

Sylvie CÈBE

Docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent

**Maître de conférence en sciences de l'éducation
Directrice adjointe de l'IUFM de Lyon**



APPRENDRE A COMPRENDRE

1. Introduction

Le propos portera sur les élèves qui risquent plus que d'autres de rencontrer l'échec scolaire dans l'apprentissage de la lecture.

On a analysé les difficultés les plus fréquentes que les enfants rencontrent au travers d'un test proposé en CE2 (cet exercice n'appartient pas aux évaluations CE2)

Cet exemple permet de repérer les difficultés et de réfléchir aux prises en charge possibles de ces difficultés.

Ce matin, nous avons accueilli dans la classe, pour la première fois, un camarade italien. François l'a fait asseoir à côté de lui et lui a demandé son nom. Avec une petite courbette qui nous a tous fait rire, le nouveau a dit, souriant à toute la classe : « Angelo ». Il connaît mal notre langue car il n'est en France que depuis une semaine. Il comprend les explications du maître et peut parfois faire les problèmes, mais il est incapable de suivre la dictée. Il semble avoir très bon caractère et rit avec nous de bon cœur des fautes qu'il fait en parlant. Il chante très bien et nous a promis de nous apporter demain les photos de son pays dont il a décoré sa chambre.

INETOP, Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle. Le test de lecture silencieuse construit par l'INETOP a été étalonné à plusieurs reprises et auprès de milliers d'élèves par cet institut : cf. Pelnard-Considere, 1981; Aubret et Blanchard, 1991.

1. Comment s'appelle le nouveau camarade ? 30% des élèves testés répondent **François**
Les élèves lisent la première question, puis partent à la recherche d'une majuscule, ils infèrent que si la question est placée en premier, c'est que l'information doit se situer sur la première ligne.
2. Depuis quand suit-il cette classe ? 30% des élèves testés répondent **Depuis une semaine**
Les élèves s'appuient sur le mot de la question « depuis », le recherchent dans le texte et considèrent comme réponse possible ce qui suit ce mot.
3. Quel est l'exercice le plus difficile pour lui en classe ? 15 % des élèves testés répondent C'est **les problèmes**
Sans doute que ce qui est difficile est un problème...
4. En quoi est-il très bon ? Il est très **bon** en **caractère** (ou **cœur**)
Même principe que pour la question 2
5. Dans quel pays ces photos ont-elles été prises ? 25 % répondent **France**
Il n'y a qu'un nom de pays avec majuscule.

Les réponses montrent que 30% des élèves utilisent des types de traitement décrochés du sens du texte : c'est la pêche à l'indice.

Nous n'avons pas les moyens de savoir ce qui a trait aux réelles difficultés des élèves ou aux types de tâche auxquelles on les soumet mais ce test est intéressant pour les élèves de cycle 3 car il permet d'évaluer la manière dont ils exercent un contrôle quand ils sont en train de résoudre un questionnaire de lecture.

Certaines des pratiques d'enseignement et un certain nombre de manuels encouragent ce type de traitement et cela permet alors aux élèves d'obtenir des résultats relativement corrects.

Dans les évaluations CE2, on trouve énormément de tests qui permettent également d'obtenir de bonnes performances avec ce type de traitement.

Quand on s'intéresse à la manière dont lisent les élèves qui souffrent de « déficiences métacognitives » que l'on peut appeler « déficiences autour des capacités de contrôle », on voit que :

Les apprentis et les mauvais lecteurs : « déficiences métacognitives ».

