



HAL
open science

Un enseignement explicite des processus métacognitifs et des stratégies de compréhension en lecture pour mieux identifier la perte de sens et réguler la compréhension

Julien Hego

► To cite this version:

Julien Hego. Un enseignement explicite des processus métacognitifs et des stratégies de compréhension en lecture pour mieux identifier la perte de sens et réguler la compréhension. Education. 2011. dumas-00690345

HAL Id: dumas-00690345

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690345v1>

Submitted on 23 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Un enseignement explicite des processus métacognitifs et des
stratégies de compréhension en lecture**
pour mieux identifier la perte de sens et réguler la compréhension

TABLE DES MATIÈRES

1Présentation des élèves du groupe de remédiation.....	3
1.1Profils individuels.....	3
1.2Profil du groupe.....	6
2Des modèles théoriques de lecture-compréhension aux besoins éducatifs Particuliers des élèves...6	
2.1Un modèle général qui fait consensus.....	6
2.2la compréhension écrite fait elle appel aux mêmes compétences que la compréhension orale?7	
2.3Les compétences textuelles.....	8
2.3.1L'apport de Giasson	8
2.3.1.1les micro-processus.....	8
2.3.1.2les processus d'intégration.....	9
2.3.1.3les macro-processus.....	10
2.3.1.4les processus d'élaboration	10
2.3.1.5les processus métacognitifs.....	10
2.3.2L'indépendance des traitements syntaxiques et sémantiques	11
2.4Des compétences stratégiques.....	12
2.4.1Les modèles de compréhension.....	12
2.4.1.1La théorie propositionnelle.....	12
2.4.1.2les modèles de situation.....	12
2.4.2Les stratégies de compréhension en question.....	14
2.5Des compétences référentielles.....	18
2.6Apprendre à utiliser des stratégies de compréhension suppose également.....	19
2.6.1...D'accepter le déséquilibre inhérent à tout apprentissage.....	19
2.6.2... Et de parvenir à verbaliser ses stratégies pour les transférer.....	20
3L'école Régionale de premier degré de lille (erpd).....	20
4Actions mises en place en pratique.....	21
4.1Cadre de travail.....	21
4.1.1Les missions du maitre E	21
4.2L'évaluation diagnostique.....	22
4.3Les séances pédagogiques.....	23
4.3.1Le choix des supports.....	23
4.3.2Se faire le film de l'histoire, générer des images mentales	23
4.3.3Apprendre à gérer sa compréhension: détecter la perte de sens.....	24
4.3.4La régulation de la compréhension: un enseignement explicite des stratégies de compréhension	26
4.3.5L'aide au transfert	28
4.4L'evaluation du dispositif.....	29
4.4.1les difficultés rencontrées et les limites du dispositif.....	29
4.4.2L'évaluation des progrès des élèves.....	31
Bibliographie.....	34
annexes.....	35

INTRODUCTION

Depuis le début de ma carrière, j'ai eu l'opportunité de travailler avec des enfants très différents du point de vue de l'âge, du milieu socio-culturel d'appartenance et de la localisation géographique. Au delà de toutes ces différences, un point semble être commun à toutes les classes de toutes les écoles dont j'ai poussé la porte: certains enfants lisent bien, décodent bien, comprennent ce qu'ils lisent, aiment lire, lisent vite, lisent beaucoup et d'autres ne parviennent pas à décoder, à faire chanter les lettres, à faire du sens, à inférer, à choisir un livre, à aimer le livre, à s'en servir pour voyager, apprendre, comprendre ce qu'il a à dire ... Cette constante pourrait justifier à elle seule la profusion d'ouvrages consacrés aux difficultés en lecture mais malheureusement même si la recherche permet chaque jour de comprendre un peu mieux les processus en jeu dans la lecture, le nombre d'élèves en difficultés reste important.

Dresser une liste exhaustive des différents types de difficulté en lecture serait vain mais on peut toutefois relever la récurrence de certains obstacles. A l'ERPD de Lille, un nombre non négligeable d'élèves de CM1 présentent des difficultés persistantes à identifier les mots, à intégrer l'information, à évaluer leur compréhension (détection de la perte de sens) et à la réguler par des stratégies de compréhension. Ces difficultés n'apparaissent pas systématiquement de façon conjointe mais certains élèves les cumulent et la nécessité de hiérarchiser les besoins qui sous-tendent ces difficultés se pose de fait.

Si les stratégies de compréhension ont pour but de réguler la compréhension comment l'élève qui ne détecte pas la perte de sens peut-il se servir de cet outil indispensable. En effet, la détection de la perte de sens est une compétence métacognitive qui permet d'entrer dans un questionnement du type « qu'est ce que je n'ai pas compris? », « Quelle information me manque-t-il? », « Que pourrais-je faire pour améliorer ma compréhension? ». Selon moi, prendre conscience qu'on ne comprend plus constitue un signal d'alarme indispensable pour déclencher une régulation et donc mobiliser d'éventuelles stratégies de compréhension. Toutefois, les stratégies de compréhension peuvent favoriser en retour la détection de la perte de sens.

Ma problématique peut donc être formulée de la façon suivante:

En quoi le fait de travailler de façon explicite et conjointe les processus métacognitifs et les stratégies de compréhension en lecture peut aider des élèves de cycle 3 présentant des difficultés de compréhension en lecture à mieux identifier la perte de sens et à réguler leur compréhension de façon plus autonome en classe.

Après une présentation des élèves que j'accueille en remédiation, je me propose d'étudier dans un premier temps différentes contributions théoriques qui permettent de définir précisément les compétences qui sous-tendent la compréhension d'un texte lu avant de m'intéresser aux processus métacognitifs qui permettent notamment de réaliser qu'on ne comprend plus. Dans un deuxième temps, j'expliquerai en quoi ces apports théoriques m'ont permis de mieux cerner les difficultés des élèves et d'y répondre dans le cadre de séances de remédiation.

1 PRÉSENTATION DES ÉLÈVES DU GROUPE DE REMÉDIATION

1.1 PROFILS INDIVIDUELS

HUGO, LE DEVINEUR (1/10/00)

Hugo est un élève que la maîtresse décrit comme vif, parfois agité et irrespectueux des règles. En petit groupe, il se montre motivé, soucieux de montrer ses capacités et sensible aux valorisations.

Au niveau de la lecture, l'identification des mots n'est pas automatisée et nécessite donc un décodage systématique qui donne encore lieu à des erreurs d'identification (trigramme du type CCV). Et dans son cas, ce ne sont pas réellement les stratégies phono-alphabétiques qui posent problème quoiqu'elles doivent être renforcées (ce qui est travaillé avec son orthophoniste). C'est plutôt le fait qu'il n'y recourt pas systématiquement pour vérifier les hypothèses qu'il fait en faisant appel au sens ou à partir de la première syllabe, des premières ou dernières lettres. Ainsi, dans le premier chapitre de Nils Olgersson, « minuscule » identifié comme « musculé », conduit Hugo à proposer que Nils se rend dans une salle de musculation.

Par ailleurs, Hugo n'a pas réalisé en s'appuyant sur le contexte ou sur sa connaissance du monde qu'il y avait peu de chance de trouver une salle de musculation en rase campagne suédoise, au début du vingtième siècle. En effet, si Hugo conçoit que lire c'est faire du sens, à aucun moment il n'évalue la vraisemblance de ce qu'il croit avoir compris, ce qui l'empêche de réaliser la perte de sens et donc d'y remédier. Cela illustre bien la prépondérance des processus métacognitifs qui sont ici en jeu.

ELODIE, L'HYPER DÉCODEUSE (13/01/00)

Elodie décode aisément et possède un important capital de mots par la voix directe. Sa lecture oralisée est fluente et présente moins de défauts d'articulation qu'en langage oral spontané (suivi orthophonique). Elle a mémorisé l'image orthographique de nombreux mots et détecte rapidement une anomalie orthographique.

En revanche, elle échoue en compréhension. Elle ne parvient pas à « faire des liens »: d'une part, elle éprouve des difficultés à appréhender le sens global d'un passage lu, surtout quand il s'agit d'utiliser les informations mémorisées pour y intégrer les nouvelles informations apportées par le texte, alors que la compréhension locale peut être correcte. Ses difficultés sont d'autant plus importantes qu'il s'agit d'un texte narratif multipliant les personnages et les actions. Lorsqu'on l'invite à raconter ce qu'elle a compris, Elodie part d'un personnage ou d'une scène pour inventer une histoire sans rapport avec le texte.

D'autre part sur le plan social, elle ne tissent pas de réelles relations. Ces propos sont en rupture avec ce que disent les autres. Elle choisit souvent d'être seule que ce soit en récréation ou à l'internat. En remédiation, elle a tendance à se replier sur elle même. Elle adopte alors une attitude détachée, elle regarde par la fenêtre comme pour éviter les regards et les échanges. Elle n'intervient jamais spontanément et lorsque je l'y invite, ses réponses sont souvent décalées voire « hors-sujet ». Elle semble victime d'une intériorité qui happe son attention au dépens de ce qui se dit et se vit en classe et en remédiation. Elle bénéficie d'une double prise en charge psychologique et orthophonique par le CMPP Decroly.

