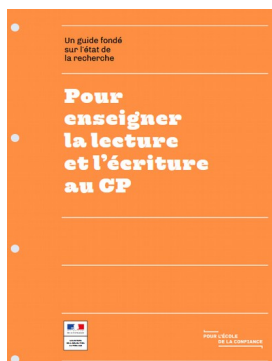


Enseigner la compréhension au CP

Extraits du guide :



Document intégral du guide sur le site Eduscol

<http://eduscol.education.fr/cid129436/pour-enseigner-la-lecture-et-l-ecriture-au-cp.html>

Introduction : Savoir lire

- p.8 : Automatiser l'identification des mots par le décodage (...)

- p.9 : Comprendre le texte lu ou entendu :

Jusqu'à une époque récente, cette activité de compréhension n'était pas interrogée en tant que telle en raison, sans doute, de son caractère d'évidence pour celui qui comprend et qui a du mal à expliciter les processus en jeu dans la compréhension.

En outre, cet apprentissage s'est fait pour bon nombre de lecteurs sans qu'ils en soient conscients. Mais les évaluations en compréhension de l'écrit, nationales (Cedre) et internationales (Pirls, Pisa), révèlent des difficultés persistantes et qui ne sont pas seulement réductibles à des insuffisances d'acquisition du décodage. Si l'automatisation du décodage est une condition de la compréhension, cela ne suffit pas car la compréhension ne découle pas seulement de l'identification des mots.

Les travaux de recherche sur la compréhension qui se sont considérablement développés depuis les années 1990 ont permis tout à la fois de mieux décrire ses mécanismes et de mesurer les effets bénéfiques d'un enseignement explicite de la compréhension sur les performances des élèves en lecture. Cet apprentissage spécifique doit commencer dès la maternelle à partir de textes lus à l'oral aux élèves et se poursuivre en parallèle de l'apprentissage du code avant de pouvoir être conduit sur les textes et documents lus par les élèves eux-mêmes tout au long de l'école et du collège.

La compréhension écrite comme orale est une activité cognitive complexe et multiforme.

Comprendre un texte, c'est-à-dire se faire une représentation mentale cohérente qui intègre toutes les informations du texte, suppose, une fois les mots identifiés, d'en activer la signification mais aussi de comprendre leur mise en relation dans la phrase et de mobiliser pour cela des connaissances grammaticales (morphologie et syntaxe).

Il faut ensuite établir des liens entre les phrases, identifier pour cela les informations reprises pour assurer la continuité du texte et les informations nouvelles qui le font avancer en prenant appui sur des éléments linguistiques (déterminants, pronoms, adverbess de liaison par exemple) mais aussi en faisant ce qu'on appelle des inférences, c'est-à-dire des raisonnements qui permettent de suppléer ce que le texte ne dit pas explicitement (relations logiques entre deux actions, identification du personnage auquel renvoie un pronom par exemple).

Les formes d'enchaînement et les modes d'organisation des informations sont différents selon les types de textes (narratifs, documentaires, argumentatifs, etc.) et des connaissances sur ces modes d'organisation facilitent la compréhension. Plus généralement, pour qu'un texte signifie quelque chose pour le lecteur, il faut qu'il dispose de connaissances préalables sur ce à quoi renvoie le texte, c'est-à-dire son univers de référence, que cet univers soit le monde réel ou un monde fictif, afin de mettre en relation le texte avec ces connaissances.

L'ensemble de ces traitements suppose enfin des capacités d'attention et de mémorisation pour retenir les informations importantes et traiter les informations nouvelles afin de les intégrer à la représentation mentale qui se constitue de manière dynamique au fur et à mesure de la lecture. Et le lecteur doit aussi pouvoir contrôler sa compréhension, corriger au besoin cette représentation si des éléments viennent la remettre en cause, voire revenir en arrière pour vérifier ce qu'il pense avoir compris.

Comprendre en lisant

- p.43 : Des lectures entendues

Si savoir parfaitement déchiffrer est une condition nécessaire pour comprendre, ce n'est pas, bien sûr, une condition suffisante. (...)

L'apprentissage de la lecture au CP ne signifie pas l'abandon de la lecture de beaux textes faite par le professeur, bien au contraire, il est important de poursuivre cette lecture. (...)

