autre lion pour faire un marché pour avoir la moitié de son territoire.
- Le lion va pousser l'autre lion dans l'étang.
- Le lion féroce va aller près de l'étang pour voir s'il n'y a pas un autre lion. Il n'y en aura pas et le lièvre va pouvoir s'enfuir.

« Mène-moi jusqu'à lui.
Le roi des animaux à la crinière majestueuse suivit le lièvre jusqu'à l'étang. En se penchant au-dessus de l'eau, le lion vit un autre lion. Fort courroucé, il lui sauta dessus. Ne sachant pas nager »

QUE VA-T-IL SE PASSER ?

- Vu qu'il est bête, il est en train de regarder son reflet dans l'eau. Et du coup il va sauter sur son reflet et comme il ne sait pas nager il va se noyer.
- Comme elle a dit mais juste, comme il ne sait pas nager, il va demander de l'aide au lièvre et il va le tuer.
- Ce n'est pas logique car le lièvre est en haut et il va sauter.
- Le lion a demandé au lièvre de l'emmener vers l'autre lion donc ils sont à côté.
- Non, il s'est regardé dans le reflet. Le reflet c'est comme quand tu te regardes dans un miroir, c'est la même chose sauf que c'est dans l'eau.
- Mais il n'y a pas d'autre lion. Il s'est juste regardé dans son reflet.

« il se noya. »

ET FINALEMENT QUE S'EST-IL PASSÉ ?

- Le lion a dit qu'il fallait regarder dans l'eau et le lièvre l'a poussé et il ne l'a pas sauvé.
- Il savait que le lion tyrannique ne savait pas nager donc il l'a amené auprès du marais.
- Il savait qu'il pouvait toujours être le plus fort et qu'il terrorisait tout le monde donc il fallait s'en débarrasser.
- Il savait qu'il détestait être détrôné et comme il lui a dit qu'il y avait un autre lion plus fort, plus jeune, le lion est allé voir.

À la fin de la séance

Le professeur récapitule ce qu'on a compris et ce que l'on a fait pour y arriver, les obstacles rencontrés et la manière de les surmonter.

Une prise de notes au tableau peut également se construire au fur et à mesure de la lecture pas-à-pas, pour accompagner la représentation cohérente de l'histoire par les élèves.

Cette prise de notes mérite de prendre appui sur les états mentaux des personnages, leurs traits de personnalité, leurs intentions, les rôles, les liens entre les personnages, les lieux et les moments importants de l'histoire.

Après la séance

Le rappel de récit individuel permet à chaque élève de maintenir en mémoire sa représentation tout en permettant l'évaluation de la compréhension de cette histoire. Les élèves racontent, en utilisant leurs propres mots, ce qu'ils ont retenu et compris de l'histoire.

Ces rappels de récits peuvent être filmés non seulement pour garder trace de ce que les élèves ont déjà intégré mais aussi évaluer les difficultés et prévoir l'élaboration de nouveaux outils favorisant une compréhension plus précise encore.

L'écriture des pensées du lion et du lièvre lors de la scène de l'étang peut également engager les élèves dans la résolution d'un problème de compréhension : que peuvent-ils penser et pourquoi ? Que ne peuvent-ils pas penser et pourquoi ?

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.

Et en sixième ?

- Le professeur privilégie de plus en plus les activités intégrées et la résolution guidée.
- Il n'hésite pas à recourir à des activités modulaires ou à l'enseignement direct s'il considère que certaines habiletés ne sont pas suffisamment installées.
- Il veille à formaliser les démarches de compréhension auxquelles il recourt en vue de développer l'autonomie des élèves qui pourront s'y référer.

Annexe – Glossaire

— **Auto-évaluation :** aptitude du lecteur à prendre conscience, en cours de lecture, de ses éventuelles difficultés de compréhension (repérage d'une incohérence, etc.).

— **Cohérence globale :** construction du texte dans son ensemble, qui repose sur l'agencement de ses différentes parties et la progression thématique. La cohérence globale intègre aussi la prise en compte des conditions de l'énonciation (identité de l'émetteur, situation de communication, modalisation, etc.).

— **Cohérence locale :** lien entre les phrases, exprimé par les substituts du nom, la ponctuation, les connecteurs logiques et temporels. Le lecteur expert saisit cette cohérence pour donner du sens à ce qu'il lit.