Comme Hugo, elle n'évalue pas la cohérence interne de ce qu'elle pense avoir compris, ce qui l'empêche de détecter la perte de sens. Néanmoins, l'appétence certaine qu'elle a pour les livres ne s'en trouve pas affectée et elle prend plaisir à lire ceux qu'elle a empruntés en BCD.

MOHAMED, LE DEVINEUR (11/03/01)

Mohamed a une assez bonne maîtrise des micro-processus qui lui permet de décoder les mots nouveaux et d'avoir un capital non négligeable de mots par la voix directe (qui se limite toutefois aux mots outils et aux mots les plus fréquents). A l'oral, sa lecture est fluente mais il ne tient pas compte de la ponctuation. Mohamed prétend ne pas aimer lire. C'est d'ailleurs une activité qu'il pratique peu et dont il a une représentation strictement scolaire. Il n'a pas véritablement de projet de lecteur et même s'il sait qu'on peut lire pour apprendre ou se documenter, il ne recourt pas spontanément aux livres ou à internet pour trouver une information dont il a besoin. La notion de plaisir n'apparaît pas dans son rapport au « lire ».

Par ailleurs, il peut accéder à une compréhension locale mais comme Elodie, Mohamed ne parvient pas à intégrer l'information dès lors que le vocabulaire se complexifie. Les inférences utiles au rétablissement des informations cruciales pour comprendre sont très difficiles. De plus, faute d'une maîtrise suffisante des macro-processus, il n'accède pas au sens global des récits narratifs.

ALEXANDRA (10/06/00)

Alexandra présente des difficultés d'attention et de concentration. Sa maîtresse la décrit comme une élève lente et indisciplinée qui fait sans cesse autre chose que ce qui est demandé. Au cours d'un entretien, sa mère me confie qu'Alexandra prend un traitement pour l'hyperactivité, ce que m'a confirmé l'infirmière.

Alexandra a une maîtrise minimale des stratégies phono-alphabétiques. En situation de lecture de texte, Alexandra est peu fluente et fait des erreurs d'oralisation, ce qui montre une fragilité des micro-processus. Elle accède à une compréhension locale et littérale, face à des mots fréquents et réguliers du point de vue des correspondances grapho-phonémiques. Dès lors qu'elle est confrontée à des mots plus rares et irréguliers, ses performances chutent.

De plus, la mise en oeuvre des processus d'intégration pose problème et les inférences constituent une réelle difficulté. Les idées principales ne peuvent être extraites. De fait, comprendre le texte dans son ensemble s'avère impossible.

EDWIN

Edwin prétend ne pas avoir besoin d'aide car il estime être un bon lecteur. Il surestime souvent ses performances qui sont d'ailleurs parfois surprenante mais trop souvent irrégulière. Il parvient ponctuellement à faire des inférences que les autres n'ont pas faites et à mettre en mots ses stratégies avec de l'aide. A d'autres moments, il fait des contre-sens ou des interprétations erronées qui sont causés par une mauvaise identification d'un ou plusieurs mots ou par un mauvais traitement de la chaîne référentielle par exemple.

Edwin déchiffre avec une certaine lenteur qui le met inéluctablement en retard en classe. De plus, il fait des erreurs d'oralisation, peu fréquentes mais qui compromettent parfois l'accès au sens car il ne s'auto-corrige pas spontanément. Il hésite encore parfois pour déchiffrer certains graphèmes complexes comme « ou » et « on », « an » et « au », ce qui est à l'origine de ses erreurs d'oralisation. Toutefois, il en fait beaucoup moins en lecture de texte qu'en lecture de mots isolés. Il est suivi par une orthophoniste à raison d'une séance hebdomadaire.

Sur le plan de la compréhension, on aurait pu s'attendre à des difficultés plus importantes compte tenu de la fragilité de son décodage. Edwin a bien compris que lire c'était comprendre. Par contre, à aucun moment il n'évalue ce qu'il croit avoir compris. De fait, il pense avoir tout compris mais ce qu'il raconte de l'histoire révèle souvent des contre-sens ou des incohérences.

En remédiation, Edwin participe assez peu mais il peut se montrer plus actif s'il est mis en confiance. Par exemple, lorsqu'il répond de façon pertinente à une question que je lui pose, sa

motivation semble décuplée. Il prend alors la parole avec une réelle intention de réussir. En revanche, l'erreur le démobilise immédiatement, elle semble même le décevoir. Dans ce cas précis, il n'a plus envie de poursuivre la tâche. Il peut se mettre à bouder silencieusement.

1.2 PROFIL DU GROUPE

LES POINTS COMMUNS AUX ÉLÈVES DU GROUPE

Hugo, Elodie, Alexandra, Mohamed et Edwin ont en commun de ne jamais s'arrêter pendant la lecture d'un texte qui, à posteriori, s'avère presque toujours « mal » compris. Selon moi, deux hypothèses peuvent être retenues. Soit ils ne détectent pas la perte de sens, ce qui relève plutôt de la gestion de la compréhension, entendue comme une compétence métacognitive selon Giasson¹. Soit ils détectent la perte de sens mais ne s'en inquiètent pas, ce qui relève davantage du projet de lecteur ou d'une résignation face à une activité qui se solde le plus souvent par un échec. Selon moi, dans les deux cas, s'interroger sur la qualité de sa compréhension précède nécessairement une éventuelle régulation par l'utilisation consciente et réfléchie de stratégies de compréhension. Toutefois, l'enseignement de ces stratégies peut améliorer la capacité à détecter la perte de sens. C'est pourquoi, je fais le choix de travailler conjointement les stratégies de compréhension et la gestion de la compréhension.

2 DES MODÈLES THÉORIQUES DE LECTURE-COMPRÉHENSION AUX BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS DES ÉLÈVES

2.1 UN MODÈLE GÉNÉRAL QUI FAIT CONSENSUS

Un modèle reflète assez fidèlement le consensus actuel concernant la compréhension en lecture. Ce modèle postule l'existence d'une interaction entre trois grandes composantes, à savoir le lecteur, le texte et le contexte². La composante « lecteur » fait référence d'une part aux attitudes que le lecteur a, à l'égard de la lecture et à ce qu'il possède comme connaissances sur la langue et sur le monde. D'autre part, il faut ajouter les habiletés qu'il est capable de mettre en oeuvre en situation de lecture, ce sont les processus. La composante « texte » fait référence au matériel à lire et peut être définie selon les intentions de l'auteur, la structure du texte et son contenu c'est-à-dire les concepts, les connaissances et le vocabulaire qu'il utilise. Enfin la composante « contexte » inclut trois sous-

¹ Jocelyne GIASSON « La lecture », 2e édition, DE BOECK, 2004

² IRWIN (1986), LANGER (1986), DESCHÊNES (1986) in Jocelyne GIASSON « la compréhension en lecture », 3e édition, DE BOECK, 2007, p6

composantes. Le contexte psychologique peut être associé à la motivation ou au projet de lecteur. Le contexte social concerne les aides ou autres interventions du maître ou des pairs. Le contexte physique fait référence au bruit, à l'organisation spatiale ou au temps dont on dispose.

De là, la compréhension ne peut se faire que lorsque les trois composantes s'imbriquent correctement. En clair, il doit y avoir adéquation entre les connaissances du lecteur, la difficulté du texte et les conditions dans lesquelles le sujet lit. Ce qui signifie que la notion de difficulté en lecture n'a pas de sens absolu. En effet, tout lecteur peut potentiellement être mis en situation d'échec ou de réussite face à un texte.

2.2 LA COMPRÉHENSION ÉCRITE FAIT ELLE APPEL AUX MÊMES COMPÉTENCES QUE LA COMPRÉHENSION ORALE?

Certains pensent qu'on comprend un texte comme on comprend une personne qui nous parle, à la différence près qu'il faut oraliser l'écrit. Quelques remarques sur ce qui différencie l'oral et l'écrit me font penser que des stratégies de compréhension spécifiques à la lecture sont nécessaires pour comprendre un texte.

A l'oral, les interlocuteurs peuvent interagir pour signaler qu'ils ne comprennent plus alors qu'à l'écrit cette possibilité n'existe pas³.

A l'oral, la voix monte, descend, observe des temps de pause, des arrêts,... Elle permet à elle-seule de moduler et de cadencer notre discours, de mettre en avant certains mots, certaines phrases. A l'écrit, il faut trouver d'autres moyens pour coder toute cette richesse de la voix. C'est le rôle de la mise en page et de la ponctuation⁴

De plus, la compréhension orale s'appuie sur une prise d'indices visuels. En effet, l'oral ne sollicite pas que la modalité auditive puisqu'en plus des aspects prosodiques tous les gestes et les expressions faciales participent de façon importante à la compréhension du message. En revanche, l'écrit prive le lecteur de tous ces signes non-verbaux dont l'absence doit toutefois être compensée par des modifications syntaxiques et lexicales qui complexifient les énoncés⁵.

