

Comprendre et mémoriser les récits à l'école

Roland GOIGOUX

Laboratoire ACTé (EA 4281), Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand

Pourquoi certains élèves ne parviennent-ils pas à mémoriser ce qu'ils ont réussi à déchiffrer ? Ont-ils des difficultés de mémorisation ou de compréhension ? Si les deux sont indissociables, comment les professeurs peuvent-ils aider leurs élèves à comprendre et à mémoriser les idées d'un texte ?

Pour répondre à ces questions, nous allons prendre appui sur la présentation d'un instrument didactique, *Lector & Lectrix*¹, destiné à l'enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes narratifs à l'école élémentaire (CM1 et CM2) et au collège (6^e et SEGPA), qui a été élaboré en collaboration avec une centaine d'enseignants. Utilisable avec tous les élèves, il est conçu pour répondre aux principales difficultés de compréhension de ceux dont on dit : « ils déchiffrent bien mais ils comprennent mal ».

I. Les habiletés requises pour comprendre

Quelles sont les compétences simultanément requises pour comprendre un texte ? Nous les regroupons en cinq ensembles, facilement identifiables par les professeurs :

- des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits) ;
- des compétences linguistiques (syntaxe et lexique) ;
- des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.) ;
- des compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) ;
- des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture).

Un lecteur doit mobiliser simultanément toutes ces compétences pour opérer deux grands types de traitements : des traitements locaux, qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases ; et des traitements plus globaux, qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble. De ces traitements dépendent le tri des informations principales et leur organisation

¹ Cèbe, S. & Goigoux, R., *Lectrix & Lector, Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris, Retz, 2009.

progressive en mémoire à long terme. Ce dernier processus, appelé *intégration sémantique*, est cyclique : chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. Cela suppose qu'il soit suffisamment flexible pour accepter que ses premières représentations soient provisoires et donc révisables ; bref, qu'il conserve son interprétation ouverte et attende d'avoir traité toutes les données pour établir une compréhension définitive. Cela suppose aussi qu'il évalue régulièrement sa compréhension et qu'il cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte. Son échec cognitif provisoire (lorsqu'il ne comprend pas ce qu'il vient de lire) peut être compensé par une habileté métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il peut engager des activités stratégiques pour le résoudre (revenir en arrière pour relire une partie et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, accorder plus d'attention aux parties qui lui semblent ardues, etc.)².

Prenons l'exemple d'une des « Nouvelles en trois lignes » écrites par Félix Fénéon³ :

Plage Sainte-Anne (Finistère), deux baigneurs se noyaient. Un touriste s'élança. De sorte que M. Étienne dut sauver trois personnes.

Pour comprendre ce texte, le lecteur doit savoir déchiffrer les mots écrits et connaître leur signification : les enseignants savent bien que l'expression « de sorte que », par exemple, peut poser problème à certains. Le lecteur doit aussi connaître les faits-divers, genre littéraire dont Fénéon était devenu l'un des maîtres. Il doit, bien sûr, ne rien ignorer du bain de mer et de ses dangers et disposer de quelques rudiments de géographie bretonne. Il doit, enfin, avoir conscience de la nécessité de suppléer aux blancs du texte, « mécanisme paresseux qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire⁴ ». Il doit savoir qu'un texte « veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » (idem).

² Cette analyse des exigences de la lecture sous-tend notre instrumentation. Dans la mesure où nous avons pour objectif d'infléchir les pratiques existantes, nous avons privilégié les compétences qui nous paraissent être les plus fragiles chez les élèves et les moins bien enseignées par leurs professeurs. C'est pourquoi, parmi les cinq ensembles rappelés ci-dessus, nous avons choisi le cinquième (les compétences stratégiques) comme fil conducteur de l'enseignement. Concrètement, il s'agit d'enseigner aux élèves les procédures utiles et de leur apprendre à réguler celles-ci au cours de leur lecture. Il s'agit aussi de les aider à contrôler, puis à évaluer leur compréhension. Les activités que nous proposons favorisent secondairement le développement des quatre autres ensembles de compétences. Reconnaissons donc que nos objectifs ne sont pas aussi poussés dans tous les domaines. Bien que nous sachions, par exemple, qu'une partie des élèves de dix ans a encore des difficultés de déchiffrage, celles-ci ne constitue pas notre cible prioritaire. Nous comptons cependant sur l'intensité et la quantité des activités de lecture proposées pour consolider l'automatisation de la reconnaissance des mots, « base de l'acte de lecture » (*Programmes de l'école primaire*. B.O.E.N. du 18 juin 2008).

³ 1906, réédition, Grenoble, Cent Pages, 2009

⁴ Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, LGF, 2008, p. 66.

En résumé, un lecteur doit réussir à « prendre ensemble » (cf. l'étymologie latine *comprehendere*) toutes les données du texte et les relier entre elles en un tout cohérent. C'est ce que les psychologues appellent construire une représentation mentale de l'ensemble de la situation évoquée par le texte. Le sens de la dernière phrase, par exemple, ne peut être saisi qu'en relation étroite avec tout le reste : Monsieur Étienne (est-ce un maître-nageur comme le laisserait entendre le verbe *devoir* ?) a sauvé trois personnes car le touriste qui s'était élancé pour porter secours aux deux baigneurs qui se noyaient avait échoué. En détresse à son tour, le touriste est donc la troisième personne à sauver. Pour construire une telle représentation mentale, le lecteur doit aller au-delà de ce que le texte dit explicitement et procéder à des inférences temporelles, sur l'ordre des actions, et des inférences causales, à propos de l'échec non formulé.