La compréhension en lecture ne peut que profiter amplement de tout ce qui est lu par le professeur, appris dans l'ensemble des activités de la classe et ailleurs. Pour autant, la lecture orale d'un texte entendue par les élèves crée une situation qui n'est pas celle de la lecture directe. (...)

Il faut procéder à de multiples relectures pour que tous les élèves discutent d'un même point de la littéralité du texte

- p.43 : Lire de façon autonome

Lors des toutes premières leçons, la richesse du vocabulaire est forcément réduite, mais très vite, elle augmente considérablement, ce qui permet de proposer des textes de plus en plus ambitieux. (...) Mais il est essentiel que les élèves puissent entrer dans la compréhension de l'écrit qui est l'objectif de l'apprentissage de la lecture, en étant en possession des moyens nécessaires pour le faire. En toute logique, la littérature de jeunesse d'un intérêt culturel ambitieux leur sera assez vite accessible. Mais en attendant, la finalité de l'étude du code grapho-phonologique n'aura pas été que « technique », elle aura été éprouvée dans les effets induits par cette étude dans de véritables textes.

Un manuel qui ne donne à lire que des textes entièrement déchiffrables prend au sérieux le fait que lire, c'est chercher du sens aux textes lus de façon autonome.

Cette autonomie est décisive : elle est au cœur de la motivation du jeune lecteur, fier de s'approprier les compétences de la lecture, et elle encourage son désir de s'emparer par lui-même de la culture de l'écrit. Quand tous les élèves ont le même texte sous les yeux, l'inattention et la mémoire ne s'immiscent plus dans leur travail. Ils peuvent tous s'appuyer sur une même littéralité pour discuter des réponses aux questions qu'on leur pose ou qu'ils se posent : texte en main, ils ont la possibilité de participer efficacement aux débats sur ce qu'ils comprennent et interprètent des écrits qu'on leur soumet. Le texte sous les yeux, ils peuvent opérer toutes les vérifications nécessaires : grâce à une telle démarche, les élèves se familiarisent avec une des ressources majeures des exigences du travail intellectuel, rendues possibles par l'invention de l'écriture.

- p.44 : Travailler la compréhension

(...) la compréhension de l'écrit doit faire l'objet, en France, d'une attention nettement plus soutenue. Maryse Bianco le souligne : « (...) la compréhension des phrases et des textes repose aussi sur l'exercice de nombreux automatismes à chacune des étapes qui conduisent à l'élaboration de la signification. » Il s'agit des automatismes touchant toutes les habiletés cognitives qui relèvent du lexique, de la syntaxe, de la grammaire, des connaissances acquises impliquées dans le texte, nécessaires pour guider des comportements réfléchis en mesure d'élaborer la signification.

Laurent Lima de son côté insiste sur le fait que toutes ces habiletés doivent être précisément et explicitement enseignées.

- p.71/72 : Quelles stratégies retenir pour apprendre à lire et écrire ?

On pourra par exemple :

- demander aux élèves de raconter le texte, de le reformuler et d'échanger, de débattre entre eux sur ce qu'ils en comprennent. À quoi le texte et certains mots leur font-ils penser ? Qu'est-ce qu'ils éprouvent à leur évocation ? Les différences de culture entre les enfants peuvent être d'une richesse très motivante. Ce travail permet d'aborder le sujet du texte, le sens des mots, les inférences. Il pourra également mettre en évidence la nécessité de disposer de certaines connaissances pour pouvoir saisir des implicites ;
- proposer oralement des affirmations et rechercher dans le texte si elles sont vraies ou fausses. (...) L'ardoise permet de montrer facilement le choix V ou F que chaque élève a fait : elle offre la possibilité de demander des explications qui devront être cherchées dans le texte. Cette façon de faire est particulièrement fructueuse lorsque les réponses des élèves ne sont pas unanimes ;
- donner aux élèves une copie des phrases et du texte sans ponctuation et leur demander de la retrouver. Sans dénaturer l'essentiel du texte, changer des titres ;
- chercher des synonymes et/ou des antonymes ;
- chercher des mots dans les phrases et le texte qui appartiennent au même champ lexical (animaux, végétaux, aliments, parties du corps, sentiments, idées, actions, etc.) ;
- souligner les mots qui disent ce que font les personnages, ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent, comment ils se comportent ;
- théâtraliser le texte, moyen très efficace pour en travailler le sens à partir des interprétations qu'il peut susciter et qui s'entendent dans la lecture à voix haute ;
- manifester sa compréhension d'une histoire pour en inventer la suite.