Enfin, alors qu'à l'écrit, certains substituts comme « il » peuvent semer la confusion et égarer le lecteur (parce qu'il peut renvoyer à plusieurs référents), à l'oral la redondance des reprises (Il s'est perdu, mon chien) lève toute ambiguïté.

Ainsi, l'écrit a ses spécificités qui justifient l'utilisation de stratégies de compréhension spécifiques.

3 Jocelyne GIASSEON « La lecture », 2e édition, DE BOECK, 2004, p11

4 idem

5 op.cit. p10

2.3 LES COMPÉTENCES TEXTUELLES

2.3.1 L'APPORT DE GIASSON

Pendant longtemps, la lecture a été envisagée comme un processus passif, le texte renfermant à lui seul une signification. La lecture est aujourd'hui considérée comme un processus actif, dans lequel le lecteur construit une signification en traitant l'information visuelle⁶. Comme l'explique Giasson, le lecteur prélève des indices du texte et utilise ses connaissances sur la langue (graphiques, syntaxiques, sémantiques) mais également ses connaissances générales sur le monde afin de construire du sens⁷. Giasson envisage encore la lecture comme un processus pluriel, qui ne peut se réduire à « *un ensemble de sous-habiletés qu'on peut enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique...La plupart des habiletés en lecture ne peuvent s'enseigner et s'évaluer isolément, car elles sont interdépendantes*⁸», elles s'exécutent simultanément. Cependant, pour assurer une bonne compréhension de ces processus, Irwin⁹ les a décrits de façon isolée.

2.3.1.1 les micro-processus

Les micro-processus permettent d'extraire le sens global d'une phrase. Cet accès au sens est fondé sur l'identification des mots et sur le regroupement de leur signifié en unités de sens.

Au départ, l'apprenti lecteur identifie les mots nouveaux non seulement en les décodant mais également en prenant en compte des indices syntaxiques et le contexte sémantique dans lequel se trouve le mot. Et c'est après avoir rencontré et décodé de nombreuses fois un même mot qu'il devient un jour capable de l'identifier immédiatement sans le décoder (on parle d'accès par la voie directe ou par adressage). Progressivement, il se constitue un capital de mots, ce qui allège la charge cognitive de l'identification des mots. Les ressources cognitives peuvent alors être allouées à la compréhension de la phrase et de l'ensemble du texte.

Comment un décodage inopérant peut gêner la compréhension?

Chez le lecteur expert l'identification des mots écrits se fait par adressage de façon automatisée c'est à dire rapide, inconsciente et peu coûteuse en ressources cognitives. Nos ressources cognitives étant limitées en capacités de traitement des informations¹⁰, il reste dans ce cas beaucoup de ressources pour comprendre et pour identifier, le cas échéant, des mots nouveaux (par assemblage) et pour comprendre.

6 op.cit. p12

7 op.cit. p18

8 op.cit. p12

9 IRWIN (1986) in Jocelyne GIASSON, « la compréhension en lecture », 3e édition, DE BOECK, 2007, p.15

10 A BADDELEY « La mémoire humaine », PUG, 1992, p140

Chez certains apprentis lecteurs en difficulté, tout semble se passer comme si chaque mot était nouveau. En effet, peu de mots sont identifiés par la voie directe et beaucoup doivent être décodés. A la lumière des travaux de Schneider et Shiffrin (1977) cités par Baddeley¹¹(1992) , on peut comprendre que le décodage est un processus contrôlé c'est-à-dire lent, conscient et mobilisant beaucoup de ressources et qu'il reste, dans ce cas, peu de ressources à allouer à la compréhension. A contrario, le lecteur expert qui identifie les mots par la voie directe, sollicite un processus automatique défini comme rapide, peu coûteux en ressources cognitives et permettant l'exécution parallèle d'un processus contrôlé, en l'occurrence « comprendre ». C'est entre autre parce qu'il identifie les mots par voie directe (processus automatique) que le lecteur expert peut comprendre (processus contrôlé) simultanément. Mais l'apprenti lecteur, échoue et c'est normal, à conduire deux processus contrôlés en même temps: le décodage et la compréhension.

De plus, au delà de la limite qu'impose notre mémoire de travail, le décodage provoque un manque de fluidité certain lorsque les mots sont identifiés par le biais de stratégies phono-alphabétiques¹². Giasson fait un parallèle avec la compréhension orale (qui par ailleurs peut être bonne) et affirme que si une phrase est prononcée trop lentement, on ne retient que quelques mots en mémoire à court terme et on ne parvient pas à faire de liens entre eux. En lecture, si les mots sont identifiés trop lentement, il y en a trop peu en même temps, en mémoire à court terme pour permettre au lecteur des les relier les uns aux autres et de faire du sens.

2.3.1.2 les processus d'intégration

Les processus d'intégration permettent de repérer les idées principales en faisant les liens entre les phrases et en intégrant les nouvelles informations apportées par le texte aux informations mémorisées. Pour ce faire, il s'agit, d'une part, d'identifier et de comprendre les indices de reprises. Le lecteur doit donc être capable d'associer les substituts à leur référent. En effet, c'est en associant le référent à ses substituts qu'on peut comprendre qu'ils incarnent un même personnage et que c'est ce même personnage désigné de multiples façons qui est au coeur des différentes actions évoquées dans un paragraphe, par exemple. D'autre part, le lecteur doit traiter les connecteurs afin de déterminer la nature du lien entre deux phrases ou deux propositions. Un mauvais traitement des connecteurs peut conduire à des contre-sens. Toutefois, deux phrases peuvent entretenir un lien sémantique en l'absence de connecteurs. Dans ce cas, le lien doit être inféré pour rétablir l'information implicite.

Outre le traitement des connecteurs et des substituts, intégrer l'information sollicite également beaucoup la mémoire dans la mesure où cela nécessite de retenir les informations

¹¹ idem

¹² Jocelyne GIASSON, « La lecture », DE BOECK, 2004, p.202

importantes (mémoire à long terme) et de réactiver ces dernières pour y intégrer les nouvelles informations apportées par le texte (mémoire de travail). C'est d'ailleurs parce que la mémoire de travail a une capacité de stockage et de traitement limitée, que le lecteur procède de façon inconsciente et économique à une sélection des informations importantes. C'est dans cette optique qu'il peut être utile de procéder à des résumés qui obligent à hiérarchiser et organiser les informations.

2.3.1.3 les macro-processus

Les macro-processus concernent l'appéhension du texte dans son ensemble. Pour y parvenir, le lecteur doit extraire les idées principales et comprendre la structure du texte.

2.3.1.4 les processus d'élaboration

Les processus d'élaboration emmènent le lecteur au delà du texte. En effet, ils sont mis en oeuvre quand le lecteur interprète, émet un jugement, c'est à dire produit du sens non-prévu par l'auteur.

2.3.1.5 les processus métacognitifs

La métacognition a été définie par Flavell¹³ (1981) comme l'ensemble des connaissances et des capacités de contrôle que possède l'individu sur ses propres processus attentionnels, perceptifs et cognitifs. Concernant la compréhension écrite, Paris et Jacobs (1984) cités par Rouet¹⁴ (2001) distinguent trois sous-composantes métacognitives que sont l'évaluation, la planification et la régulation. L'évaluation revêt la forme d'un questionnement sur ce qu'on croit avoir compris, sur les capacités requises pour comprendre et sur ses propres capacités. La planification renvoie directement à la sélection des stratégies adéquates pour exécuter une tâche. La régulation renvoie à la modification de la stratégie de compréhension lorsque celle ci n'est pas opérante c'est à dire lorsque le lecteur ne comprend plus et qu'il s'en rend compte. En pratique, ces compétences doivent permettre d'évaluer la qualité de la compréhension, de sélectionner les bonnes stratégies lorsqu'elle est insatisfaisante et de rétablir le sens.

Mais Yuill et Oakhill(1991) cités par Rouet¹⁵ (2001) montrent que les enfants en difficulté

13 Flavell (1981) in Elsa EME et Jean François ROUET « les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte » in *Enfance*, n°4, p310, PUF, 2001

14 Elsa EME et Jean François ROUET « les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte » in *Enfance*, n°4, 2001, p310

15 op.cit. p312

de lecture n'ont pas conscience de ne pas comprendre. Par ailleurs, Garner (1987) cités par Rouet¹⁶ (2001) met en évidence qu'ils ne détectent pas les incohérences et les erreurs d'ordre lexical ou syntaxique d'un texte sauf s'ils sont incités à les chercher.