— **Connaissances du monde (non linguistiques)[84] :** elles concernent toutes les connaissances personnelles, propres à un individu (tels que les souvenirs épisodiques), ou les connaissances partagées par une vaste communauté (connaissances d'ordre culturel).

— **Connaissances linguistiques :** ensemble de connaissances articulées (phonologiques, orthographiques, sémantiques, syntaxiques), stockées dans la mémoire à long terme, mobilisées lors du traitement du langage écrit. Les différents niveaux d'articulation du langage reposent sur :
  - la phonologie : infralexicale (phonème, syllabe…), lexicale (mot) et supralexicale (prosodie) ;
  - le vocabulaire (lexique) : forme des mots (phonologie et orthographe), catégorie grammaticale (nom, verbe…) et sens ;
  - la morphologie lexicale (ou dérivationnelle) : familles de mots, par exemple invisible = <in> + <vis> (vision) + <ible> (cf. lisible) ;
  - la morphologie grammaticale (ou flexionnelle) : flexion des noms (genre, nombre) et des verbes (personne, temps, etc.) ;
  - la syntaxe : ordre des mots, catégorie (nom, verbe…), fonction (sujet, objet…) ;
  - la sémantique : sens (littéral et en contexte) d'un mot, du mot au texte (sémantique lexicale et supralexicale) ; relations entre les éléments : anaphores (Luc => il) et connecteurs (et, mais, etc.) ;
  - la pragmatique : deixis (je/tu, ici, maintenant) et référence (« Victor Hugo est sur l'étagère de gauche. ») ; actes indirects (« Peux-tu me passer le sel ? »), etc.

— **Efficience cognitive (ou capacités cognitives générales) :** ensemble des capacités qui permettent l'engagement dans une tâche, comme la mémoire de travail et l'aptitude à planifier.

— **Inférence :** raisonnement, le plus souvent inconscient, qui permet d'interpréter les éléments implicites du texte. On observe deux types d'inférences : fondées sur le texte, elles concernent la compréhension de la chaîne anaphorique ou de relations logiques inexprimées ; fondées sur les connaissances du lecteur, elles mettent en relation le texte lu et l'expérience, affinant ainsi la construction du modèle de situation.

84 — Stanislas Dehaene, « Pourquoi des évaluations en CP-CE1 ? ». https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Pourquoi_des_evaluations_nationales_en_CP_et_CE1.pdf

— **Mémoire à long terme :** maintien durable des informations contenues dans la mémoire de travail grâce à leur répétition. La mémoire à long terme contient ainsi les connaissances linguistiques et non linguistiques (les connaissances dites « du monde ») qui sont nécessaires pour mettre en relation plusieurs phrases et comprendre les inférences d'un texte. Ces connaissances sont dites « flexibles » : elles évoluent en fonction du temps qui passe, de l'individu, de la construction de sa culture. Plusieurs types de mémoire à long terme sont distingués : la mémoire déclarative qui engrange les connaissances explicites (par exemple, celle des faits et des événements) et la mémoire « procédurale », dans laquelle sont stockés les connaissances implicites, les automatismes relevant du domaine du langage tout comme ceux relevant du domaine du calcul, entre autres (cas des savoir-faire et habiletés).

— **Mémoire de travail (ou mémoire à court terme)[85] :** maintien temporaire et traitement automatique des informations, sans que l'on en soit conscient, pendant la réalisation d'une tâche (par exemple, lors de la lecture de chaque phrase d'un texte, de l'écoute de chaque énoncé d'un discours). La mémoire de travail est une source possible de difficultés en compréhension du langage pour les élèves qui n'ont pas automatisé les procédures d'identification des mots écrits : ceux qui ne lisent pas plus de 20 mots par minute ont oublié le début d'un texte de 60 mots quand ils arrivent à sa fin.

— **Modèle de situation :** représentation mentale construite par le lecteur au fil de sa lecture. Le lecteur expert parvient à la modifier en fonction des nouvelles informations qu'il reçoit.