- ne comprennent pas les buts de la lecture
- ne changent pas de stratégie de lecture selon les buts
- ne repèrent pas l'information importante dans un passage
- ne reconnaissent pas la structure logique d'un passage
- ne saisissent pas en quoi une information nouvelle est liée à ce qu'on sait déjà
- ne font pas attention aux contraintes syntaxiques et sémantiques (ne corrigent pas spontanément les erreurs dans un texte)
- n'évaluent pas si le texte est clair, complet et cohérent
- n'évaluent pas si le contenu a bien été compris : ne savent pas qu'ils ne comprennent pas / *Pour la plupart des enfants les moins performants, la question de la compréhension se pose quand on la leur pose.*
- ne profitent pas de l'activité pour améliorer leurs connaissances sur l'activité de lecture proprement dite

Quand les enfants ont à lire des textes, ils ont à mobiliser plusieurs compétences :

Les compétences simultanément nécessaires pour comprendre un texte

- des compétences cognitives relativement globales (*sollicitation de la mémoire, de l'attention, du raisonnement pour lier les informations entre elles*)
- des compétences cognitives spécifiques pour identifier les mots écrits (une insuffisante automatisation de ces procédures d'identification des mots ayant des répercussions immédiates sur la compréhension)
- des compétences linguistiques : la connaissance d'une partie de la syntaxe et du lexique de la langue
- des compétences textuelles portant sur la façon dont l'enchaînement se fait entre les éléments du texte (cohérence textuelle)
- des compétences référentielles : constituées par la connaissance que le lecteur a du domaine de référence (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socioculturelles)
- des compétences stratégiques d'autorégulation de l'activité de lecture (contrôle de l'activité)

Quand on s'intéresse aux pratiques pédagogiques des enseignants et que l'on regarde la manière dont ils enseignent la compréhension de lecture, on s'aperçoit que les enseignants sont inattaquables pour faire comprendre un texte à des élèves mais que quand le texte est compris par tous les élèves, l'apprentissage est terminé, on passe à autre chose. Or le travail n'est pas terminé, au moins pour les élèves les moins performants. Car il n'y a pas de véritable travail sur comment on fait pour comprendre. Quand les élèves savent décoder, on a l'illusion qu'ils comprennent et on pense que la fréquentation des textes suffit à améliorer les performances.

2. Les outils pour apprendre à comprendre (conçus en collaboration avec R. Goigoux, S.Thomazet et J.L. Paour)

Les activités proposées dans cet outil visent explicitement à déplacer l'attention des élèves et des enseignants de la compétence du traitement des contenus du texte à celui des procédures (démarche intellectuelle des élèves)

S'il est vrai que ces élèves ne savent pas comprendre et n'ont pas les stratégies qui leur permettent, tout seuls, de mieux comprendre quand, ils lisent, quel outil construire pour aider les maîtres à prendre en charge cet enseignement ?

Le travail proposé ici ne porte pas sur le traitement des contenus, il porte sur la démarche intellectuelle que les élèves appliquent pour lire. Ces activités ne se substituent pas à tout le reste mais elles les complètent. C'est donc, une fois que l'ensemble du texte est compris par tous les élèves, que le travail sur la compréhension doit commencer.

Ainsi les supports sont des textes très simples ou des textes déjà lus i.e. quand le texte est compris, on greffe des activités autour des activités de compréhension.

Objectifs :

- Faire apprendre des stratégies efficaces
- Mieux contrôler la compréhension en cours d'activité
- Mieux contrôler son fonctionnement intellectuel en cours d'activité de lecture

Pour qu'une fois seuls, les élèves puissent profiter des textes qu'ils lisent.

La motivation des élèves ne se situe pas seulement dans le contenu mais aussi dans le plaisir qu'ils ont à comprendre comment ils font pour comprendre, à apprendre des stratégies qui les aident à comprendre. Il faut pour cela accepter l'idée que l'intérêt (ou la motivation) des élèves (et des enseignants) ne réside pas seulement dans les contenus (les textes, l'histoire, la nouveauté, les connaissances culturelles) et savoir que la prise de conscience des stratégies efficaces, l'amélioration du fonctionnement mis en œuvre, le développement du sentiment de contrôle pris sur l'activité sont aussi sources de motivation extrêmement puissantes.

Cela n'exclut en rien bien sûr toutes les activités de décodage dont on sait qu'elles sont déterminantes pour accéder à la compréhension.

