

Montbéliard le 28 mars 2012

## Apprentissage de la lecture Enseigner la compréhension



**Roland Goigoux**  
Professeur des Universités  
IUFM d'Auvergne, UBP  
Laboratoire ACTé (EA 4281)  
Clermont-Ferrand



1

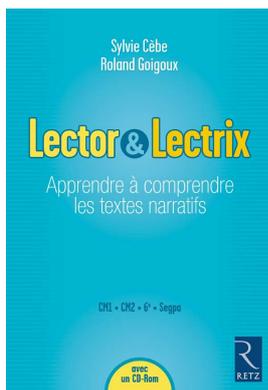
## Introduction

Une triple analyse :

- de l'activité de lecture
- des apprentissages et des difficultés des élèves
- des pratiques des enseignants

➔ Pour concevoir des outils didactiques, au terme d'un travail de recherche, en collaboration avec des enseignants

2



Tous les droits d'auteurs sont reversés à l'ONG « Inter-Aide »



Cours moyens (\*)

## Plan de la conférence

### Première partie : le cadre

- Les performances des élèves
- Les compétences requises pour comprendre

### Deuxième partie : des propositions

- Quatre pistes didactiques
- Leurs fondements théoriques ou empiriques

### Conclusion : l'évaluation

- Savoir manifester qu'on a compris

4

## Le petit loup qui se prenait pour un grand

Conte bulgare adapté par Albena Ivanovitch-Lair  
Père Castor, Flammarion, 2007

Un jeune loup affamé marchait dans la campagne à la recherche d'une proie à dévorer. Tout à coup, il aperçut un cheval qui broutait l'herbe du fossé. L'œil du loup s'alluma de contentement. « Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre », se dit-il. Et il passa une langue gourmande sur ses babines.

La mine conquérante, le petit loup s'approcha du cheval et dit :  
- Je meurs de faim et c'est toi que je vais dévorer. Il faut bien que je mange pour vivre !

Le vieux cheval répondit calmement :  
- Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature ! Mais je t'en prie, fais-le dans les règles.

Le petit loup, prêt à bondir, s'arrêta net :  
- Quelles règles ?

- Ton père ne t'a donc rien appris ? Lui sait qu'avant de manger un cheval, il faut lui enlever les sabots. C'est la tradition et comme ça, il est plus facile à digérer.

6

- Et comment je ferai pour enlever tes sabots ?  
 - Ce que tu peux être ignorant, mon pauvre ami ! Tu te places derrière moi et tu enlèves mes sabots arrière, puis tu fais pareil pour ceux de devant. La tradition respectée, tu pourras me manger.

Sans réfléchir une seconde, le petit loup se plaça derrière le cheval. Il s'apprêta à attraper l'une de ses jambes quand celui-ci, d'une formidable ruade, lui envoya ses deux sabots en plein museau.

Le petit loup hurla et se retrouva projeté en l'air, avant de retomber sur le sol vingt mètres plus loin complètement assommé.

Lorsqu'il retrouva ses esprits, il avait une énorme bosse au front et une terrible douleur à la mâchoire.

Quant au cheval, bien sûr, il n'avait pas attendu son réveil !

7

## Première partie

### Le cadre

8

## Le contexte scolaire



Ministère de l'Éducation Nationale  
 République Française

Paris le **06 AVR. 2011**

Direction générale de l'enseignement scolaire  
 DESCO  
 n° 2011-0033  
 15 rue de Grenelle  
 75007 Paris 07 SP

Le directeur général de l'enseignement scolaire  
 à  
 Mesdames et messieurs les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale  
 Mesdames et messieurs les inspecteurs de l'éducation nationale  
 Mesdames et messieurs les directeurs d'école  
 S/C de mesdames et messieurs les recteurs d'académie

Objet : Orientations pédagogiques faisant suite à l'évaluation CM2 en 2011.

9

## En lecture, au CM2

« Les résultats font apparaître une bonne maîtrise de l'identification des mots chez les élèves et leur capacité à prélever des informations ponctuelles dans un texte. »  
 [...] « près de la moitié des élèves éprouvent des difficultés à inférer une information nouvelle de leur lecture »  
 [...] « très peu parviennent à une compréhension fine des textes et à exprimer et justifier une interprétation »

→ « Conduire systématiquement un enseignement de la compréhension de textes »  
 « La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas ».

10

### « La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas »

- Parce qu'évaluer est moins utile qu'enseigner...  
 ... surtout lorsqu'on évalue des compétences que l'on n'a pas enseignées.
- Parce que l'abus de questionnaires renforce les stratégies inadéquates, par ex. le prélèvement d'informations (Cf. annexe 3).
- Si le questionnaire est mal conçu et qu'il induit un morcellement de la cohérence du texte (trop peu de questions inférentielles).
- Parce que les questionnaires sont trop souvent utilisés en présence du texte (Cf. annexe 11).