— **Organisateurs du texte :** structure visuelle, éléments graphiques et linguistiques des textes et des documents à caractère informatif qui guident le regard du lecteur lors d'activités de lecture sélective. On peut en distinguer trois types[86] :
  - organisateurs textuels : éléments linguistiques et typographiques insérés dans le texte écrit. On peut citer les phrases et paragraphes introductifs et conclusifs, les enrichissements typographiques comme l'italique, le souligné ou le gras, voire les marques de paragraphe, mais également :
    - les anaphores : procédé de la langue consistant à utiliser un élément discursif (pronom, adverbe, adjectif, etc.) renvoyant à un constituant qui précède et qui est nécessaire à son identification et à son interprétation, tel que les reprises des personnages (Pierre, il, le frère de X…), de lieux (Paris, la capitale de la France, cette métropole…).
    - les « connecteurs » : mot (adverbe, conjonction, etc.) qui permet de faire le lien entre deux énoncés dans une même phrase ou entre deux phrases. Ils peuvent être d'ordre :
      - temporels : marqués par un adverbe ou une conjonction (avant, après, alors, soudain, et…) mais aussi par le temps du verbe ;
      - spatiaux : position (devant, derrière, etc.), éloignement (ici, là…), etc. ;
      - addition (et, de plus…) ;
      - cause ou conséquence (parce que, puisque…)/opposition (mais, pourtant…).

85 — CSEN, *Évaluer pour mieux aider : EvalAide, Canopé*, 2019. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/15._EvalAide_CSEN.pdf
86 — *Ibid.*, voir note 60, p. 73.

  - **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.
  - **vocabulaire**[87] : sous-ensemble du lexique d'une langue, connu à un moment donné par un locuteur. S'il est difficile à identifier exhaustivement, le vocabulaire, à la différence d'un lexique particulier, est nécessairement fini. Il s'enrichit par l'apprentissage et les pratiques discursives spontanées (par exemple, vocabulaire du sport, d'un enfant de quatre ans, etc.).

— **Planification :** activité cognitive qui consiste à élaborer une méthode de travail qui convient à la tâche à effectuer.

— **Régulation :** réaction du lecteur lorsqu'il est confronté à une difficulté de compréhension (retour en arrière, recours à un dictionnaire…). La régulation suscite le recours à des stratégies de lecture.

87 — Éduscol, *Grammaire du français. Terminologie grammaticale,* ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, nouvelle édition, 2021. https://eduscol.education.fr/document/1872/download

Bibliographie et outils de référence

DOCUMENTS INSTITUTIONNELS

- Attendus de fin d'année de CM1 (Français), Éduscol. ➔ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/73/7/07-Francais-CM1-attendus-eduscol_1114737.pdf
- Attendus de fin d'année de CM2 (Français), Éduscol. ➔ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/73/9/09-Francais-CM2-attendus-eduscol_1114739.pdf
- Banque de séquences didactiques : Restitution du récit, cycle 2, CE1, CE2, Canopé. ➔ https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=844
- Comprendre et interpréter un texte littéraire : « Du fragment à l'œuvre ou le calcul d'inférence continu », Éduscol, 2016. ➔ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/90/6/RA16_C3_FRA_18_lect_eval_frag_N.D_612906.pdf
- CSEN, *Évaluer pour mieux aider : EvalAide Canopé,* 2019. ➔ https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/15._EvalAide_CSEN.pdf
- CSEN, *Pédagogies et manuels pour l'apprentissage de la lecture : Comment choisir* ?, Canopé, 2019. ➔ https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conference_role_experimentation_domaine_educatif/MANUELS_CSEN_VDEF.pdf
- Des modalités pour lire une œuvre longue en prenant en compte l'hétérogénéité des classes, Éduscol, 2016. ➔ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/00/9/5-RA16_C3_FRA_5_heterogeneite_classe_591009.pdf
- Évaluations Pirls. ➔ https://www.education.gouv.fr/evaluation-des-eleves-francais-l-echelle-internationale-41456
- *Grammaire du français. Terminologie grammaticale,* Éduscol, 2021. ➔ https://eduscol.education.fr/document/1872/download
- La compréhension des textes narratifs (récits et romans), Éduscol, 2016. ➔ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/88/0/RA16_C3_FRA_06_lect_comp_compr_N.D_612880.pdf

- Le débat interprétatif, Éduscol, 2016. ➔https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/0/RA16_C3_FRA_11_lect_eval_debat_N.D_612890.pdf
- Les programmes pour les classes de seconde et première du lycée général et technologique. ➔https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812
- Plan de formation en français, Éduscol. ➔https://eduscol.education.fr/1853/plan-de-formation-en-francais
- *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*, Éduscol, 2019. ➔https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1
- *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, Éduscol, 2019. ➔https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1
- Programme du cycle 3, publié au BOENJS n° 31 du 30 juillet 2020. ➔https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf
- Repères annuels de progression pour le cycle 3 (Français), Éduscol. ➔https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/75/2/22-Francais-C3-reperes-eduscol_1114752.pdf