D'autres recherches ont également montré que les mauvais lecteurs régulaient mal leur lecture en cas d'incompréhension. Par exemple, Lowett et Pillow (1995) cités par Rouet¹⁷ (2001) montrent qu'ils n'adaptent pas leur vitesse de lecture à la difficulté d'un passage et qu'ils ne relisent pas les bons passages pour répondre à une question¹⁸

Selon moi, les travaux de Giasson permettent de décortiquer de façon fine l'acte de lecture et chaque processus peut être associé à une compétence opérationnelle du lecteur. Les compétences qui font défaut aux élèves que je prends en charge me paraissent désormais plus facilement identifiables dans la mesure où lors de l'évaluation diagnostique, j'aurai pour but de les solliciter, de les rendre observables et ainsi de mesurer leur efficacité.

2.3.2 L'INDÉPENDANCE DES TRAITEMENTS SYNTAXIQUES ET SÉMANTIQUES

A l'instar de Giasson, Golder et Gaonac'h¹⁹ envisagent la lecture-compréhension comme un ensemble de processus. D'abord, le lecteur reconnaît les mots, c'est un traitement lexical. Puis un traitement syntaxique permet de regrouper les mots et de construire une représentation du sens de la phrase qu'on appelle proposition (une idée). C'est un traitement sémantique. Notons que l'ensemble des traitements lexicaux, syntaxiques et sémantiques peut être rapproché de ce que Giasson nomme les microprocessus. Enfin, le traitement intégratif consiste à intégrer et à organiser les différentes propositions dans une représentation globale du sens du texte.

Mais Golder et Gaonac'h vont plus loin et défendent l'idée d'une indépendance entre le traitement sémantique et le traitement syntaxique²⁰. Selon eux, on peut comprendre une phrase ayant une structure syntaxique incorrecte en ne s'appuyant que sur un traitement sémantique. Je leur emprunte ici des exemples parlants « *pêcher truite rivière 5 kg Jean-Paul* ». Mais le traitement syntaxique permet de lever à lui seul certaines ambiguïtés. Dans les phrases, « *Sandrine déteste vraiment Bruno* » et « *Vraiment Sandrine déteste Bruno* », les mêmes mots sont utilisés, seul l'ordre

16 op.cit. p311

17 op.cit. p310

18 op.cit. p310

19 Caroline GOLDER et Daniel GAONAC'H « lire et comprendre psychologie de la lecture », Hachette éducation, 1998, p82

20 Caroline GOLDER et Daniel GAONAC'H « lire et comprendre psychologie de la lecture », Hachette éducation, 1998, p72

change, modifiant ainsi le sens du mot « vraiment » et donc le sens de la phrase. Dans la première phrase, « vraiment » qualifie l'intensité du sentiment de Sandrine et dans la seconde, il marque l'étonnement de celui qui parle.

Ainsi, comme le maître pré-segmente les mots en syllabes, en guise de « béquilles », pour l'élève qui a des difficultés à déchiffrer, il pourrait pré-segmenter les phrases de certains passages en propositions afin d'alléger le traitement syntaxique et d'éviter de se demander comment découper la phrase.

2.4 DES COMPÉTENCES STRATÉGIQUES

Avant de présenter les stratégies de compréhension de l'écrit, je souhaite exposer brièvement les modèles qui montrent comment comprend le lecteur expert. C'est en partie de cette façon qu'on peut définir les stratégies qui permettent d'accéder au sens d'un écrit.

2.4.1 LES MODÈLES DE COMPRÉHENSION

2.4.1.1 La théorie propositionnelle

Kintsch²¹ est à l'origine de la théorie propositionnelle. Selon lui, le sens des textes peut être représenté sous forme de propositions sémantiques classées par ordre d'importance. La liste des propositions constitue ainsi ce que Kintsch appelle la microstructure. Le traitement des microstructures permettrait d'extraire une signification locale à l'échelle de la phrase. Kintsch parle également de macrostructures dont le traitement permettrait de résumer, c'est-à-dire de ne garder que l'information importante du texte, en supprimant ou en organisant des micropropositions ou en élaborant des propositions plus complexes.

Seulement, la compréhension renvoie à une appréhension plus globale du texte basée sur une construction du sens et sur une interprétation. Elle ne consiste pas à extraire une signification linguistique et littérale du texte.

2.4.1.2 les modèles de situation

a. Qu'est ce qu'un modèle situation?

Van Dijk et Kintsch²²(1983) considèrent que comprendre c'est construire un modèle de la

21 Walter KINTSCH (1997) in Caroline GOLDER et Daniel GAONAC'H « lire et comprendre psychologie de la lecture », Hachette éducation, 1998, p72

22 TA. VAN DIJK et W. KINTSCH (1983) in Caroline GOLDER et Daniel GAONAC'H « lire et comprendre psychologie de la lecture », Hachette éducation, 1998, p72

situation décrite par le texte. Ce modèle de situation désigne la structure dans laquelle les différentes informations du texte sont reliées entre elles, mais contrairement au texte, de façon délinéarisée.

Pour Goigoux et Cèbe²³, qui s'inscrivent dans cette perspective, comprendre revient « à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte ». Selon Rouet²⁴, la représentation mentale ainsi construite est hybride car elle comporte des images mentales (au sens visuel) et des éléments de description verbale. Elle est réactualisable en fonction des nouvelles informations apportées par le texte. Enfin, elle est active dans le sens où elle peut biaiser l'interprétation que le lecteur fait du texte. De plus, elle intègre et conserve les relations spatiales c'est-à-dire la place que chaque objet occupe dans la situation évoquée et il en va de même pour les dimensions temporelles et causales.

En pratique, toutes les activités qui permettent aux enfants d'extérioriser les représentations mentales qu'ils se font d'un texte peuvent servir à en mesurer la compréhension. On peut citer par exemple le dessin, la reformulation orale, la mise en scène du texte avec des personnages et des décors miniatures, le résumé. En complément, Goigoux²⁵ emprunte un détour par l'étymologie du mot « *comprendre* » qui signifie « *mettre ensemble* » pour exprimer l'idée que comprendre, c'est faire des liens entre des parties, des idées du texte. D'ailleurs, il souligne que les questionnaires de lecture empêchent de tisser ces liens puisque selon lui ils éclatent les textes plus qu'ils ne l'unifient.

b. Comment favoriser la construction d'un modèle de situation?

Pour aider l'apprenti lecteur en difficulté à se bâtir une représentation mentale cohérente et évolutive de la situation évoquée par le texte, l'enseignant peut les inviter à se faire le film de l'histoire. Cette stratégie retient particulièrement mon attention car elle implique selon moi de tisser cette trame qui unit les représentations mentales qui peuvent exister mais être décousues et désorganisées.

De plus, en se faisant le film de l'histoire le lecteur mémorise mieux les scènes, les caractéristiques des personnages, la succession logique des actions et des événements importants du scénario. Cette représentation mémorisée de l'histoire sert de contenant et elle se modifie en cours

23 Enseigner la compréhension – Cèbe, Goigoux et Thomazet : article sur le site d'Eduscol http://eduscol.education.fr/D0049/lire_ecrire_enseigner_comprehension.pdf

24 Jean François ROUET « la représentation mentale des textes » issu de son habilitation à diriger une recherche en ligne sur http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/Pages_perso/Rouet/Textes/HDR-JFR/Chap1.pdf

25 Conférence à l'Iufm d'Antony-Val de Bièvre du 29 novembre 2006.

de lecture pour intégrer les nouvelles informations apportées par le texte. Dans la mesure où les lectures longues exigent de réactiver souvent des connaissances sur des passages déjà lus du récit, il me paraît primordial d'assurer le stockage des informations nouvellement apportées par l'histoire, en mémoire à long terme.

Dans cette optique, j'ai proposé aux élèves de mon groupe de remédiation de jouer les scènes qu'ils lisaient avec des personnages et des décors miniatures. Plusieurs arguments justifient ce choix. Mieux qu'avec des photos, les enfants peuvent se représenter l'histoire de façon dynamique de façon à intégrer et questionner les changements d'espaces évoqués par le texte.

2.4.2 LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN QUESTION

On peut distinguer différents types de stratégies de compréhension selon qu'elles servent à planifier la lecture avant d'entrer dans le texte, à rétablir une perte de sens pendant la lecture, ou encore à synthétiser, organiser l'information essentielle après la lecture. Ici, j'insisterai davantage sur les stratégies qui permettent de rétablir le sens car elles font défaut aux élèves de mon groupe. Toutefois, j'ai à l'esprit de ne pas être exhaustif.

Parmi les stratégies de régulation, il faut distinguer celles qui permettent d'extraire du sens à l'échelle de la phrase, celles qui permettent d'établir des liens entre les phrases et celles qui permettent l'appréhension du sens global du texte.

AU NIVEAU DE LA PHRASE

L'élève doit être capable de **comprendre les mots nouveaux**. Pour cela, Giasson²⁶ décrit plusieurs stratégies possibles .