C'est précisément cet effort d'élaboration d'une représentation mentale qui permet au lecteur de mémoriser les informations délivrées par le texte en lien avec celles qu'il construit lui-même. Comprendre et mémoriser sont deux activités indissociables. C'est pourquoi, dans *Lector & Lectrix*, nous proposons aux enseignants de multiplier les tâches de paraphrase et de reformulation parce qu'on sait qu'elles aident les élèves à mémoriser les idées des textes : ce sont ces idées que le lecteur expert mémorise et non pas les mots, contrairement à ce que croit une partie des élèves. Nous proposons aussi de nombreuses tâches sans possibilité de recours au texte pour obliger les élèves à un effort de mémorisation des informations (tâches de reformulation, de mime, de réponse à des questions, de narration d'une histoire à des auditeurs qui ne la connaissent pas...). Prévenus de cette disparition momentanée du texte, les élèves sont incités à anticiper les procédures qui leur seront utiles pour pallier le manque.

Par exemple, nous avons vérifié que lorsque leurs enseignants leur apprennent à le faire, tous les élèves de cours moyen deviennent capables de répondre de mémoire (c'est-à-dire sans revenir en arrière et sans relire la nouvelle de Félix Fénéon) aux deux questions suivantes :

- Le touriste a-t-il réussi à sortir de l'eau les deux baigneurs qui se noyaient ?
- Qui est le meilleur nageur de l'histoire ?

II. Les difficultés de compréhension : des déficits cumulés

a. Les malentendus sur la nature de l'activité de lecture

Lors d'une étude réalisée il y a dix ans sur les élèves en grande difficulté de lecture, pour le compte du ministère de l'Éducation nationale⁵, nous avons noté à quel point ceux-ci se méprennent sur les attentes de l'école, sur la nature des tâches de lecture, sur les procédures requises et l'activité intellectuelle à mobiliser pour les traiter.

⁵ R. Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes, CNEFEI, 2000 (ouvrage préfacé par J.-P. de Gaudemar).

Ces élèves, comme beaucoup d'autres en moindre difficulté que nous avons observés depuis, pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. La plupart du temps, ils mettent en œuvre des procédures inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent toutes les phrases comme autant de segments isolés. Ils ont surtout du mal à établir les relations qui assurent la cohésion du texte : reprises anaphoriques, connecteurs logiques, temps verbaux, etc.⁶.

Ils confondent souvent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire proposé *a posteriori*. Leur première lecture est alors réduite à un repérage thématique et à la localisation des informations qui leur seront utiles ultérieurement pour répondre aux questions posées. S'ils mettent bien en mémoire certains éléments du texte, ce ne sont pas toujours sur les plus importants et encore moins les éléments implicites. On peut d'ailleurs penser que la surabondance de questionnaires portant sur les données littérales du texte ne fait qu'accroître ce malentendu.

Beaucoup ignorent la nécessité d'élaborer des représentations provisoires au fur et à mesure qu'ils avancent dans un récit, de consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses informations. Ils construisent une représentation de ce que signifie le début d'un texte mais ils ont le plus grand mal à la modifier quand, par la suite, de nouvelles données viennent la remettre en cause. Ils ne parviennent à traiter que les informations qui sont congruentes avec leur représentation initiale et ne mémorisent pas les autres. Contrairement à ce que pensent parfois leurs professeurs, ils n'ont pas, à proprement parler, de problème de mémoire : ils oublient seulement les informations qu'ils ne réussissent pas à relier aux autres éléments de l'écrit au cours de leur lecture. Ils ont donc besoin qu'on les aide à comprendre, au sens étymologique de « saisir ensemble » (du latin *comprehendere*), et qu'on leur apprenne à organiser les données qu'ils recueillent pour élaborer une *représentation mentale* cohérente.

b. Un déficit de construction des stratégies requises pour comprendre

Contrairement à la compréhension orale, où l'auditeur ne maîtrise pas le rythme énonciatif de son interlocuteur, la permanence de la trace écrite permet au lecteur de moduler sa vitesse de traitement et de revenir en arrière pour relire ce qu'il aurait éventuellement mal compris. Cela exige cependant qu'il évalue sa propre compréhension et sache que cet autocontrôle est non seulement possible mais nécessaire ; autrement dit, qu'il ait construit un ensemble de connaissances métacognitives propres aux tâches et aux stratégies de lecture, et de compétences métacognitives qui renvoient à la régulation de son activité (nécessité d'établir des

⁶ Observatoire national de la lecture, *Maîtriser la lecture - Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*, Paris, Odile Jacob, 2000.

buts de lecture, de s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension...). Ce n'est pas ce que font les élèves en difficulté de lecture : ils ont une très faible conscience du rôle qu'exercent leurs propres procédures et leur contrôle sur la qualité de leur compréhension.