Les principes de construction de l'outil (outil cycle 2)

- Viser un objectif et un seul
- Réduire les degrés de liberté
- Centrer l'attention des élèves sur le traitement de leurs procédures et leur fonctionnement dans les tâches (et non sur le traitement du contenu)
Stabiliser les formats : le développement, une affaire de répétition sans répétition / *donner à traiter aux élèves des tâches qui se ressemblent beaucoup pour leur permettre de prendre de plus en plus de contrôle sur leur activité. Il ne s'agit de rendre les tâches plus simples pour assurer la réussite, il s'agit de faire en sorte que la tâche soit débarrassée de tout ce qui pourrait parasiter la réflexion sur les procédures, sur le traitement intellectuel de la tâche. Ainsi, en cycle 3, le texte peut être lu par le maître.*
 - Stabiliser le format des tâches
 - Stabiliser le déroulement des leçons et des séquences
 - Proposer un matériel épuré et connu
 - Entraîner le transfert : on essaie d'apprendre à l'élève à opérer des transferts
 - Guider étroitement le fonctionnement des élèves dans la tâche pour faire obstacle au traitement perceptif, réduire l'impulsivité cognitive

On propose donc des déroulements de séance très formatés, guidés très étroitement par l'enseignant. Cela peut paraître paradoxal puisqu'on veut que l'élève prenne de plus en plus le contrôle, qu'il soit autonome, mais pour ce faire, il faut leur enseigner.

Comme le dit Vigotski : « Les élèves ne sont pas autonomes, l'aide qu'ils ont reçue devient invisiblement présente ».

OUTILS CAPISCO : Instrument pour apprendre à comprendre (en cours d'élaboration)

Après avoir bien regardé les enfants en train de lire, quand on leur demande ce qui leur pose problème, beaucoup répondent, que quand ils lisent, ils n'arrivent pas à fabriquer le film dans leur tête.

Ils racontent les différentes étapes (d'abord elle est dans la maison, après elle est dans la forêt, après elle rencontre le loup...) Ils n'établissent pas de liens sémantiques entre ces différentes étapes. Les causalités, les pourquoi, les comment ne sont pas traités spontanément par les élèves.

La séance proposée vise à sortir d'une représentation statique des événements pour construire une représentation dynamique qui permet de lier les événements entre eux.

Le texte :

Ouaf le chien

C'est l'histoire de Ouaf le Chien qui se dit en se réveillant : « *Aujourd'hui, c'est mon anniversaire, ce serait bien d'organiser une fête* ».

Aussitôt, il fait la liste des amis qu'il veut inviter : Miaou le chat, Pompon le lapin et Cot-Cot la poule. « *Je ne peux pas inviter Clop-Clop le cheval, se dit-il, il est trop gros pour entrer dans ma niche* ». Ensuite, il fait la liste des courses : des pommes pour Miaou, du grain pour Cot-Cot et une salade pour Pompon.

Cela fait, il prend son plus grand panier et sort de sa niche.

Il rencontre Cot-Cot la poule au bord du ruisseau et lui dit : « *Cot-Cot, j'organise une fête dans ma niche, c'est ce soir à cinq heures. Sois bien à l'heure* ».

Comme la basse-cour n'est pas loin, il en profite pour prendre quelques grains.

Ouaf va ensuite dans la ferme pour voir Miaou le chat. Il lui dit : « *Miaou, j'organise une fête dans ma niche, c'est ce soir à cinq heures. Sois bien à l'heure* ».

Il se rend après dans le pré pour ramasser de jolies pommes rouges.

Au retour, il va trouver Pompon le lapin dans son clapier. Il lui dit : « *Pompon, j'organise une fête dans ma niche, c'est ce soir à cinq heures. Sois bien à l'heure* ».

Ensuite, Ouaf va à l'écurie dire à Clop-Clop le cheval qu'il ne peut pas l'inviter.

Rentré dans sa niche, le panier bien chargé, Ouaf se demande s'il n'a rien oublié.