Tout d'abord, elle préconise de **regarder le mot** pour **utiliser les indices morphologiques** tels que le préfixe, la racine et le suffixe du mot. Puis, **regarder autour du mot** pour s'aider du **contexte**. Il devient alors plus facile de faire des déductions ou des hypothèses.

Dans l'exemple suivant, les élèves se sont aidés du contexte pour comprendre un mot nouveau. Un passage explique que Nils, à la recherche de son ami le jars, se retrouve devant une porte close. J'invite les élèves à poursuivre la lecture afin de trouver d'éventuels indices permettant de deviner le sens de ce mot. La suite du texte indique que Nils frappe à la porte de toutes ses forces et qu'elle finit par s'ouvrir. Les élèves finiront par deviner que « close » signifie « fermée ».

Si l'utilisation du dictionnaire peut également être salvatrice, Giasson met en garde sur le choix de la bonne définition dans le cas d'un mot polysémique, l'élève ayant tendance à opter pour

²⁶ Jocelyne GIASSON, « la lecture », 2e édition, DE BOECK, 2004, p 231

celle qu'il comprend mieux.

Si malgré tout, le sens du mot continue d'échapper aux élèves, l'enseignant peut :

- le remplacer par un synonyme
- replacer ce mot dans un contexte plus parlant et univoque
- donner une définition simple et proposer aux élèves de l'utiliser dans des exemples de leur choix en lien avec leur vécu personnel
- relier ce mot aux connaissances des élèves

En tout début de prise en charge, les enfants sont confrontés à la phrase suivante :

« Il aperçut un tomte - sorte de petit lutin – qui était assis sur le rebord du coffre à bijoux de sa mère. »

Hugo me demande ce qu'est un tomte. Après lui avoir dit que ce mot était expliqué dans le texte, il se met à relire la phrase plusieurs fois dans sa tête sans succès. En reformulant la phrase, il me montre qu'il associe « sorte » au verbe « sortir » et qu'il ne tient pas compte des tirets qui isolent la définition. Je décide de replacer « sorte » dans un autre contexte et d'en donner un synonyme pour qu'il en déduise le sens. « Le scooter est une sorte de moto. C'est une espèce de moto ». Hugo en déduit qu'un tomte est une espèce de lutin.

L'élève doit également être capable de **capter l'information centrale de la phrase**. Qu'il s'agisse d'un mot clé, de l'idée principale ou d'un résumé, cela suppose qu'il réussisse à éliminer les informations superflues pour ne retenir que l'essentiel. C'est ce que Giasson appelle la micro-sélection. Une stratégie à laquelle les élèves peuvent recourir consiste à surligner soit les éléments qui n'apportent rien à la compréhension, qui ne font pas avancer l'histoire soit les mots clés qui renferment l'essentiel du sens. L'idée est de mettre en relief ce qui est central. Cette stratégie peut-être utilisée à l'échelle de la phrase comme à l'échelle du texte.

Comprendre des phrases complexes nécessite également de pouvoir en **traiter la syntaxe**. Un signe qui témoigne du traitement syntaxique est la lecture par groupe de mots. Pour alléger cette tâche qui s'opère sans effort sur des structures très simples, Giasson²⁷ propose de découper les structures plus complexes en unités de sens soit en en disposant une par ligne soit en augmentant l'espace entre deux mots au niveau de la coupure. Transformer une phrase complexe du type « proposition principale + proposition subordonnée relative » en deux phrases simples présente l'avantage de ne pas saturer la mémoire de travail. Le fractionnement de la tâche permet d'allouer

27 Jocelyne Giasson, « la compréhension en lecture », 3e édition, DE BOECK, 2007, p48

plus de ressources cognitives à une plus petite unité de traitement et d'en faciliter la compréhension.

ENTRE LES PHRASES

Afin de pouvoir faire le lien entre les phrases, l'élève doit pouvoir **relier les substituts à leur référent** c'est-à-dire identifier ce qui est nommé - personnages, objets, idées- à travers des désignations diverses. La difficulté vient du fait que le substitut masque l'identité du référent parce qu'il en est éloigné dans le texte, parce qu'il arrive avant le référent, parce qu'il peut changer de genre et de nombre (« la monture » remplace « Martin ») ou parce qu'il se confond avec les autres substituts (« il » remplace « Nils », « Martin », « le chateau », ...etc). Pour l'identifier, l'élève doit être capable d'utiliser des indices syntaxiques, de genre et de nombre et exercer un contrôle métacognitif pour tester la compatibilité du référent trouvé avec le sens de la phrase et du texte²⁸. Chez les lecteurs les moins habiles, Rémond²⁹ identifie deux stratégies qui conduisent à une identification erronée de l'antécédant: la première appelée stratégie de distance minimale « *consiste à considérer comme antécédent le nom situé dans le syntagme nominal le plus proche* »³⁰. La deuxième appelée stratégie de dominance du personnage principal consiste à voir comme antécédent le personnage principal dans la plupart des cas.

Giasson propose un classement des référents qui indique ce qui est remplacé et ce qui remplace. Dans les textes narratifs, on retrouve majoritairement le cas du pronom personnel qui remplace le nom. Et la difficulté est accrue lorsque c'est le même pronom personnel qui remplace deux noms ou groupes nominaux différents.

Pour illustrer ce point, un exemple dans lequel « Nils » et « Martin » sont tout deux remplacés (entre autre) par « il », ce qui crée une ambiguïté lorsque les deux substituts sont utilisés dans la même phrase.

Aussitôt descendu de **sa monture**, **Nils** se rend compte que **le jars**, les ailes étendues au sol ne bouge plus. Que deviendra-t-il s'il meurt?

Afin de retrouver qui se cachait derrière chacun des « il », j'ai proposé aux élèves de remplacer chaque substitut par son référent. Ce qui donne:

Aussitôt descendu de **Martin**, **Nils** se rend compte que **Martin**, les ailes étendues au sol ne bouge plus. Que deviendra **Nils** si **Martin** meurt?

Mais pourquoi n'ont-ils pas proposé: « Que deviendra Martin si Nils meurt ». Ils m'ont répondu que

28 Martine REMOND, « Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent? » in G CHAUVEAU, M REMOND et E ROGOVAS-CHAUVEAU, « l'enfant apprenti-lecteur, l'entrée dans le système écrit, INRP et L'Harmattan, 1993, p144

29 idem

30 idem

c'était Martin qui s'était écrasé et qui ne bougeait plus et que c'était lui qui était peut-être mort. Mon hypothèse est que l'ambiguïté a été levée grâce au sens qu'ils ont construit. En effet, c'est en associant le fait de « ne plus bouger » qui concernait Martin au concept de « mort » qu'ils ont déduit que si quelqu'un devait mourir, ce ne pouvait être que Martin.

Giasson propose une progression³¹ allant du cas le plus simple au plus complexe. Elle distingue d'une part, le cas du **nom** remplacé, par ordre de complexité: par un pronom personnel, par un pronom possessif, par un pronom démonstratif, par un adverbe de lieu ou de temps, par un adjectif numéral, un synonyme ou un terme générique et d'autre part celui du **verbe** ou de la **proposition** remplacé par un pronom, autre chose qu'un pronom ou par un sous-entendu.

De plus, la cohésion du texte passe nécessairement par **le traitement des connecteurs**. Ils peuvent être classés selon le type de relation qu'ils induisent entre deux propositions ou phrases³². Ils peuvent par exemple évoquer l'opposition, la conséquence, la condition et être explicites (Nils sort de la maison pour retrouver le lutin parce qu'il est terrorisé à l'idée de rester minuscule) ou implicite (Terrorisé à l'idée de rester minuscule, Nils sort de la maison pour retrouver le lutin). Ils sont alors plus complexes à traiter. Giasson ajoute que les connecteurs de cause posent plus particulièrement des difficultés et qu'avec les connecteurs de temps, ils figurent parmi « *les plus souvent implicites dans les textes* »³³. Il faut alors inférer le lien qu'ils définissent entre deux propositions ou idées , cela étant d'autant plus difficile qu'elles sont éloignées l'une de l'autre.

Très souvent, l'élève doit pouvoir **faire des inférences** pour palier aux non-dits ou rétablir la cohésion du texte. Johnson et Johnson (1986) cités par Giasson proposent une classification des inférences basées sur la nature de ce qui doit être inféré. On peut donc inférer l'endroit où se produit un événement (lieu), qui a fait telle action (agent), quand a eu lieu une action (temps), ce que fait tel personnage (action), ce qu'il utilise comme outil (instrument), un résultat, un effet, une conséquence (la cause et l'effet), ce qui peut être vu, touché ou dont on peut parler (l'objet), une solution à un problème, un sentiment ou une attitude.