11

### « La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas »

... si l'on n'apprend pas aux élèves à se servir du questionnaire comme d'une aide à la compréhension.  
 ... si l'on n'apprend pas aux élèves à traiter les questionnaires (quelles stratégies pour répondre aux questions ?)  
 et, de manière plus générale, à traiter les diverses tâches d'évaluation (cf. troisième partie)

12

## Compétences des élèves en compréhension de l'écrit en fin d'école primaire

Évaluations disciplinaires réalisées en 2003 et 2009 sur échantillon (CEDRE)

Textes littéraires, informatifs ou documentaires, scolaires

Source : Note d'information 11.16 - MENJVA DEPP 2011



13

## Répartition des élèves de CM2 selon l'échelle de compréhension de l'écrit

14

### Groupes 5 et 4 : 29 %

Ces élèves sont capables d'atteindre une **compréhension fine** des textes lus, de justifier une argumentation, de hiérarchiser différents types d'information.

### Groupe 3 : 31 %

Ces élèves sont capables de comprendre l'**idée principale** d'un texte, de **lier deux informations explicites** dispersées dans le texte pour construire du sens, de comprendre les informations **implicites** d'un texte et de prélever des informations explicites quelle que soit la nature du support.

### Groupe 2 : 26 %

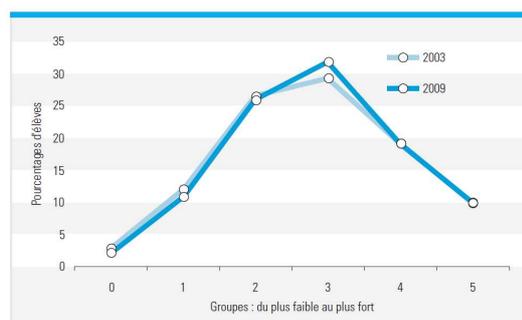
Ces élèves restent sur l'aspect global du texte qu'ils viennent de lire. Ils **ne rentrent pas dans les détails et ne reviennent pas sur l'écrit** pour confirmer leur première approche. Ils sont capables de prélever des informations **explicites** contenues dans les documents (notamment tableaux, graphiques, schémas).

### Groupes 1 et 0 : 14 % (23% en zone prioritaire)

Ces élèves peuvent prélever dans un texte des informations **si elles sont explicites** mais sont en difficulté face à des tâches plus complexes.

15

GRAPHIQUE 2 – Performances en compréhension de l'écrit à la fin de l'école primaire (%)



Source : MENJVA - DEPP

Résultats stables entre 2003 et 2009

16

- ⚡ Ces résultats soulignent la difficulté de l'École à compenser les inégalités initiales malgré les dispositifs de soutien et autres plans personnalisés mis en œuvre depuis des années.
- ⚡ Les difficultés repérées sont précoces et cumulatives, ce qui fait peser une lourde responsabilité sur l'école primaire.
- ⚡ De nouvelles stratégies d'intervention doivent donc être élaborées.
- ⚡ Avant de songer à remédier, il faut s'assurer que l'on a suffisamment enseigné.

17

## Nos hypothèses de travail

- ⚡ Les pratiques pédagogiques pourraient compenser une part de ces inégalités à condition de savoir repérer, parmi les compétences requises pour réussir à l'école, celles qui sont **insuffisamment enseignées et exercées**.
- ⚡ Pour enseigner « autrement » la compréhension, il faut commencer par définir les compétences qu'elle requiert.

18

## Programmes 2008

Les programmes évoquent deux pistes :

« L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en **reformulant l'essentiel** et en **répondant à des questions** le concernant. »

Que doit faire l'enseignant ?

« Inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions. »

19

## 2. Qu'est ce que comprendre un texte ?



20

Le petit loup qui se prenait pour un grand

### Le jeune loup affamé

Cherche à manger  
Prévient sa proie  
Croit et fait ce que lui dit le cheval

### Le vieux cheval

Feint d'accepter d'être mangé  
Invoque la tradition et la digestion  
Convainc le loup de passer derrière lui

Le loup est assommé par une ruade du cheval

Le loup est sonné et blessé

Le cheval s'enfuit

21

Dictionnaire Le Robert

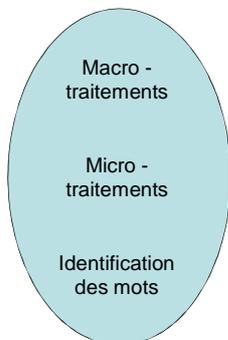
## Comprendre

- Latin class. *comprehendere*, « saisir »
- Latin pop. *comprendre*, « prendre ensemble »

Le lecteur doit être capable de construire une **représentation mentale** cohérente de l'ensemble de la situation évoquée par le texte.