Ce texte est construit comme Roule Galette. Il sert de texte de base pour travailler des compétences qui seront transférables sur le traitement de textes de littérature de jeunesse.

Déroulement de la séance 1 (récit des activités menées en G.S.) :

Etape 1) L'enseignante annonce qu'elle va lire le texte et précise qu'elle ne posera pas de questions après (pour ne pas fausser ou orienter l'écoute)

Consigne : Ecoutez en essayant de fabriquer dans votre tête des images sur les personnages/ Cela peut être un mot, une expression, une image... tout se vaut.

Première lecture à haute voix

Etape 2) En grand groupe, on s'interroge sur ce qu'il faut pour se souvenir d'une histoire. On prend de l'information dans le texte et on le stocke.

On leur demande où est la mémoire, à quoi ça sert et comment ça fonctionne : parfois on fait exprès, parfois les choses s'enregistrent toutes seules/

On décide de faire une deuxième écoute en ne mettant que les personnages dans la mémoire. La maîtresse propose une deuxième lecture et demande d'être attentif aux personnages pour les repérer.

Après l'écoute, il s'agit de décrire les personnages que l'on a mis en mémoire. On fait remarquer la part interprétative et la part objective de cette mise en mémoire :

Ainsi, la pomme est forcément rouge, parce qu'elle est décrite comme cela dans le texte.

Par contre, concernant les animaux, les images fabriquées diffèrent et toutes sont également correctes puisque l'auteur ne les a pas décrits.

Etape 3) 3^{ème} lecture selon le même principe en focalisant sur les lieux.

Etape 4) 4^{ème} lecture en focalisant sur ce que le chien a mis dans son panier. Or là, les enfants n'ont pas besoin de cette 4^{ème} lecture, on leur fait remarquer qu'ils ont mis en mémoire des informations sans s'en rendre compte : la mémoire a travaillé toute seule / on oppose une forme d'apprentissage volontaire à un apprentissage implicite, c'est une tâche de transposition.

Déroulement de la séance 2 en G.S. :

On demande aux enfants de fabriquer le film.

Le décor étant planté, on constitue un atelier de 5 ou 6 élèves, on tire une à une, d'une boîte à chaussures, des cartes d'animaux et d'aliments et on demande si cette carte appartient ou pas à l'histoire.

Ex : la souris ? certains élèves étant tentés de dire oui parce que le chat aime les souris, on retourne au texte, pour vérifier.

Une fois que l'on a toutes les cartes, on fabrique le décor.

Chacun tient une carte en main et doit dire où sa carte se situe dans l'histoire. Il n'y a pas de chien puisque toutes les cartes appartiennent aux éléments fixes de l'histoire.

On place les cartes de manière aléatoire sur une feuille mais on pose les cartes dans l'ordre d'apparition des éléments : premièrement la niche.

Quand tout est placé, on prend le chien (playmobil) et on fait jouer le déplacement puis un feutre pour tracer ce déplacement.

On peut greffer des activités : suivre le chemin, passer par des phases de théâtralisation, et proposer comme prolongement d'inventer une suite.

Attention si on demande trop tôt de remettre les images séquentielles dans l'ordre, c'est aléatoire. A la fin de la séance 1, seuls 2 élèves sur 30 étaient capables de mettre les images dans l'ordre. Le traitement le plus courant est l'associatif (lapin-salade / chat-pomme / poulet-grain). Alors qu'après le travail en atelier, le résultat est plus probant.

On est souvent trop pressé à l'école de vouloir voir les effets de ses pratiques dans les performances des élèves.

Au bout de trois semaines, on propose l'histoire de Miaou le chat ... et on recommence ... Il s'agit de laisser le temps aux élèves de s'approprier des procédures, de leur laisser le temps d'explorer et de comprendre et d'aller jusqu'au bout des traitements. Il ne s'agit pas de faire uniquement ce genre d'activité, on continue bien sûr toutes les autres activités autour de la littérature mais ici il s'agit d'un travail spécifique : des activités de compréhension.