Sur ce point, de multiples recherches⁷ ont établi les liens qui unissent la qualité de la compréhension et celle du contrôle en lecture. Elles ont montré, par exemple, que les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel (à l'intérieur de la phrase) mais peu au niveau local (interphrastique) et global (textuel)⁸. Dans la mesure où toute leur attention est dirigée sur les mots, ils croient qu'un texte est « facile » à comprendre s'il est court et s'il ne comporte pas trop de mots « difficiles ». La lecture à haute voix est, à leurs yeux, le seul moyen d'évaluer leur propre compréhension. Pour le reste, ils se sentent totalement dépendants du professeur : c'est lui qui pose les questions orales ou écrites indiquant ~~quels sont~~ les problèmes de compréhension à résoudre et c'est lui encore qui valide leurs réponses. Cette double extériorité renforce chez eux l'idée que la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome (auto-régulé) de construction progressive du sens, mais qu'elle repose sur une tutelle externe. C'est pourquoi ils ne fournissent les efforts et les raisonnements nécessaires à la compréhension qu'en réponse aux sollicitations et aux questions du professeur.

On a aussi observé que leur première lecture se réduit souvent à une simple localisation d'informations. Du coup, quand ils ne comprennent pas, ils incriminent le nombre de mots inconnus et la longueur du texte, mais ne remettent en question ni leur raisonnement, ni leur mode de traitement. Tout se passe comme s'ils considéraient la lecture comme une suite d'identifications de mots⁹ débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Aussi sont-ils souvent convaincus de n'avoir aucun moyen à leur disposition pour agir sur sa régulation et son amélioration.

Lorsqu'on leur demande de faire un rappel de récit, bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés. Ils procèdent à l'inverse des lecteurs experts qui centrent toute leur attention sur le contenu et non sur la forme littérale (qui fait toujours l'objet d'un oubli rapide).

Ils ne modulent pas leur vitesse de lecture, ne ralentissent pas lorsqu'ils traitent un passage délicat, ne s'arrêtent pas et ne reviennent pas en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension (les rares exceptions sur ce point concernent les unités mots).

⁷ K. Cain & J. Oakhill (Eds), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*, Guildford Press, 2007.

⁸ Quand on leur fait lire des textes dont certaines parties sont incohérentes, ils sont perturbés par les incohérences lexicales mais rarement, en revanche, par les incohérences sémantiques locales et globales. Quand on les interroge, ils expliquent leur difficulté par le manque d'intérêt du passage, par la longueur des mots ou par un problème de décodage, mais n'indiquent pas les parties incohérentes.

⁹ D. Manesse, D., « Les difficultés de lecture en collège », in Observatoire national de la Lecture, *La lecture au début du collège*, 2007, pp. 29-34.

Les lecteurs précaires ne semblent pas non plus habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour s'interroger sur ce que l'auteur « veut dire » et satisfaire ainsi leur intention de lecture. Ils font peu d'inférences de liaison (recherche des liens logiques entre les différentes informations du texte) et, moins encore, d'inférences interprétatives (entre les informations présentes dans le texte et leurs connaissances antérieures). Cela permet d'expliquer pourquoi, le plus souvent, ils ne perçoivent pas les relations causales entre les événements (A implique B), et ne retiennent que leurs relations temporelles (A précède B). Bref, ce « manque de clarté cognitive » fragilise leurs processus inférentiels déjà affectés par la faible étendue de leurs connaissances encyclopédiques et par l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques.

c. Une compréhension « en îlots »

Il ne faudrait pas conclure de ce qui précède que les élèves qui nous préoccupent ne comprennent rien à ce qu'ils lisent. Les modes de traitement que nous avons décrits les amènent à picorer des informations éparses dans le texte, à construire des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) mais qui ne présentent aucune articulation d'ensemble. On parle parfois à ce propos de compréhension « en îlots ». Le plus souvent, le caractère erroné des interprétations produites échappe au lecteur lui-même et il est donc incapable de les corriger sans aide. Et c'est bien là l'essentiel du problème : parce qu'il saisit toujours quelque chose, il n'a pas conscience qu'il comprend mal. Cette difficulté va affecter les performances dans les tâches qui visent à évaluer la qualité de sa compréhension, bien sûr, mais aussi dans celles où il est censé lire pour lui-même ou pour apprendre de nouvelles connaissances (lecture de textes documentaires, de manuels, par exemple).

Toutes les difficultés relevées ci-dessus, conjuguées avec l'expérience répétée de l'échec et de la réprobation implicite des adultes, concourent à affecter leur mode de fonctionnement intellectuel et leurs apprentissages. À cela il faut ajouter que les élèves les moins performants se décrivent souvent comme étant peu autonomes, s'accordent peu de confiance et ont d'eux-mêmes, en tant que lecteurs, une image peu flatteuse. Dans le domaine de la compréhension, nous l'avons dit, ils expliquent maladroitement leurs échecs et leurs réussites qu'ils attribuent à des causes externes sur lesquelles ils n'ont que peu de prise.