22

## Trois principaux niveaux de traitement



Construction d'une **représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte**

Traitement sémantique des propositions et des phrases

Décodage et accès sémantique

23

## Codage propositionnel du rappel

- un jeune loup
- affamé
- à la campagne
- à la recherche de nourriture
- voit un cheval
- pense qu'il pourra le manger
- il est content
- anticipation gourmande
- annonce qu'il va le manger
- se justifie : un besoin
- le cheval dit qu'il accepte [il ment]
- fait référence aux règles
- arrêt du loup
- loup interrogatif
- référence au père
- demande d'enlever ses sabots
- argumente : tradition respectée, digestion facilitée
- le loup demande comment faire
- le cheval lui explique
- se placer derrière pour les sabots arrière
- se placer devant pour les sabots de devant
- prêt alors à être mangé
- sans réfléchir [le loup ne se méfie pas]
- se place derrière le cheval
- ruade du cheval
- sabots dans le museau
- avec force
- le loup est projeté loin (20 m)
- hurle
- est assommé
- se réveille avec bosse et douleur
- le cheval s'est enfui

24

- Des traitements locaux permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases;
- Des traitements plus globaux amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte et à une compréhension globale du texte.

**Le tri des informations importantes et leur organisation** progressive en mémoire à long terme dépendent de ces deux types de traitement.

Ce processus d'intégration sémantique est **cyclique** : chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation d'ensemble qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure de son avancée dans le texte.

25

## La compréhension n'est pas automatique

- Apprendre à comprendre : apprendre à raisonner sur les textes
- Être capable de dire ce qu'on comprend et de le justifier.

26

## La qualité des inférences dépend de trois éléments

1. La pertinence des **connaissances** antérieures du lecteur.
2. La fiabilité de ses **traitements linguistiques** (notamment des indices textuels de cohésion).
3. La **conscience** que le lecteur doit avoir de la nécessité d'aller au delà de l'information explicite du texte.

27

- Je meurs de faim et c'est toi que je vais dévorer. Il faut bien que je mange pour vivre !

Le vieux cheval répondit calmement :

- Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature ! Mais je t'en prie, fais-le dans les règles.

28

[...]

**Sans réfléchir une seconde**, le petit loup se plaça derrière le cheval. **Il** s'apprêtait à attraper l'une de ses jambes quand **celui-ci**, d'une formidable ruade, **lui** envoya ses deux sabots en plein museau.

29



et voilà qu'elle rencontre le renard.  
- Bonjour, Galette, dit le malin renard.  
Comme tu es ronde, comme tu es blonde !

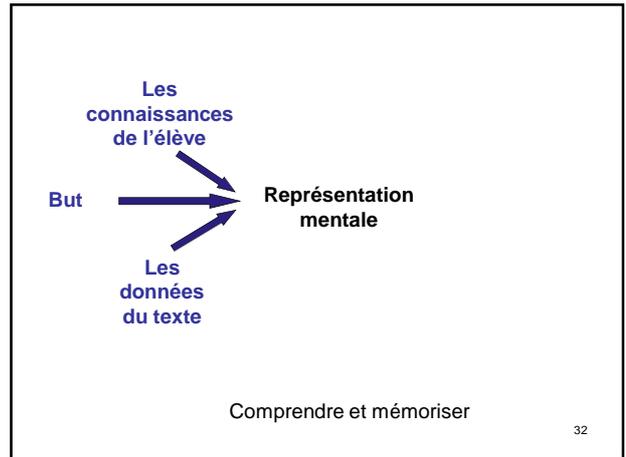
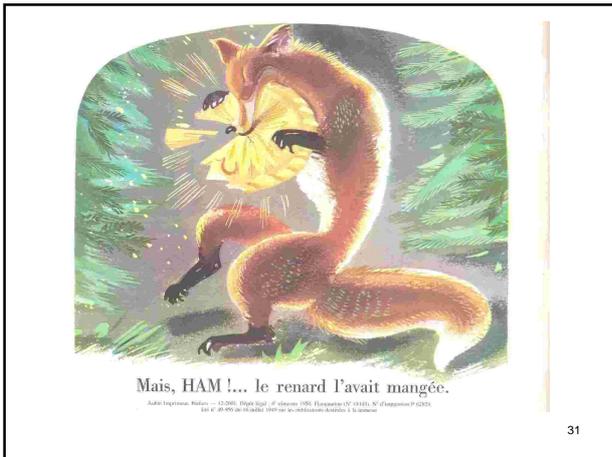
La galette, toute fière, chante sa petite chanson, et pendant ce temps, le renard se rapproche, se rapproche, et quand il est tout près, tout près,



il demande :  
- Qu'est-ce que tu chantes, galette ?  
Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre.  
Qu'est-ce que tu chantes ?