Pour enseigner les inférences, Giasson propose la progression suivante. Après avoir expliqué sur quel type d'inférences allait porter la séance, le maître décrit les tâches à effectuer. D'abord, il faut mettre les indices en évidence. Puis effectuer l'inférence et la justifier. Au départ, le maître modélise en effectuant toutes les tâches. Progressivement, la responsabilité d'une des tâches est

31 Jocelyne GIASSON, « la compréhension en lecture », 2e édition, DE BOECK, 2007, p56

32 Irwin (1986) et Blain (1988) in Jocelyne GIASSON « la compréhension en lecture », 2e édition, DE BOECK, 2007, p58

33 Jocelyne GIASSON, « la compréhension en lecture », 2e édition, DE BOECK, 2007, p59

confiée aux élèves, le maître gardant la responsabilité des deux autres. Les élèves peuvent ainsi s'exercer sur chaque tâche isolément. Puis, ils s'en verront confier deux jusqu'à effacement complet du maître. L'échafaudage mis en place par le maître est progressivement allégé permettant aux élèves d'assumer à chaque nouvelle étape, un peu plus de difficulté.

A L'ÉCHELLE DU PARAGRAPHE OU DU TEXTE

L'élève doit être capable d'identifier l'information importante d'un texte. Le problème, c'est qu'elle peut revêtir plusieurs formes. Ici, on peut se contenter d'exposer les deux formes qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage en cycle 3: le sujet et l'idée principale. « *Le sujet peut être résumé par une expression. Il répond à la question: « De quoi parle ce paragraphe ou de quoi traite ce texte? »* »³⁴. L'idée principale « *résume l'essentiel du paragraphe ou du texte. Elle est parfois exprimée dans une seule phrase, mais elle peut parfois se trouver dans deux phrases juxtaposées* »³⁵. Selon Giasson, les jeunes lecteurs, sont capables de trouver le sujet avant l'idée principale³⁶. C'est donc dans cet ordre que peuvent s'organiser les apprentissages.

Pour apprendre aux élèves à trouver le sujet d'un texte, on peut simplement à partir d'une série de textes courts leur demander de quoi ils parlent (ex: la chasse) mais en imposant un maximum de deux mots par exemple ou un peu plus si nécessaire. On peut pour cela afficher la silhouette des mots écrits du sujet. A cette occasion, je pense qu'il faut insister sur la réduction du nombre de mots qui permet de passer du texte au sujet ou à l'idée principale.

Pour enseigner l'idée principale, on peut recueillir les commentaires des élèves après la lecture d'un texte et de l'idée principale de ce texte. On valide alors les commentaires qui pointent le fait que l'idée principale « dit à peu près la même chose mais avec moins de mots ». Je pense qu'il faut immédiatement après, pointer le fait qu'elle émet une position sur le sujet ou qu'elle traite un aspect du sujet (ex: « la chasse est cruelle pour les animaux » ou « la chasse permet de réguler certaines espèces ») afin de bien faire la nuance avec la notion de sujet. Demander de trouver un titre peut également amener les élèves à formuler l'essentiel du texte.

2.5 DES COMPÉTENCES RÉFÉRENTIELLES

Les connaissances que le lecteur a sur le monde et plus précisément sur le sujet abordé par un texte vont être déterminantes pour le comprendre³⁷. En effet, un lecteur expert sera en échec si le

34 Jocelyne GIASSON « la lecture », 3e édition, éd. DE BOECK, 2004, p249

35 idem

36 op. cit. p 251

37 op.cit. p18

sujet du texte qu'il lit lui est complètement étranger alors qu'il est, par ailleurs, apte à lire des textes d'un niveau de complexité important s'ils traitent de son domaine de prédilection.

Ces connaissances, fruit d'un apprentissage scolaire ou d'un vécu personnel, peuvent favoriser la compréhension. Il n'est pas rare que les enfants repèrent une analogie entre une situation évoquée par un texte et une situation qu'ils ont déjà vécue personnellement. Dans ce cas, le vécu personnel peut aider à comprendre s'il est conforme au schéma habituel de cette situation.

2.6 APPRENDRE À UTILISER DES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION SUPPOSE ÉGALEMENT...

Acquérir les compétences textuelles, stratégiques et référentielles dont il est question dans les parties précédentes suppose d'être épargné par des obstacles notamment psychologiques qui peuvent venir enrayer les apprentissages.

2.6.1 ...D'ACCEPTER LE DÉSÉQUILIBRE INHÉRENT À TOUT APPRENTISSAGE...

Pour Piaget cité par Bernard Golse, tout apprentissage suppose une équilibration c'est-à-dire « *une autorégulation: le sujet répond par des compensations actives aux perturbations extérieures, à ces déséquilibres que constituent les problèmes, les lacunes* »³⁸. Il s'agit donc pour l'apprenant d'une modification des représentations personnelles qui passe nécessairement par une phase où le savoir en construction est insuffisant pour exécuter une tâche.

Selon Boimare³⁹, ce manque peut être vécu comme un danger qui remet en cause l'équilibre personnel et qui génère une peur d'apprendre. Cette peur d'apprendre a pour fonction de court-circuiter le fonctionnement intellectuel afin de préserver l'organisation psychique menacée dans la situation d'apprentissage.

Boimare appelle l'angoisse liée cet état de flottement inhérent à tout apprentissage, la phobie du temps de suspension. L'apprenant « *voudrait bien apprendre mais il ne veut pas affronter ce temps qui se situe entre le moment où il ne sait pas et celui où il va peut-être savoir, dans cet entre-deux où il y a obligatoirement incertitude, manque, solitude. Dans ce passage où il faut laisser de côté sa subjectivité, ses émotions, pour faire des hypothèses, comparer, faire des liens* »⁴⁰, l'apprenant peut se sentir disparaître et inconsciemment paralyser son fonctionnement intellectuel.

38 Bernard GOLSE « le développement affectif et intellectuel de l'enfant », Masson, 2008, p170

39 Serge BOIMARE « l'enfant et la peur d'apprendre », Dunod, 1999

40 Serge BOIMARE « l'enfant et la peur d'apprendre », Dunod, 1999, p 154

2.6.2 ... *ET DE PARVENIR À VERBALISER SES STRATÉGIES POUR LES TRANSFÉRER*

Pour Britt Mary Bart⁴¹, l'enfant développerait des habiletés et des stratégies de façon autonome en situation de jeu spontané. Lorsque l'enfant réalise une action qu'il a choisie, il a une intention c'est-à-dire une idée assez précise du but qu'il souhaite atteindre. Cette ligne de mire lui permet ainsi de réaliser s'il se trompe et l'erreur ne le pénalise pas, au contraire, elle a valeur d'indicateur. De plus, elle lui permet de demander les informations supplémentaires dont il a besoin. Partant de cette hypothèse, Britt-Mary Bart postule que la plupart des stratégies à mobiliser en classe a déjà été mobilisée lorsque l'enfant jouait spontanément. L'apprentissage pourrait alors consister à transférer ces habiletés à des situations scolaires dans lesquelles elles sont nécessaires. L'échec du transfert serait lié au fait que ces situations scolaires sont détachées de son expérience et n'ont donc aucun sens pour lui.

Concrètement en classe, le transfert consiste à percevoir une analogie entre deux tâches (une tâche nouvelle et une tâche déjà vécue) et d'appliquer à la nouvelle tâche les stratégies et les opérations mentales qui ont conduit à la réussite de la première. Mais l'identification de cette analogie constitue un véritable obstacle. Et c'est peut-être lorsque l'enfant verbalise ses propres stratégies qu'il développe cette acuité à assembler deux tâches sur le plan des opérations mentales qu'elles sollicitent.

3 L'ÉCOLE RÉGIONALE DE PREMIER DEGRÉ DE LILLE (ERPD)

L'ERPD est un établissement qui accueillait à l'origine des enfants issus de familles de bateliers et de forains ; mais la diminution progressive de ce public a permis d'accueillir des enfants dont l'environnement social et familial ne réunit pas les conditions nécessaires à une scolarisation sereine.

Si la demande d'inscription à l'ERPD appartient aux familles, ce sont souvent les travailleurs sociaux qui les accompagnent qui les orientent vers l'établissement. Le dossier est donc étudié par une commission composée du chef d'établissement, des éducateurs principaux, de l'assistante sociale, du psychologue scolaire et de la maîtresse G.

L'établissement réunit dans les mêmes murs, l'école et l'internat. Les enfants sont donc scolarisés dans l'école et restent à l'internat du lundi au vendredi. Cette année, je m'occupe des enfants de la classe de Melle B., un CM1 composé de 8 filles et de 8 garçons. Le soir venu, les filles et les garçons regagnent leur dortoir respectif. La nuit, le dortoir 7 dont je partage la charge

41 Britt-Mari BARTH « l'apprentissage de l'abstraction », Retz, 2004

avec deux collègues accueille des filles venant des CM1 de Melle B. et de Melle H..