III. Les principes didactiques de *Lector & Lectrix*

Lector & Lectrix cherche à faire apprendre aux élèves que la lecture ne se réduit pas au déchiffrement des mots mais qu'elle repose sur un processus actif de construction de représentations mentales qu'il faut élaborer pas à pas. Les élèves sont incités à aller au-delà de ce que le texte dit explicitement en coopérant avec lui et en mobilisant toutes leurs connaissances. Ils apprennent aussi à reformuler et à mémoriser les

idées principales en se focalisant sur les personnages, leurs actions et surtout leurs pensées : leurs intentions, leurs sentiments et leurs raisonnements. Les élèves deviennent progressivement capables de réguler leur compréhension au terme d'un enseignement intensif, étroitement guidé par leur professeur. Cet enseignement favorise la prise de conscience des opérations mentales requises par la lecture et par les tâches scolaires dans lesquelles les élèves doivent montrer qu'ils ont compris les récits.

a. Rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture

Notre premier objectif est de faire comprendre à tous les élèves que la compréhension est le fruit d'un travail, qu'elle exige un effort, conscient et réfléchi ; que cet effort est à la portée de tous.

Nous l'avons dit, la compréhension n'est pas seulement la somme du déchiffrement de tous les mots : elle repose sur un processus actif dans lequel l'élève doit se sentir engagé et responsable. C'est pourquoi notre priorité est d'apprendre aux élèves à réguler leur activité de lecture, à la contrôler et à l'évaluer.

Par conséquent :

- nous privilégions les tâches qui incitent les élèves à ce traitement actif ;
- nous évitons, au départ, d'avoir recours à des questionnaires écrits pour lesquels les élèves ont souvent pris de mauvaises habitudes, notamment celle de placer leur compréhension sous la dépendance des questions de leur professeur. En outre ces questionnaires les conduisent à un parcours morcelé du texte, à un « picorage » peu pertinent, quand ils ont besoin, au contraire, d'être incités à construire une cohérence d'ensemble ;
- nous les invitons individuellement à porter un jugement sur la confiance qu'ils accordent à leur propre compréhension afin de les inciter à être plus vigilants et plus exigeants. La technique des « cartons de confiance » (noir : « je suis sûr de ma proposition » ; gris : « presque sûr » ; blanc : « pas sûr du tout ») est au service de cette autorégulation.

b. Inciter à construire une représentation mentale

La compréhension d'un récit est la construction d'une représentation mentale de l'histoire racontée. Elle repose sur un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes : les élèves doivent apprendre à construire pas à pas cette représentation cohérente et unifiée et, pour certains, cela ne va pas de soi.

Par conséquent :

- nous appelons « faire un film » cette activité de construction d'une représentation mentale verbalisable ;
- nous proposons de nombreuses tâches de reformulation qui visent à faire comprendre aux élèves que « lire, c'est toujours un peu traduire », c'est-à-dire être capable d'exprimer les idées du texte avec ses propres mots ;
- nous demandons au professeur de guider étroitement cette activité en aidant les élèves à trier les informations importantes de celles qui sont superflues ;
- nous incitons les élèves à raconter à leur tour un épisode narratif en les aidant à exprimer les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et événements) ;
- nous débutons par la lecture de récits très brefs, de faits divers facilement mémorisables et propices à de multiples reformulations et relectures ;
- nous poursuivons avec des récits complets mais pas trop longs, compatibles avec un travail en atelier qui permet de faire prendre conscience aux élèves que les procédures enseignées sont d'autant plus utiles que le texte se complexifie.

c. Inviter à suppléer aux blancs du texte

La compréhension implique que le lecteur supplée aux « blancs du texte »¹⁰, c'est-à-dire qu'il aille au-delà de ce que celui-ci dit explicitement. Il doit donc coopérer avec le texte, mobiliser toutes ses connaissances et son intelligence tout en respectant « les droits du texte ».

Par conséquent :

- nous aidons les élèves à comprendre qu'ils doivent collaborer avec le texte pour construire le sens : dans ce but, nous mettons en scène une « lecture entre les lignes » destinée à leur faire prendre conscience des connaissances qu'ils doivent utiliser et des raisonnements qu'ils doivent opérer ;
- nous leur apprenons à faire la distinction entre ce que le texte dit et ce qu'il ne dit pas laissant au lecteur le soin de le déduire ;
- nous attirons leur attention sur la nécessité de distinguer une déduction possible, voire nécessaire, d'une pure invention sans légitimité en les faisant toujours revenir aux données du texte pour argumenter leur point de vue et le comparer à celui de leurs camarades ;
- nous leur apprenons à examiner : 1) ce qu'on a le devoir de faire dire au texte ; 2) ce qu'on a le droit de lui faire dire ; 3) ce qu'on n'a pas le droit de lui faire dire ;

¹⁰ Cf. supra la citation de Umberto Eco dans *Lector in fabula*.

- nous concluons que l'on comprend toujours « à sa manière », en fonction de sa propre expérience et de ses connaissances du monde, mais que cette compréhension doit cependant être socialement partagée.

d. Conduire à s'interroger sur les pensées des personnages

La compréhension de l'implicite d'un récit repose sur la compréhension fine de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances, etc. C'est indispensable pour « aider le texte à fonctionner », comme l'indique Umberto Eco.