p.92/96 : Enseigner explicitement la compréhension

À partir de textes lus à haute voix par le professeur

Des textes lus à haute voix par le professeur, des textes lus collectivement et de façon autonome par les élèves sont travaillés de telle façon qu'une amélioration de la compréhension se met progressivement en place : une capacité à se représenter la situation décrite par le texte au fur et à mesure que se déroule la lecture, une capacité à contrôler sa compréhension et à identifier les procédures mises en œuvre pour le faire, une capacité à engager des dialogues autour de la compréhension-interprétation du texte, ainsi qu'une capacité à mobiliser ses expériences antérieures.

Des approches précises, variées et outillées, des scénarios pédagogiques construits, pour différents temps de classe et dans des objectifs d'apprentissage d'habiletés complémentaires, concourent ainsi à la construction d'un enseignement explicite, structuré de la compréhension car « l'acquisition des compétences langagières nécessaires à la compréhension des textes ne peut se faire par la simple addition de la compréhension orale et du décodage ».

Ainsi, enseigner explicitement ne se limite pas à l'explicitation de la tâche, à l'explicitation de la procédure ou des connaissances à réactiver, ou à l'explicitation de ce qu'il faut retenir.

Certes, cette approche de clarté cognitive est indispensable mais elle doit être accompagnée de temps consacrés à l'explicitation de la réflexion de l'élève, des temps pour « penser à voix haute » (comment j'ai fait, ce que j'ai compris, ce que je retiens), qui mettent en jeu les processus métacognitifs qui fondent les apprentissages. (...) L'oral occupe donc une place privilégiée dans ce travail d'enseignement explicite de la compréhension car les mécanismes de la compréhension ne sont pas directement observables. L'oralisation est nécessaire pour les rendre perceptibles : les échanges individuels et collectifs sont utiles pour contribuer à la compréhension du texte entendu.

(...) Lors de la découverte d'un texte, le professeur doit veiller à canaliser et à captiver l'attention de ses élèves sur le texte entendu en **évitant des matériaux ou une communication non verbale trop « distrayants »** (illustrations, marottes ou marionnettes, affichages, théâtralisation excessive, etc.) afin de ne pas créer de double tâche : « en situation de double tâche, c'est-à-dire lorsqu'on demande de réaliser plusieurs opérations cognitives sous le contrôle de l'attention, l'une des deux opérations, au moins, sera forcément ralentie ou abolie ».

Les échanges oraux : Pour être efficace et améliorer la compréhension, la discussion doit être centrée sur l'analyse du texte et sur l'objectif d'enseignement poursuivi (identifier les idées principales, intégrer et comparer des informations, etc.). En guidant ces échanges et grâce à des questions précises, le professeur veille à ce que les élèves questionnent de façon approfondie le contenu du texte, explicitent les anaphores, lèvent les inférences et mettent en mémoire les informations pertinentes : « Pourquoi ? », « Que pensez-vous de... ? », « Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? », « En relisant, est-ce qu'on peut trouver une information qui nous aidera à résoudre ce problème ? », etc. (...) C'est par son questionnement que le professeur amène les élèves à rechercher et à faire des liens entre les différentes informations du texte entendu. Et c'est donc, évidemment, la qualité et le contenu du dialogue engagé qui importent. (...)

Ces échanges et questionnements permettent ensuite d'aller au-delà du texte en cherchant à mettre en interaction des savoirs lexicaux et/ou des savoirs culturels évoqués par le texte. (...) Les liens sont faits avec d'autres textes, d'autres œuvres, ou même la propre expérience des élèves.

Puis, pour s'assurer de la correction de l'interprétation du texte lu et pour aider à l'installation d'un processus de représentation mentale cohérente de l'histoire entendue, le professeur propose à ses élèves de raconter, dessiner, puis/ou écrire ce qu'ils auront compris du texte en centrant leur attention sur un des points du récit, sur les personnages (ce qu'ils sont, ce qu'il font, ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent et les liens qu'ils ont entre eux) ou sur la structuration de l'histoire (lieux, grandes étapes du récit).