OUVRAGES ET ARTICLES

- Al-Saleh Christophe et Charolles Michel, *Cohérence, cohésion et pertinence – L'ajustement de la signification en contexte*, p. 1-53, Iste, 2020.
- Alvermann Donna E., Smith Lynn C., Readence John E., "Prior Knowledge Activation and the Comprehension of Compatible and Incompatible Text", *Reading Research Quarterly*, p. 420-436, 1985.
- Ayroles Julie, Potocki Anna, Macedo-Rouet Monica, Rouet Jean-François, « De nombreux alpinistes ont gravi l'Everest », *Actualité de la métacognition*, *Cahiers Pédagogiques*, n° 563, p. 28-30, 2020.

- Barnes Marcia A., Dennis Maureen, Haefele-Kalvaitis Jennifer, “The Effects of Knowledge Availability and Knowledge Accessibility on Coherence and Elaborative Inferencing in Children From Six to Fifteen Years of Age”, *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 61 (3), p. 216-241, 1996.
- Bartlett Frederic C., *Remembering*, Cambridge University Press, 1932.
- Becker Michael, McElvany Nele, Kortenbruck Marthe (2010), “Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study”, *Journal of Educational psychology*, n° 102 (4), p. 773, 2010.
- Bianco Maryse, « Apprendre à comprendre : l’entraînement à l’utilisation des marques linguistiques » in Gaonac’h Daniel, Fayol Michel (dir.), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, p. 156-181, Hachette Éducation, Paris, 2003.
- Bianco Maryse, « Vers un enseignement de la compréhension des textes » in Bentolila Alain, Germain Bruno (dir.), *L’Apprentissage de la lecture*, p.129-143, Hachette, Paris, 2019.
- Bianco Maryse, *Du langage oral à la compréhension de l’écrit*, Presses universitaires de Grenoble, 2015.
- Bianco Maryse, Lima Laurent, Sylvestre Emmanuel, « Comment enseigner les stratégies de compréhension » in Gentaz Edouard, Dessus Philippe (dir.), *Comprendre les apprentissages et enseigner : apports des sciences cognitives* p. 48-68, Dunod, Paris, 2004.
- Bianco, Maryse, Lima Laurent, *Comment enseigner la compréhension en lecture* ? Hatier, Paris, 2017.
- Bowyer-Crane Claudine, Snowling Margaret J., “Turning Frogs into Princes: Can Children Make Inferences From Fairy Tales?”, *Reading and Writing*, n° 23 (1), p. 19-29, 2010.
- Cain Kate, Oakhill Jane V., “Inference Making Ability and its Relation to Comprehension Failure in Young Children”, *Reading and Writing*, n° 11 (5), p. 489-503, 1999. Pour des synthèses en français, voir Bianco Maryse, « Comprendre un texte : connaissances et mécanismes » in Bianco Maryse et Lima Laurent (dir.). *Comment enseigner la compréhension en lecture* ?, p. 18-35, Paris, Hatier, 2017.
- Cain Kate, Oakhill Jane V., Barnes Marcia, Bryant Peter, “Comprehension Skill, Inference-Making Ability and Their Relation to Knowledge”, *Memory and Cognition*, n° 29 (6), p. 850-859, 2001.