Par conséquent :

- nous apprenons aux élèves à s'interroger sur ce qui peut se passer « dans la tête des personnages », bien au-delà de ce qu'en dit explicitement le texte ;
- nous guidons la recherche de liens entre les faits exposés dans le récit (les actions des personnages ou les événements qu'ils vivent) et les pensées de ces personnages ;
- les pensées des personnages sont analysées en trois sous-ensembles : 1) les buts des personnages (pour le futur) et leurs raisons d'agir (en référence au passé) ; 2) leurs sentiments et leurs émotions ; 3) leurs connaissances et leurs raisonnements.

d. Faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser

La compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte. Tout au long de la lecture, celle-ci exige un effort conscient facilité par la réalisation de synthèses intermédiaires. Relier et organiser les idées du texte facilitent leur mémorisation.

Par conséquent :

- nous multiplions les tâches de paraphrase et de reformulation pour aider les élèves à mémoriser les idées des textes : ce sont elles qu'il faut mémoriser et non pas les mots, contrairement à ce que croit une partie des élèves ;
- nous apprenons aux élèves à interrompre leur lecture pour réaliser des synthèses intermédiaires favorisant cette mémorisation ;
- nous leur demandons de réaliser de très nombreuses tâches sans possibilité de recours au texte pour les obliger à un effort de mémorisation des informations (tâches de reformulation, de mime, de réponse à des questions, de narration d'une histoire à des auditeurs qui ne la connaissent pas...). Prévenus de cette disparition momentanée du texte, les élèves sont incités à anticiper les procédures qui leur seront utiles pour pallier le manque.

e. Réduire la complexité

La régulation de la compréhension, par exemple, la capacité à ralentir, s'arrêter ou revenir en arrière dans un texte pour dépasser une incompréhension passagère, exige une prise de conscience de ses propres stratégies de lecture. Or cette dernière n'est possible que si le lecteur a pu réussir, éventuellement avec l'aide de l'enseignant, à comprendre le texte proposé.

Par conséquent :

- nous ne multiplions pas les sources de complexité (linguistiques, textuelles, culturelles) dans une même tâche et nous demandons aux enseignants de prendre parfois en charge une part des traitements dévolus normalement aux élèves pour que ceux-ci puissent entièrement se consacrer aux opérations qui sont les cibles de l'enseignement ;
- nous procédons à de nombreuses lectures à haute voix dont l'une des fonctions est de permettre à tous les élèves, même les moins habiles déchiffreurs, de bien connaître le texte afin de pouvoir participer à la réflexion collective ;
- nous proposons des tâches que tous les élèves peuvent réussir pour qu'ils puissent ensuite réfléchir aux procédures qu'ils ont mises en œuvre ;
- nous multiplions les dispositifs d'aide à la compréhension, puis nous aidons les élèves à prendre conscience des stratégies qu'ils peuvent utiliser seuls ;
- nous demandons souvent aux élèves de raisonner sur des tâches déjà effectuées par d'autres élèves (fictifs) en leur demandant de s'interroger sur les procédures que ces derniers ont mises en œuvre ;
- nous mettons en scène la coordination des diverses habiletés constitutives du savoir-comprendre dans des tâches visant l'intégration de toutes les compétences requises simultanément.

Les apprentissages linguistiques (lexique, syntaxe, cohésion textuelle...) apparaissent ainsi comme une conséquence de notre démarche, non comme son préalable ou son point de départ.

f. Apprendre à ajuster les stratégies aux buts fixés

La régulation de la compréhension, dont l'apprentissage constitue le fil rouge de notre outil didactique dépend du but que se fixe le lecteur. Celui-ci doit savoir que son choix de stratégies de lecture en dépend.

Par conséquent :

- nous veillons à ce que l'intention de lecture soit la plus explicite et partagée possible ;

- nous proposons des tâches d'enseignement impliquant une grande variété de buts afin d'entraîner aux diverses procédures correspondantes ;
- nous proposons des tâches d'évaluation de la compréhension recouvrant elles aussi la diversité des buts possibles.

g. Faire du lexique un objectif permanent

Les faiblesses lexicales des élèves sont une source importante de ~~leurs~~ difficultés. C'est pourquoi nous proposons de profiter de toutes les activités pour enseigner le lexique et ce, par différents moyens :

- les activités de reformulation et de « traduction », très efficaces à condition que le professeur n'hésite pas à apporter les explications nécessaires ;
- les activités préparatoires à la découverte des textes au cours desquelles le professeur explique aux élèves le vocabulaire qui sera utile par la suite ;
- les explications données au fil de la lecture, assorties de prises de notes au tableau pour faciliter la mémorisation des mots nouveaux ;
- l'importance accordée au lexique permettant d'exprimer les pensées humaines (buts, émotions, raisonnement, etc.) ;
- les prises de conscience portant sur la possibilité, pour un lecteur, d'attribuer un sens à un mot inconnu en prenant appui sur le contexte et sur ses connaissances du monde (le sens élaboré peut être approximatif et provisoire, dans l'attente d'indices complémentaires).

h. Planifier un enseignement explicite

Apprendre à comprendre exige, pour de nombreux élèves, un enseignement explicite : nous l'avons dit, la simple pratique réitérée de la lecture ne suffit pas pour que tous connaissent les procédures et les stratégies qu'utilisent les lecteurs confirmés, encore moins à leur apprendre à les utiliser à bon escient.