Chaque dortoir s'inscrit dans un projet de dortoir (celui-ci définit des objectifs, des actions organisées dans le temps et l'espace avec des évaluations et réajustements éventuels, selon les besoins de l'ensemble des élèves du dortoir). De plus, tous les enfants bénéficient d'un projet individualisé qui définit des besoins spécifiques et la mise en oeuvre d'actions pour y répondre tant sur le plan pédagogique que sur le plan éducatif. Ce projet individualisé est donc élaboré en collaboration avec l'enseignant de la classe.

4 ACTIONS MISES EN PLACE EN PRATIQUE

4.1 CADRE DE TRAVAIL

4.1.1 *Les missions du maître E*

J'ai sélectionné dans le BO spécial du 26/02/04, les passages pertinents qui définissent les missions spécifiques de l'instituteur-éducateur et qui délimitent son action. Je n'ai retenu ici que les passages qui concernent le versant pédagogique:

*« La spécificité de l'enseignant spécialisé assurant des fonctions d'éducateur remplit une mission éducative et pédagogique. Il contribue au développement de la **socialisation et de l'autonomie des élèves, à leur éducation à la citoyenneté et aux loisirs.**(...) Il aide à résoudre ou à prévenir l'aggravation des **difficultés d'apprentissage** par une aide et un soutien au travail personnel des élèves. Mais l'instituteur-éducateur est avant tout un **maître spécialisé** qui doit savoir repérer l'expression de **difficultés propres à l'élève** notamment sur le plan **cognitif** ».*⁴²

A lecture de cet extrait, il apparaît clairement que:

- au même titre que le maître E, le maître EEi est un maître spécialisé qui remplit une mission pédagogique visant la prise en charge des difficultés d'apprentissage.
- ces difficultés d'apprentissage peuvent s'inscrire dans des difficultés d'ordre cognitif mais le maître EEi prend en compte également des aspects sociaux et affectifs, puissants déterminants des apprentissages.
- le maître EEi considère les difficultés d'apprentissage dans ce qu'elles ont de particulier à l'élève et à l'enfant, ce qui rejoint la notion de besoins éducatifs particuliers.

De plus, comme tout maître E, il aide l'élève à prendre conscience de ses stratégies mentales,

⁴² BO N° spécial du 26 février 2004 Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré, p.21

en les verbalisant

4.2 L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

En première intention, j'ai utilisé un test de lecture compréhension, le LMC-R (Lecture Mots Compréhension Révisé) de Khomsi⁴³ (annexe 1). Ce test est composé de trois subtests:

- la lecture de mots en une minute: sur une feuille, des mots sont disposés en colonnes. La consigne est d'en lire le plus possible en une minute sans faire d'erreurs. On obtient un score qui prend en compte le nombre de mots lus auquel sont soustraites les éventuelles erreurs d'oralisation. Ce score reflète d'une part la qualité des stratégies grapho-phonétiques mais également leur automatisation.
- Identification de mots écrits: une série de couples « mot écrit-image » est présentée à l'enfant. Pour chaque couple, il doit dire si le mot « va bien avec l'image ». Si la réponse est « non », il doit justifier afin de déterminer s'il a bien perçu le critère qui permet de rejeter l'item. Quatre cas sont possibles: soit le mot est en adéquation avec l'image, soit c'est un homophone (ex: maison), soit c'est un pseudo-logatome (mainon), soit c'est un pseudo-synonyme (ex: bâtiment).
- Compréhension en lecture: l'épreuve se présente sous la forme de planches sur lesquelles 4 images sont associées à une phrase. La consigne est de pointer l'image qui correspond à la phrase écrite. Deux cas sont possibles: soit une des images représente explicitement le sens de la phrase soit il faut faire une inférence, l'image correct ne représentant par exemple que le résultat de l'action évoquée par la phrase.

Pour chacun des subtests, le score peut être situé par rapport aux scores du groupe contrôle de sa classe d'âge sur lequel le test a été étalonné. On peut ainsi objectiver la difficulté et interpréter les résultats de façon à obtenir une évaluation plus qualitative qui permettra de situer les points d'appuis et les difficultés de l'enfant.

Toutefois, cette épreuve et plus particulièrement le subtest de compréhension, parce qu'il se limite à de petits énoncés ne permet pas d'évaluer les processus d'intégration qui sont prépondérants dans les lectures longues proposées en classe.

Quelques séances de lecture de texte m'ont servi à évaluer cette dimension.

⁴³ Khomsi (1998) Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture. « lecture de mots et compréhension-révisée. L.M.C-R », Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

4.3 LES SÉANCES PÉDAGOGIQUES

4.3.1 LE CHOIX DES SUPPORTS

Dans un premier temps, j'ai pris le parti d'entrer dans une lecture longue. Plusieurs arguments m'ont poussé à faire ce choix. Tout d'abord, je souhaitais proposer une lecture motivante qui a du sens pour les élèves du groupe. J'ai choisi pour cela, le conte de Selma Lagerlöf, *le fabuleux voyage de Nils Holgersson*. Ce conte présente un intérêt particulier pour des enfants en internat dans la mesure il peut faire écho à leurs vécus. En effet, il raconte l'histoire d'un enfant qui quitte le domicile familial malgré lui. De plus, la lecture longue nécessite la mise en mémoire d'informations que le lecteur doit régulièrement réactiver pour y intégrer les nouvelles informations apportées par le texte, compétence particulièrement déficitaire chez tous les enfants du groupe. Enfin, j'ai également choisi ce conte car en classe les élèves étudiaient *le long voyage du pingouin vers la jungle*, de Jean Gabriel Nordman, conte qui fait des références au conte de Selma Lagerlöf. J'y ai vu l'opportunité de faire un lien avec ce qui était fait en classe. Les élèves du groupe ont à terme raconté l'histoire à leurs camarades grâce à un résumé de l'histoire, fruit des résumés successifs qu'ils faisaient au fil des séances.

Dans un deuxième temps, j'ai souhaité préparer les séances de lecture de classe, en remédiation, un semaine ou deux avant que la maîtresse les fassent en classe.

4.3.2 SE FAIRE LE FILM DE L'HISTOIRE, GÉNÉRER DES IMAGES MENTALES

En m'appuyant sur les propositions de Cèbe et Goigoux⁴⁴, j'ai voulu aider les élève à se fabriquer des représentations mentales du texte. Ma crainte était qu'il prennent des « photos » mais qu'elles ne soient que juxtaposées et si la compréhension consiste à construire une représentation cohérente des situations évoquées par le texte, je pense que cette cohérence suggère des liens plus dynamiques, plus articulés entre les images mentales. C'est pourquoi, comme le suggèrent Cèbe et Goigoux⁴⁵, j'ai préféré utiliser l'expression « *se faire le film de l'histoire* ».

Pour favoriser la construction du « film » de l'histoire, j'ai invité les élèves à mettre en scène les passages lus par le biais de personnages et décors miniatures (annexe 2). Deux intentions avaient guidé mon choix. D'une part, j'avais comme hypothèse que le fait de voir des images des personnages et des décors et de les manipuler, aurait un effet facilitateur sur la mémorisation de

44 Cèbe, Goigoux et Thomazet « Enseigner la compréhension » article sur le site d'Eduscol
http://eduscol.education.fr/D0049/lire_ecrire_enseigner_comprehension.pdf

45 Cèbe et Goigoux « lector lectrix », Retz, 2009

l'histoire dans le sens où la multiplication des entrées sensorielles, en l'occurrence visuelles et motrices, améliorerait la récupération du souvenir. C'est d'ailleurs en présentant ces personnages miniatures, fournis comme indices à chaque début de séance, que les élèves réactivaient ce qu'ils avaient mémorisé de l'histoire. D'autre part, en mettant en scène les personnages, les élèves évaluent leur compréhension. La configuration des espaces et des personnages montre parfois à l'élève qu'il a du mal comprendre comme dans l'exemple ci dessous.

Le texte	Ce que comprend Hugo
...Jusqu'au jour où un tomte – sorte de petit lutin – lui jette un sort et le transforme en une minuscule créature.	Un tomte a sorti deux lutins et a jeté un sort à Nils et il est devenu une minuscule créature.

Hugo vient de lire ce passage et verbalise ce qu'il en a compris. Ses camarades perplexes, ne parviennent pas à l'aider. Je l'invite donc à s'approcher des décors et des personnages qu'ils avaient déjà mis en place grâce à ce que la lecture leur avait appris: Nils se trouve dans la maison de ses parents, allongé sur un banc qui figure un fauteuil (il s'était endormi) et un coffre à bijoux ouvert se trouve sur une table. Comme à chaque fois, l'élève qui s'approche pour jouer la scène dispose de tout le matériel (décors et personnages) utile. Hugo s'approche et conformément à ce qu'il avait dit, il cherche deux lutins. N'en trouvant qu'un, il réalise qu'il y a problème. De là, les élèves peuvent chercher quels sont les obstacles à la compréhension.