- Charolles Michel, « Cohérence et cohésion dans les études linguistiques sur le discours » in Al-Saleh Christophe, Charolles Michel (dir.), *Cohérence, cohésion et pertinence – L'ajustement de la signification en contexte*, n° 7, p. 75-114, Iste, 2020.
- Colé Pascale, Sprenger-Charolles Liliane, *La Dyslexie : de l'enfant à l'adulte*, Dunod, 2021.
- Collectif, *Mille ans de contes*, tome 2, Milan jeunesse, 2007.
- Connor Carole M., Morrison Frederick J., Petrella Jocelyn N., "Effective Reading Comprehension Instruction: Examining Child x Instruction Interactions", *Journal of Educational Psychology*, n° 96 (4), p. 682-698, 2004.
- Connor Carole M., Radach Ralph, Vorstius Christian, Day Stephanie L., McLean Leigh, Morrison Frederick J., "Individual Differences in Fifth Graders' Literacy and Academic Language Predict Comprehension Monitoring Development: An Eye-Movement Study", *Scientific Studies of Reading*, n° 19 (2), p. 114-134, 2015.
- De Naeghel Jessie, Van Keer Hilde, Vansteenkiste Marteen, Rosseel Yves, "The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A self-Determination Theory Perspective", *Journal of Educational Psychology*, n° 104(4), p. 1006, 2012.
- Dehaene, Stanislas (dir.), *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011.
- Dehaene Stanislas (dir.), La Science au service de l'école, Odile Jacob, 2019. Voir entre autres *Pédagogies et manuels pour l'apprentissage de la lecture : Comment choisir ?* et *Évaluer pour mieux aider : EvalAide, un dispositif de prévention des difficultés en lecture et en mathématiques en CP et CE1.*
- Ehrlich Marie-France, Rémond Martine, Tardieu, Hubert, "Processing of Anaphoric Devices in Young Skilled and Less Skilled Comprehenders: Differences in Metacognitive Monitoring", *Reading and Writing*, n° 11 (1), p. 26-53, 1999.

- Elbro Carsten, Buch-Iversen Ida, “Activation of Background Knowledge for inference Making: Effects on Reading Comprehension”, *Scientific Studies of Reading*, n° 17 (6), p. 435-452, 2013.
- Elleman Amy M., “Examining the Impact of Inference Instruction on the Literal and Inferential Comprehension of Skilled and Less Skilled Readers: A Meta-Analytic Review”, *Journal of Educational Psychology*, n° 109 (6), 2017.
- Eme Elsa, Rouet Jean-François, « Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l’enfant et l’adulte », *Enfance*, n° 53 (4), p. 309-328, 2001.
- Fayol Michel, *L’Acquisition de l’écrit*, Presses universitaires de France : Que sais-je, 2013.
- Fayol Michel, *L’Enfant et le nombre*, Delachaux et Niestlé, 1990.
- Gentaz Edouard, Sprenger-Charolles Liliane, Theurel Anne, “Differences in The Predictors of Reading Comprehension in First Graders from Low Socio-Economic Status Families With Either Good or Poor Decoding Skills”, *PLoS ONE*, n° 10 (3), 2015.
- Giasson Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, De Boeck Université, Bruxelles, 1990 (réédition 2008).
- Graesser Arthur C., Singer Murray, Trabasso Tom, “Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension”, *Psychological Review*, n° 101 (3), p. 371-395, 1994.
- Hoover Wesley, Gough Philip, “The Simple View of Reading”, *Reading and Writing*, n° 2, p. 127-160, 1990.
- Joseph Holly S. S. L., Liversedge, Simon P., Blythe Hazel I., White Sarah J., Gathercole Susan E., Rayner Keith, “Children’s and Adults’ Processing of Anomaly and Implausibility During Reading: Evidence From Eye Movements”, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, n° 61 (5), p. 708-723, 2008.
- Kintsch Walter, *Comprehension: a Paradigm for Cognition*, Cambridge University Press, 1998.
- Lima Laurent, Bianco Maryse, *11 stratégies pour apprendre à comprendre*, Hatier, Paris, 2016.
- Lorch Robert F. Jr., Lorch Elizabeth P., Klusewitz Madeline A., “College Students’ Conditional Knowledge About Reading”, *Journal of Educational Psychology*, n° 85, p. 239-252, 1993.