Comme dans tout enseignement explicite, nous proposons une organisation de séquence en plusieurs étapes :

- annonce et explication des apprentissages visés ;
- présentation des problèmes à résoudre et des procédures à employer (utiles à la compréhension) ;
- pratique dirigée par l'enseignant (application de ces procédures dans le traitement de plusieurs tâches différentes) ;
- pratique autonome ;
- synthèse collective (analyse et prise de conscience des effets de leur mise en œuvre sur la qualité de la compréhension) ;
- révision régulière.

Notre planification didactique est cohérente avec nos analyses de l'activité de compréhension des textes narratifs et des principales difficultés que rencontrent les élèves (*cf. supra*). Elle prévoit sept séquences qui s'organisent selon un parcours ordonné :

- Apprendre à construire une représentation mentale.
- Lire, c'est traduire.
- Accroître sa flexibilité.
- Répondre à des questions : choisir ses stratégies.
- Répondre à des questions : justifier ses réponses.
- Lire entre les lignes : causes et conséquences.
- Lire entre les lignes : narrateur, personnages et dialogues.

IV. Les principes pédagogiques

a. Favoriser la clarté cognitive

Notre objectif est d'offrir aux élèves la plus grande clarté cognitive possible quant à l'activité de lecture, d'une part, et au dispositif d'enseignement, d'autre part. C'est pourquoi nous mettons tout en œuvre pour qu'ils sachent ce qu'ils sont en train de faire et ce que l'on cherche à leur faire apprendre.

Pour faciliter le travail du professeur, nous proposons des fiches de préparation des séances qui exposent en détail les objectifs et les modalités des tâches proposées ainsi que les aides qu'ils peuvent apporter à leurs élèves à chaque étape de la démarche :

- chaque séance commence par le rappel de ce qui a été précédemment appris ;
- le professeur annonce et justifie l'objectif de la séance ;
- au fil de la séance, il explique le but de toutes les tâches ;
- il invite toujours les élèves à s'interroger *a priori* sur les procédures à utiliser et à justifier leur choix ;
- au terme de chaque activité, les élèves sont amenés à mettre en relation les procédures employées avec le résultat obtenu ;
- chaque séquence s'achève par une synthèse qui fait le point sur ce qui vient d'être appris et, parfois, la rédaction d'une fiche mémoire ;
- pour montrer aux élèves que les apprentissages réalisés au cours de l'atelier améliorent réellement la qualité de leur compréhension, nous leur proposons, à la fin de chaque séquence, d'effectuer plusieurs tâches qui requièrent la mobilisation des procédures enseignées. Avant de les laisser travailler seuls, le professeur les incite à analyser ces tâches de transfert et à s'interroger sur les stratégies qu'il convient d'appliquer pour les réaliser efficacement.

b. Assurer une attention conjointe

Trop souvent, les modalités de travail offertes aux élèves ne facilitent pas le travail intellectuel attendu. Ainsi, par exemple, il n'est pas rare que le travail collectif commence sans que les moins performants aient pu consacrer le temps nécessaire à la lecture du texte. Submergés par leurs difficultés, ils restent spectateurs des échanges entre leurs camarades et le professeur, et n'osent pas prendre la parole pour ne pas prêter le flanc aux moqueries ou montrer qu'ils ont besoin d'aide.

Par conséquent :

- nous préconisons de laisser le temps à tous les élèves de réaliser les tâches demandées avant d'organiser une phase de mise en commun ;
- pour permettre à tous de participer à cet échange collectif, nous leur demandons souvent de répondre à une ou deux consignes, pour eux-mêmes et par écrit (sur leur cahier de brouillon). « Pour eux-mêmes » parce qu'il s'agit de solutions privées que personne, ni l'enseignant, ni leurs camarades, n'aura le droit de lire. « Par écrit », pour garder une trace de leur raisonnement. Cette modalité pédagogique a pour but d'inciter chaque élève à réfléchir, seul, au problème posé sans que son raisonnement ne soit court-circuité par les plus rapides ou les plus performants ;
- c'est pour la même raison que les mises en commun sur les différentes représentations d'un même texte ou la correction d'un exercice réalisé individuellement empruntent toujours le même scénario pédagogique que nous appelons « 1, puis 2, puis tous » : le professeur interroge un premier élève qui donne sa réponse et la justifie en ayant recours au texte ; il sollicite ensuite à un autre élève, qui doit indiquer et justifier son accord ou son désaccord avec le point de vue de son camarade, puis il demande au reste de la classe s'il y a une contestation du résultat ainsi obtenu.
- dans la plupart des activités collectives, nous proposons d'afficher le texte étudié au tableau pour favoriser une attention partagée (à l'aide des posters proposés¹¹, d'un rétro ou d'un vidéoprojecteur) : ce dispositif facilite le guidage du professeur et le repérage, par les élèves du passage du texte qui fait l'objet de la discussion. Il permet aussi d'éviter de perdre du temps à faire rechercher individuellement l'information dont on parle ou, au contraire, de masquer certaines informations. Bref, il permet de réguler plus aisément les interactions et de diminuer les contraintes qui pèsent sur l'activité, celle du professeur et celle des élèves ;
- l'affichage collectif est aussi un auxiliaire précieux pour contrôler l'accès au texte et bloquer l'impulsivité des élèves qui se précipitent trop souvent sur leur feuille avant d'avoir clarifié le but de leur lecture ou de leur relecture.