L'une des manières les plus efficaces est de progresser dans le texte en demandant aux enfants de rappeler ce qui vient d'être lu et d'imaginer ce qui pourrait suivre. Les phases de rappel permettent de contrôler les passages oubliés (en général, ils n'ont pas été compris), de vérifier les passages déformés (les élèves en ont fait des interprétations hasardeuses). Tout oubli, toute erreur de compréhension doivent être repris grâce à une discussion collective avec, éventuellement, retour au passage controversé. L'enseignant joue un rôle décisif dans la mesure où il accepte ou refuse les propositions des élèves.

Le choix de cette consigne de « racontage » est très dépendant de ce que le professeur aura perçu, retenu et interprété de sa propre lecture de son support : diversité des lieux et des déplacements à travers ces lieux, états mentaux des personnages (leurs intentions, leurs buts, leurs émotions, etc.) : (...) La mémorisation permettra de raconter avec aisance le texte. Ces faits mémorisés pourront être sollicités pour les processus de compréhension intervenant lors d'une autre activité de lecture.

Cet échange oral se structure collectivement en un écrit (tableau, schéma, liste) afin de garder trace et de construire la trame narrative de l'histoire.

À partir de textes lus par les élèves

Dès lors que les capacités de lecture se développent, que les habiletés s'acquièrent par l'automatisation du décodage et par l'augmentation du capital de vocabulaire, des textes peuvent être proposés en lecture autonome. La capacité de lecture autonome se met en place au cours du CP, dans des conditions adaptées à l'accroissement progressif des capacités des élèves à lire des mots, des phrases, des textes. Le professeur qui s'est donné, tout d'abord, en modèle de lecteur, s'efface au profit d'un

guidage, d'une pratique accompagnée. Il prend appui sur des textes déchiffrables par les élèves en fonction de leurs compétences en graphophonologie et de leurs capacités de lecture. Ils doivent continuer à s'entraîner, y compris par la lecture à haute voix. Le vocabulaire des textes est capitalisé tout au long de ces lectures.

Si le texte, lu à haute voix par l'enseignant, engage des échanges oraux permettant de construire de manière collaborative une stratégie de compréhension explicite, le texte, soumis à une lecture autonome par l'élève, l'invite à réutiliser toutes ces démarches vécues collectivement.

La mise en œuvre de cette démarche requiert des activités quotidiennes sous des formes différentes : des activités accompagnées par l'enseignant, puis, de plus en plus souvent, des activités individuelles à l'écrit. Le professeur peut progressivement passer de l'activité en grand groupe à un travail guidé avec un petit groupe (des groupes de quelques apprentis lecteurs peuvent être engagés dans la lecture d'un texte et dans le réemploi d'une stratégie de compréhension construite collectivement : clarifier le sens des mots en cours de lecture, effectuer une prédiction à partir d'un paragraphe, poser une question essentielle, interpréter, résumer, etc., à plusieurs) puis à une activité individuelle accompagnée et enfin totalement autonome. La notion de progressivité dans les apprentissages et de prise en compte des habiletés prend ici tout son sens : peu à peu l'automatisation de la lecture, l'enrichissement lexical et culturel, la conscientisation de la démarche de compréhension de l'écrit, favorisent le développement de processus cognitifs supérieurs impliqués dans la compréhension et l'autonomie en lecture

Par le rappel de récit, on cherche à apprendre à l'élève à utiliser sa représentation mentale de l'histoire pour construire et mettre en mots un récit cohérent pour une personne qui n'aurait pas lu ou entendu le texte. Le rappel de récit s'accompagne souvent d'une représentation de l'histoire sous la forme d'une carte de récit ou d'un plan de récit.

D'autres représentations diverses (dessins, mises en scène avec marionnettes ou jeu théâtral) sont autant de manifestations de la compréhension d'un texte lu qu'elles insistent sur la part interprétative de ce que l'élève aura saisi. Ces tâches permettent de revenir, à de multiples reprises, sur le texte en traduisant des informations implicites en des informations explicites, en comblant ce qui n'est pas dit dans le texte, en rendant accessibles les connaissances encyclopédiques ou les savoirs de base prioritaires pour comprendre, en identifiant les informations essentielles.

Les questionnaires de lecture, très souvent proposés individuellement aux élèves, constituent davantage un outil d'évaluation d'une apparente compréhension que d'enseignement. Ce recours systématique comme outil de vérification de la compréhension des textes est à réexaminer. En effet, le questionnaire ne s'intéresse très souvent qu'à une compréhension de surface des textes et pose parfois lui-même des problèmes de compréhension aux élèves. (...)