- Macedo-Rouet Monica, Braasch Jason L.G., Britt M. Anne, Rouet Jean-François, “Teaching Fourth and Fifth Graders to Evaluate Information Sources During Text Comprehension”, *Cognition and Instruction*, n° 31, p. 204-226, 2013.
- Macedo-Rouet Monica, Rouet Jean-François, « Qui dit quoi ? L’évaluation des sources, une compétence d’avenir », in Dinet Jérôme (dir.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au XXIe siècle*, Hermès Science Lavoisier, Paris, p. 97-122, 2008.
- Marin Brigitte, Crinon Jacques, Legros Denis, Avel Patrick, « Lire un texte documentaire : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? », *Revue française de Pédagogie*, n° 160, p. 119-131, 2007.
- McNamara Danielle S., Graesser A. C., Louwerse Max M., “Sources of Text Difficulty : Across the Ages and Genres” in Sabatini John P., Albro Elizabeth, O’reilly Tenaha (dir.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability*, p. 89-117, Rowman & Littlefield Education, Lanham, 2012.
- Morin Marie France, Bara Florence, Alamargot Denis, « Apprentissage de la graphomotricité à l’école : Quelles acquisitions ? Quelles pratiques ? Quels outils ? », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, n° 54 (1-2), p. 47-84, 2017.
- Paris Scott G., Cross David R., Lipson M.Y., “Informed Strategies For Learning: A Program to Improve Children’s Reading *Awareness and Comprehension”, Journal of Educational Psychology*, n° 76, p. 1239-1252, 1984.
- Perfetti Charles A., Goldman Susan R., Hogaboam Thomas W., “Reading Skill and the Identification of Words in Discourse Context”, *Memory and Cognition*, n° 7, p. 273-282, 1979.
- Perfetti Charles A., *Reading Ability*, Oxford University Press, 1985.
- Potocki Anna, de Pereyra Guillaume, Ros Christine, Macedo-Rouet Monica, Stadtler Marc, Salmerón Ladislao, Rouet Jean-François (2019), “The Development of Source Evaluation Skills During Adolescence: Exploring Different Levels of Source Processing and Their Relationships”, *Journal for the Study of Education and Development*, n° 43 (1), p. 19-59, 2019.

- Potocki Anna, Ros Christine, Vibert Nicolas, Rouet Jean-François, “Children’s Visual Scanning of Textual Documents: Effects of Document Organization, Search goals, and Metatextual Knowledge”, *Scientific Studies of Reading*, n° 21 (6), p. 480-497, 2017.
- Riegel Martin, Pellat, Jean-Christophe, Rioul René, *Grammaire méthodique du français*, Presses universitaires de France, 1994.
- Rosenshine Barak, “The Empirical Support For Direct Instruction” in Tobias Sigmund, Duffy Thomas M. (Eds.), *Constructivist Instruction, Success or Failure*, Routledge, New York, p. 201-220, 2009.
- Rouet Jean-François, Potocki Anna, « De la compréhension à l’usage des textes en contexte : accéder à l’information, évaluer et mettre en relation les textes », in Bianco Maryse, Lima Laurent (dir.) *Enseigner la compréhension en lecture*, Hatier, Paris, p. 36-53, 2018.
- Rouet Jean-François, Coutelet Béatrice, “The Acquisition of Document Search Strategies in Grade School Students”, *Applied Cognitive Psychology*, n° 22, p. 389-406, 2008.
- Snow Catherine, *Reading For Understanding. Toward a R&D program For Reading Comprehension*, RAND, Santa Monica, 2002.
- Snowling Margaret J., Hulme Charles, “Evidence-Based Interventions For Reading and Language Difficulties: Creating a Virtuous Circle”, *British Journal of Educational Psychology*, n° 81 (1), p. 1-23, 2010.
- Sprenger-Charolles Liliane, Desrochers Alain, Gentaz Edouard, « Apprendre à lire-écrire en français », *Langue française*, n° 199, p. 51-67, 2018.
- Stanovich Keith, West Richard F., “The Effect of Sentence Context on Ongoing Word Recognition: Tests of a Two-Process Theory”, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, n° 7 (3), p. 658, 1981.
- Stanovich Keith, West Richard F., Feeman Dorothy J., “A Longitudinal Study of Sentence Context Effects in Second-Grade Children: Tests of an Interactive-Compensatory Model”, *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 32 (2), p. 185-199, 1981.
- Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l’école*, Paris, Hatier, 2002.