¹¹ S. Cèbe & R. Goigoux, *Lector & Lectrix*, op. cit., 25 posters.

c. Favoriser l'engagement des élèves dans les activités

Compte tenu de leur histoire scolaire, souvent émaillée d'échecs et d'incompréhensions, les plus faibles lecteurs ont besoin d'être remobilisés pour accepter de poursuivre l'apprentissage de la lecture. Certains d'entre eux ont même renoncé à croire que, dans ce domaine au moins, ils peuvent encore progresser.

- Avec *Lector & Lectrix*, leur engagement durable dans l'apprentissage résulte plus de l'accroissement de leur sentiment de compétence en lecture que de l'intérêt porté aux histoires lues. Il repose aussi sur le constat que les efforts consentis se soldent bien par une amélioration de leur compréhension et donc des réussites en actes. Celles-ci les confortent aussi dans leur capacité à progresser.
- Pour permettre cette remobilisation, nous sommes attentifs à ne pas submerger les élèves par des demandes qui s'avèrent hors de leur portée et à ne pas les laisser, trop vite, trop seuls. C'est pourquoi nous mettons tout en œuvre pour que la prise de risque soit modérée et progressive.
- Nous commençons toutes les activités par un travail collectif qui offre l'avantage de protéger les élèves les plus faibles de l'échec individuel et du jugement de leurs camarades (ou de leur professeur !). Rien, en effet, ne les oblige à s'exposer publiquement s'ils ne se sentent pas suffisamment prêts ou s'ils ne sont pas sûrs de leur réponse. Ce mode de travail permet aussi de multiplier les tâches dont la résolution publique sera immédiatement commentée, dispositif qui permet aussi d'augmenter les occasions de faire comprendre aux élèves ce que l'on attend d'eux. Le guidage de l'enseignant permet enfin de leur faire découvrir les procédures qu'ils ignorent et qu'ils ne peuvent inventer seuls.
- Le fait que les élèves ne bénéficient pas, à ce moment-là, d'un *feed-back* personnalisé ne nous inquiète pas : l'objectif est ailleurs, dans le repérage de l'apprentissage à réaliser.
- Nous protégeons aussi les élèves le plus en difficulté en retenant des modalités pédagogiques qui évitent de prendre la classe à témoin de leur incompetence. Nous proposons, par exemple, des tâches originales qui consistent à juger de la qualité des réponses d'autres élèves fictifs. Dispensés d'avoir à défendre leur production ou à sauver la face devant leurs camarades, tous les élèves peuvent s'interroger sur les procédures qui ont conduit d'autres élèves à proposer ces réponses.

d. Stabiliser les formats

Face à un problème nouveau, les élèves les moins performants ont tendance à solliciter immédiatement l'aide de leur professeur, le plus souvent parce qu'ils se sentent impuissants à le résoudre sans lui. Ils sont donc, plus que les autres, sensibles aux

changements qui, loin de les motiver, les inquiètent. En leur proposant sans cesse des tâches et des consignes nouvelles, on les prive du contrôle qu'ils peuvent exercer sur leur propre fonctionnement et on exacerbe leur dépendance à l'adulte.

Par conséquent :

- nous optons pour des scénarios stables, tant pour le déroulement des séances que pour le choix des exercices ou les modalités d'aide et de guidage ;
- cette stabilisation des différents formats vise à permettre aux élèves de réaliser une expérimentation effective, prolongée et diversifiée des différentes tâches et activités. Elle leur permet aussi d'anticiper les procédures à mobiliser et de prendre une part de plus en plus importante dans le contrôle de leur activité ;
- elle rend le monde scolaire plus prévisible : se sentir suffisamment en sécurité est pour nous une condition nécessaire à la réflexion ;
- enfin, elle permet aux élèves de devenir véritablement « experts » d'un texte ou d'une procédure. La prise de conscience de cette expertise, même locale, renforce un sentiment de compétence qui entraîne à son tour de nouveaux progrès.

e. Répéter sans lasser

Les opérations intellectuelles qui sous-tendent une compréhension efficace sont multiples et complexes. Elles demandent du temps et de la répétition pour être apprises et utilisées par les élèves. Toutefois, les enseignants le savent bien, la répétition à l'identique d'une même activité (même menée plus lentement et en plus petit groupe) ne suffit pas à garantir le succès d'un apprentissage.

Par conséquent :

- nous consacrons beaucoup de temps à exercer une même procédure dans de nombreuses tâches dont les buts varient pour solliciter les élèves dans des registres cognitifs différents. Par exemple, pour un même questionnaire de compréhension, les élèves sont successivement amenés à classer des questions en fonction des procédures à utiliser pour répondre, à inventer de nouvelles questions et à évaluer leur difficulté, à ranger des réponses de la plus juste à la plus fausse, à chercher dans le texte les indices qui ont permis à un élève fictif de donner les bonnes ou les mauvaises réponses et à s'interroger sur les procédures qu'il a employées, etc. ;
- nous faisons également varier le mode d'organisation sociale : les élèves sont alternativement amenés à travailler seuls, à deux, en groupe ou en classe entière ;
- nous proposons enfin des exercices aux consignes variées qui visent cependant les mêmes habiletés : par exemple, les élèves doivent fabriquer un film dans

leur tête, raconter le texte à un camarade qui ne l'a pas lu et vérifier sa compréhension, mettre en scène et jouer les dialogues, fabriquer une illustration, répondre à une question pour montrer qu'ils ont compris, évaluer le travail d'autres élèves, surligner dans le texte ce qui a permis à un élève de donner la bonne réponse à une question...