Pour mieux se faire entendre, la galette saute sur le nez du renard, et, de sa petite voix, elle commence :  
*Je suis la galette, la galette,  
Je suis faite avec le...*



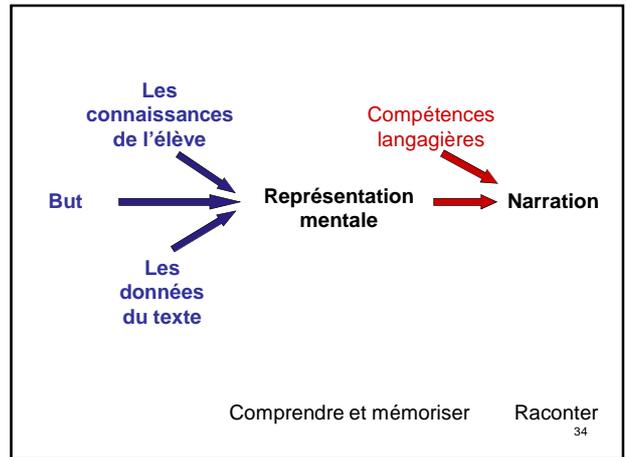
### Représentation mentale

- Représentation construite grâce aux données du texte, aux connaissances préalables du lecteur et aux inférences produites pendant la lecture.
- Construction qui dépend des objectifs du lecteur (au regard du contexte et du contrat de lecture).

La compréhension en lecture n'est pas un processus passif de réception ; elle repose sur un traitement actif par le lecteur.

→ **Variable didactique : le but de la lecture**  
Apprendre à traiter différents types de tâches de lecture

33



### Les inférences causales

- Elles sont décisives pour structurer un récit, construire une représentation cohérente en mémoire.
- Les buts des personnages motivent leurs actions et instaurent une hiérarchie entre les événements.
- Dans l'histoire du jeune loup, un but est explicite (celui du loup), l'autre pas (celui du cheval).
- Ce but doit être inféré.
- C'est d'autant plus difficile que le cheval ment.

36

## Le développement des compétences narratives

**Entre 6 et 10 ans**, les enfants sont de plus en plus sensibles aux relations causales : ils parviennent de mieux en mieux à les établir (pour comprendre) et à les utiliser (pour raconter).

### Dans un rappel de récit

- Le nombre d'événements restitués augmente,
- La nature des relations établies (spatiale, causale, temporelle, émotionnelle) évolue.

Exemple : augmentation du nombre de propositions évoquant les buts des personnages

37

Ces habiletés se développent de manière précoce, simultanément à d'autres acquisitions langagières.

→ **Les privilégier à l'école maternelle**

→ **Ne pas les interrompre au cycle 2 !**

→ **Les conduire en parallèle des apprentissages du code**

→ **Travailler en réception et en production, à l'oral et à l'écrit**

38

## Comprendre suppose...

- que le lecteur cherche à **explicitier l'implicite** et qu'il dispose des connaissances et des capacités de raisonnement requises;
- qu'il cherche à **mettre en relation les différents éléments du texte** pour en inférer de nouvelles informations;
- qu'il **évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier** aux difficultés qu'il détecte;
- qu'il soit **suffisamment flexible** pour accepter que ses premières représentations ne soient que provisoires (et donc révisables).

39

Bonne nouvelle

Tout cela s'enseigne !

Mauvaise nouvelle

Encore trop peu en France

40

## Quelles sont les compétences simultanément requises pour comprendre ?

1. des compétences de **décodage** : identification des mots écrits
2. des compétences **linguistiques** : syntaxe et lexique
3. des compétences **référentielles** : connaissances encyclopédiques sur le monde de référence
4. des compétences **textuelles** : cohésion (anaphores, connecteurs...), énonciation, ponctuation, culture littéraire (genres, auteurs, stéréotypes, stratégies narratives...)
5. des compétences **stratégiques** : régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture (habiletés métacognitives, raisonnement, mémoire)

41

## Synthèse des recherches sur le développement des compétences narratives

1. Capacité à **structurer** le récit et à dégager les informations importantes
2. Capacité à **intégrer** les informations en réalisant des **inférences** : relier les données entre elles et apporter des connaissances extérieures au texte
3. Capacité à **auto-réguler** sa compréhension

42