- Thévenot Catherine, Barrouillet Pierre-Noël, Fayol Michel, « De l'émergence du savoir calculer à la résolution des problèmes arithmétiques verbaux », in Crahay Marcel, Dutrévis Marion (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, De Boeck, Louvain la Neuve, p. 199-220, 2010.
- Turcotte C., Berthiaume Rachel, Caron Pier-Olivier, "Description and Interactions of Informative Text Structure Knowledge and Skills of French-Speaking Grade 6 Students", *Reading and Writing*, n° 31 (9), p. 2147-2164, 2018.
- Van den Broek Paul, White Mary Jane, Kendeou Panayiota, Carlson Sarah (2009), "Reading Between the Lines: Developmental and Individual Differences in Cognitive Processes in Reading Comprehension" in Wagner Richard K., Schatschneider Christopher, Phythian-Sence Caroline (Eds.), *Beyond Decoding: The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*, The Guilford Press, New York, p. 107-123, 2009.
- Vibert Nicolas, Braasch Jason L. G., Darles Daniel, Potocki Anna, Ros Christine, Jaafari Nematollah, Rouet Jean-François, "Adolescents' Developing Sensitivity to Orthographic and Semantic Cues During Visual Search For Words", *Frontiers in Psychology: Developmental*, n° 10, p. 642, 2019.
- Wanzek Jeanne, Vaughn Sharon, Scammacca Nancy K., Metz Kristina, Murray Christy S., Roberts Greg, Danielson Louis, "Extensive Reading Interventions For Students With Reading Difficulties After Grade 3", *Review of Educational Research*, n° 83 (2), p. 163-195, 2013.
- Wigfield Allan, Guthrie John T., Tonks Stephen, Perencevich Kathleen C., "Children's Motivation For Reading: Domain Specificity and Instructional Influences", *The Journal of Educational Research*, n° 97 (6), p; 299-310, 2004.
- Zakhartchouk Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes, un point fort du socle commun*, Canopé éditions, 2016.
- Ziegler Johannes, Sprenger-Charolles Liliane, « Apprendre à lire : contrôle, automatismes et auto-apprentissage », in Bentolila Alain, Germain Bruno (dir.), *L'Apprentissage de la lecture*, p. 95-109, les repères pédagogiques, Hachette, 2021 (seconde édition).
- Ziegler Johannes, Perry Conrad, Zorzi Marco, "Learning to Read and Dyslexia: From Theory to Intervention Through Personalized Computational Models", *Current Directions in Psychological Science*, n° 29 (3), p. 293-300, 2020.

AUTRES RESSOURCES EN LIGNE

- Les écrits d'appropriation en question(s), *Le français aujourd'hui*.
  ➔ https://www.fabula.org/actualites/les-ecrits-d-appropriation-en-question-s_100549.php
- Centre national de ressources textuelles et lexicales.
  ➔ https://www.cnrtl.fr/lexicographie/comprendre
- Définition CNRTL de comprendre.
  ➔ https://www.cnrtl.fr/definition/comprendre
- Définition CNRTL d'interpréter.
  ➔ https://www.cnrtl.fr/lexicographie/interpr%C3%A9ter
- Bautier Élisabeth « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [en ligne], n° 36, 2016, mis en ligne le 15 juillet 2017.
  ➔ https://journals.openedition.org/dse/1397
- Bautier Élisabeth, Crinon Jacques, Delarue-Breton Catherine, Marin Brigitte, « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n° 45, p. 63-79, 2012.
  ➔ https://journals.openedition.org/reperes/136
- Clinton Virginia, "Reading From Paper Compared to Screens: A Systematic Review and Meta-Analysis", *Journal of Research in Reading*, n° 42 (2), p. 288-325, 2019.
  ➔ https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269
- Education Endowment Foundation, "Improving Literacy in Key Stage 2", 2017.
  ➔ https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/literacy-ks-2/
- Helder Anne, Van den Broek Paul, Karlsson Josefine, Van Leijenhorst Linda, "Neural Correlates of Coherence-Break Detection During Reading of Narratives", *Scientific Studies of Reading*, n° 21 (6), p. 463-479, 2017.
  ➔ https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888438.2017.1332065
- National Reading Panel, Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications For Reading Instruction, 2000.
  ➔ https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf

- Nonnon Élisabeth, « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui*, n° 3 (146), p. 75-84, 2004.
  ➔ https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-75.htm
- Roussel Stéphanie, « À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde », *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de Lyon/Dgesco, 2014.
  ➔ http://cle.ens-lyon.fr/plurilangues/langue/acquisition-du-langage/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde

RAPPORTS, CONTRIBUTIONS, CONFÉRENCES

- Bautier Elisabeth (2016), interview, « L'oral comme moyen d'apprentissage », 2016.
  ➔ https ://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1342359/l-oral-comme-moyen-d-apprentissage-interview-d-elisabeth-bautier
- Bianco Maryse, « Lire pour comprendre et apprendre : Quoi de neuf ? », rapport pour la conférence de consensus sur l'apprentissage et l'enseignement continus de la lecture.
  ➔ http ://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf
- Bianco Maryse, « La fluence en lecture au cycle 3 », 2021, conférence :
  ➔ https ://tube.ac-lyon.fr/w/4ViGrzLP3ZofTV8tPBgw5k
  et support de présentation :
  ➔ https ://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/CanoTech/DossiersTh/BiancoM_webinaire_canotech_Support-PDF_protege.pdf
- Boggio Cynthia, *Fluence de décodage et outils numériques*, dossier Canotech, Canopé, 2021.
  ➔ https ://www.reseau-canope.fr/canotech/dossiers-thematiques/apprentissage-dune-lecture-experte/fluence-de-decodage-et-outils-numeriques.html