f. Enseigner les procédures requises par les tâches scolaires

Nous ne voulons négliger aucune des habiletés qui fondent la réussite en lecture. À l'école, en effet, il ne suffit pas de comprendre les textes, il faut aussi pouvoir montrer qu'on les a compris en réussissant des épreuves d'évaluation dont les modalités de résolution sont rarement enseignées. Dans les évaluations nationales, par exemple, on demande aux élèves de choisir le meilleur résumé parmi quatre propositions ou de remplir un tableau à double entrée qui associe les noms des personnages d'un récit avec leurs désignations anaphoriques sans que la bonne manière d'effectuer ces tâches ait fait l'objet d'un enseignement explicite. Cette élucidation est également absente des pratiques pédagogiques pour les questions ouvertes qui exigent de rédiger une réponse portant sur l'implicite du texte ou pour les tâches qui demandent de justifier son point de vue. Il n'est donc pas rare que des élèves échouent à certaines épreuves alors même qu'ils ont compris le texte.

Par conséquent :

- nous apprenons aux élèves à réaliser les tâches le plus couramment proposées à l'école en consacrant du temps à leur analyse, à l'explicitation des procédures requises pour les réussir et à leur prise de conscience ;
- notre première cible est le questionnaire dont l'école primaire use (et abuse parfois) sans apprendre aux élèves à le traiter de manière stratégique. La réussite du plus grand nombre masque souvent, aux yeux des enseignants, le désarroi des élèves qui comprennent les réponses données par leurs camarades mais qui ignorent comment ils auraient pu les trouver seuls ;
- nous proposons plusieurs séances consacrées à l'élucidation et à la prise de conscience des contrats évaluatifs implicites. C'est ainsi, par exemple, que les élèves doivent analyser les questions qui leur sont classiquement posées à l'école et les catégoriser du point de vue des procédures à mobiliser pour y répondre ; ils doivent se demander s'ils peuvent répondre de mémoire et statuer sur la confiance qu'ils s'accordent, choisir de relire de manière stratégique ou de ne pas relire le texte...

g. Concevoir une planification ajustée aux besoins des plus faibles lecteurs

Dans la grande majorité des classes, les professeurs poursuivent l'enseignement de la lecture en se calant sur le niveau moyen des élèves. Ils font lire les mêmes textes, ils

font réaliser les mêmes tâches et ils demandent à tous les élèves de répondre aux mêmes questions. Ils n'opèrent qu'une faible différenciation : aide personnalisée ponctuelle, réduction de la longueur des tâches ou du nombre de questions à traiter... Cette manière de faire, que nous avons étudiée avec intérêt, est fonctionnelle : elle permet au professeur de maintenir l'attention du plus grand nombre et de respecter les exigences des programmes ; bref, de faire « tourner » sa classe.

Malheureusement, si cette option pédagogique profite à la grande majorité des élèves, elle place souvent hors jeu les plus faibles lecteurs tant les compétences requises par les tâches excèdent celles dont ils disposent. C'est pourquoi la liste des élèves en difficulté de lecture à l'entrée en sixième est presque toujours similaire à celle dressée trois ans plus tôt à l'entrée en CE2.

Notre dilemme est donc celui qui préoccupe l'ensemble de la profession : Comment conduire un enseignement profitable à tous les élèves mais particulièrement bénéfique aux plus faibles d'entre eux ? La piste d'une différenciation forte avec création de groupes de soutien est bien sûr une réponse possible et pertinente. Avec *Lector & Lectrix*, nous en explorons une autre, susceptible d'être retenue par un plus grand nombre de maîtres car elle modifie moins leur organisation pédagogique : un enseignement collectif qui prend pour cible prioritaire les élèves les moins performants.

Par conséquent, nous proposons :

- une planification¹² élaborée pour répondre aux besoins de ces derniers et pour garantir à tous l'accès aux compétences indispensables ;
- des tâches inhabituelles et stimulantes pour engager tous les élèves dans les activités, même les meilleurs amenés à expliciter ce qu'ils ont réussi à faire ;
- une différenciation tournée vers les plus habiles, plus facilement autonomes, invités parfois à réaliser plus d'exercices ou de tâches de production écrite, mais sans bouleverser la progression collective ni presser son *tempo*.

En guise de conclusion, notons que s'il est encore trop tôt pour faire état de l'impact de *Lector & Lectrix* sur les performances des élèves, cet instrument appartient à la famille des dispositifs dont la méta-analyse internationale réalisée par le *National Institute of Child Health and Human Development*¹³ a montré l'efficacité, ceux qui font de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension un objectif prioritaire.

¹² La planification de *Lector & Lectrix* prévoit sept séquences d'enseignement, découpées généralement en trois séances, soit vingt-deux séances de quarante-cinq minutes (durée indicative).

¹³ D. N. Langenberg *et al.*, *Report of the national reading panel - Teaching children to read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, Reports of the subgroups*, Bethesda, MD : National Institute of Child Health and human Development, National Institutes of Health, 2000.