— Bosse Marie-Line, *Comment et pourquoi travailler la fluence de lecture ?*, transcription d'une interview, Canopé, 2021.
➔ https ://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/CanoTech/DossiersTh/PodcastTranscriptions_Bosse.pdf

— Bosse Marie-Line, Bianco Maryse, Boggio Cynthia, Godde Erika, *Apprentissage d'une lecture experte*, dossier Canotech, Canopé.
➔ https ://www.reseau-canope.fr/canotech/dossiers-thematiques/apprentissage-dune-lecture-experte/pour-commencer.html

— Bressoux Pascal, Hanner Carole, Bianco Maryse *et al.*, Rapport final de la recherche LONGIT, Convention de recherche n° 2014-DEPP-026, Université Grenoble-Alpes, 2020.

— Cnesco, « Conférence de consensus, Lire, comprendre, apprendre, Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? », dossier de synthèse, 2016.
➔ http ://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_dossier_synthese.pdf

— Cnesco (2016), « Conférence de consensus, Lire, comprendre, apprendre, Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? », recommandations du jury, 2016.
➔ http ://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_recommandations_jury.pdf

— Godde Erika, « Quelle place accorder à la prosodie de lecture ? », dossier Canotech, Canopé, 2021.
➔ https ://www.reseau-canope.fr/canotech/dossiers-thematiques/apprentissage-dune-lecture-experte/quelle-place-accorder-a-la-prosodie-de-lecture.html

— Institut français de l'éducation (IFÉ), centre Alain Savary, boîte à outils compréhension.
➔ http ://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension

— Sander Emmanuel, Richard Jean-François, « Quelles relations entre résolution de problèmes et opérations ? », 2015, conférence :
➔ http ://www.cnesco.fr/fr/numeration/paroles-dexperts/resolution-de-problemes-et-operations/ ; support de la conférence :
➔ http ://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/11/16-Emmanuel-Sander_Jean-Francois-Richard.pdf

DES RÉFÉRENCES POUR ALLER PLUS LOIN

- Chapman James W., Tunmer William E., “Development of Young Children’s Reading Self-Concepts: An Examination of Emerging Subcomponents and Their Relationship With Reading Achievement”, *Journal of Educational Psychology*, n° 87, p. 154-167, 1995.
- Coutelet Brigitte, Rouet Jean-François, « Apprendre à chercher dans un texte : effets d’un entraînement à 8 et 10 ans », *Enfance*, n° 4, p. 257-286, 2004.
- Observatoire national de la Lecture, *Maîtriser la lecture*, Odile Jacob, 2000.
- Oakhill Jane, Cain Kate, “The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study”, *Scientific Studies of Reading*, n° 16 (2), p. 91-121, 2012.
- Rouet Jean-François, Britt Mary Anne, Durik Amanda, “RESOLV: Readers’ Representation of Reading Contexts and Tasks”, *Educational Psychologist*, n° 52 (3), p. 200-215, 2017.
- Sander Emmanuel, « Le rôle des analogies dans la résolution de problèmes aux cycles 2 et 3 », 2019, conférence. ➔ http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/mathematiques-en-education-prioritaire/compte-rendus-formations-de-formateurs-mathematiques/session-2019-2020/le-role-des-analogies-intuitives-dans-la-resolution-de-problemes-arithmetiques-aux-cycles-2-et-3
- Van den Broek Paul, Lorch Robert F., Linderholm Tracy, Gustafson Mary, “The Effects of Readers’ Goals on Inference Generation and Memory For Texts”, *Memory & Cognition*, n° 29, p. 1081-1087, 2001.

Conception graphique et éditoriale
Délégation à la communication

Suivi éditorial
Julie Mege

Exécution graphique
Opixido

Suivi de fabrication
Service de l'action administrative et des moyens

Impression
DEJA LINK

Janvier 2022

ISBN 978-2-11-162851-9
ISSN 2647-4786

IMPRIM'VERT®

Savoirs & compétences

RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

L'ÉCOLE DE LA CONFIANCE