4.3.3 APPRENDRE À GÉRER SA COMPRÉHENSION: DÉTECTER LA PERTE DE SENS

Afin que les enfants prennent conscience de la nécessité d'évaluer la vraisemblance et la cohérence de ce qu'il croient comprendre, j'ai **ajouté des signaux facilement identifiables dans les textes** (☺) pour forcer l'évaluation qu'il ne font pas spontanément. Ils devaient s'arrêter à chaque signal pour se demander s'ils avaient compris ce qu'ils venaient de lire et si c'était vraisemblable et cohérent avec ce qu'ils connaissaient déjà de l'histoire. S'ils répondaient par l'affirmative, alors ils devaient colorier le signal en vert et poursuivre la lecture. Si tel n'était pas le cas, ils devaient colorier le signal en rouge et tenter d'identifier ce qui faisait obstacle à leur compréhension.

Par soucis de clarté, quelques courts exemples:

Là, Gorgo les attend déjà. ☺ Nils comprend que quelque chose d'inhabituel se prépare. Et, en effet, il ne s'est pas trompé! Les oies se mettent en rang et le saluent respectueusement. ☺

Dans cet exemple, j'ai placé le premier signal à un moment où l'enfant doit inférer que Gorgo est arrivé sur l'île avant Nils (le héros) et qu'il l'attend avec une intention particulière encore indéfinie à

ce stade de la lecture. Le second signal est placé à la fin d'une phrase qui requiert également d'inférer que le salut des oies en rang donne l'aspect solennel d'une cérémonie en l'honneur de Nils.

Les rats gris sont de plus en plus nombreux aux abords du château. ☺ Soudain, le son fragile d'une flûte s'élève dans l'air glacé ☺. D'abord les milliers de rats s'immobilisent ☺, puis, ils se mettent à obéir à l'étrange mélodie ☺. Quelques minutes plus tard, on peut voir les rats s'avancer derrière un minuscule bonhomme qui s'enfonce dans la nuit en les tirant par le fil de sa musique. ☺

Ici, j'ai placé les signaux de façon à segmenter la succession des événements qui, dans leur enchaînement, font avancer le script.

Enfin Akka prend la parole:

- Nils, voici bien des années, nous avons découvert ici un trésor constitué de pièces d'or. Il nous était parfaitement inutile jusqu'à ce que nous te rencontrions. ☺ Nous voulons te montrer aujourd'hui où il se trouve ☺ afin de te remercier comme il se doit de tout ce que tu as fait pour nous... ☺

Ici, le premier signal est placé après une phrase qui requiert une inférence (les animaux n'ont pas besoin d'argent pour vivre et c'est pour cela que le trésor ne leur servait à rien). Le second est situé après un passage qui requiert un traitement correct des substituts (par exemple, « il » qui désigne « le trésor »). Enfin le dernier signal, cloture un passage dans lequel il faut inférer ce que signifie « tout ce que tu as fait pour nous ».

Si pour Hugo et Mohamed ces signaux suffisent à avoir une idée de plus en plus juste de leur compréhension, Edwin et Alexandra sur-estiment toujours leur compréhension. C'est la raison pour laquelle, j'ai associé des questions aux signaux. Arrivé à un signal, l'élève tire une languette et lit la question. Sa réponse est validée ou invalidée et permet d'entrer dans une relative réflexivité.

Evaluer sa compréhension implique également de **porter un jugement d'acceptabilité** sur une assertion portant sur le texte. J'ai donc proposé aux élèves de réaliser des « vrais ou faux » portant sur les assertions d'un élève fictif. Chaque réponse appelait une justification argumentée et en cas de désaccord un conflit socio-cognitif. Dans le cas d'un « faux », les élèves devaient chercher ce qui avait conduit l'élève fictif à se tromper, ce qui revenait à rechercher l'obstacle à la compréhension.

Affolé, Nils se jette à sa poursuite. ☺	arrive devant la porte close d'un immense
Heureusement, il s'aperçoit que le jars laisse	château. ☺
tomber quelques unes de ses plumes à chaque	
croisée de chemins. ☺ Ainsi guidée, le garçon	

1. Nils part tranquillement à sa poursuite.
2. Il ne voit pas que Martin a laissé tomber des plumes.

3. Martin a laissé tomber quelques plumes et grâce à ça, Nils peut le suivre.
4. Nils arrive devant un petit château à la porte fermée.

Ces questions en appellent naturellement d'autres: à quel moment le lecteur expert évalue-t-il sa compréhension? Comment sait-il qu'il ne comprend plus?

4.3.4 LA RÉGULATION DE LA COMPRÉHENSION: UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION

D'abord, j'ai consacré plusieurs séances à faire **prendre conscience aux élèves des stratégies** de compréhension qu'ils mettaient en place implicitement, en les invitant à les **verbaliser**.

Dans l'exemple ci-dessous, Edwin a réalisé que ce qu'il avait compris n'était pas littéralement écrit dans le texte et qu'il avait « deviné » certaines informations.

Très ému, Nils embrasse Akka et 😊 profite de cette occasion pour lui faire part de la décision qu'il a prise. Il veut rester avec ses amies et continuer le voyage vers le sud, bien au delà de sa ferme. 😊

A la lecture de cet extrait (séance 8), Edwin intervient:

- Edwin: Nils ne veut pas rentrer chez lui.
- Maître: C'est écrit où?
- E: C'est écrit « il veut rester avec ses amies et continuer le voyage vers le sud, bien au delà de la ferme ».
- M: Est ce que ça veut dire exactement qu'il ne veut pas rentrer chez ses parents? Moi je ne vois même pas les mots « rentrer » et « parents ».
- E: En fait, c'est pas vraiment écrit mais s'il continue le voyage avec ses amies vers le sud plus loin que la ferme, ça veut dire qu'il reste avec les oies et pas avec ses parents.
- M: Si ce n'est pas vraiment écrit comment tu l'as compris?
- E: Il ne peut pas faire le voyage avec les oies et rester avec ses parents en même temps. S'il continue le voyage c'est qu'il ne rentre pas chez ses parents.
- M: Est ce qu'on peut dire que tu l'as deviné?
- E: C'est un peu ça.

Edwin a fait une inférence logique en **déduisant** une information. Il se trouvait dans une situation où deux alternatives étaient possibles (Soit Nils continuait le voyage avec les oies soit ils rentrait chez ses parents mais il ne pouvait pas faire les deux), l'une excluant l'autre. Déduire et plus généralement inférer implique de savoir penser une chose en son absence. En effet, l'idée que Nils ne souhaite pas rentrer chez ses parents n'est pas littéralement écrite dans l'extrait, c'est une construction intellectuelle fondée sur un prélèvement d'indices. Ici, les indices qu'a relevés Edwin sont « rester avec ses amies », « continuer le voyage », « au delà de la ferme ».

Ensuite, comme le propose Giasson, j'ai aidé les enfants à **faire des inférences en leur laissant une part de plus en plus importante dans la gestion de la tâche**. Au départ, pour modéliser, j'ai réalisé seul l'inférence en verbalisant ce que je faisais: prise d'indices, inférence et justification. Progressivement, les élèves ont pris en charge une tâche à la fois, puis deux et enfin les trois comme le montre le tableau ci dessous.

	indices	inférences	justification
Inférence 1	maître	maître	maître
Inférence 2	élèves	maître	maître
Inférence 3	maître	élèves	maître
Inférence 4	maître	maître	élèves
Inférence 5	élèves	élèves	maître
Inférence 6	élèves	maître	élèves
Inférence 7	maître	élèves	élèves
Inférence 8	élèves	élèves	élèves

Les premières inférences étaient assez simples afin que les élèves puissent rapidement intégrer la méthodologie sans être submergés par la difficulté. Voici deux exemples:

Quelle saison! Il faisait si froid que même les ours claquaient des dents sous leur épaisse fourrure. La neige couvrait jusqu'au dernier brin d'herbe.

En quelle saison sommes-nous?

J'ai acheté le dernier modèle en trois portes. Hélas, le coffre est un peu petit. Heureusement, elle est équipée d'un GPS et de la climatisation.

Qu'ai-je acheté?

Dans ces deux exemples, l'inférence porte sur le temps (l'hiver) et sur l'objet (une voiture), les indices sont clairs et sont fortement associés sémantiquement au mot à inférer. En effet, les indices

« saison, froid, neige » peuvent permettre hors contexte et à eux seuls de trouver le mot « hiver ». En revanche, l'indice « claquaient des dents » a été relevé après.

Rapidement, ils ont relevé les indices et fait l'inférence sans mon aide, ne me laissant que la justification pour quelques passages encore, avant de gérer l'intégralité de la tâche.

4.3.5 L'AIDE AU TRANSFERT

Afin que les élèves puissent transférer en classe les compétences travaillées en groupe de remédiation, j'ai mis en oeuvre plusieurs actions. D'abord en groupe de remédiation, les élèves ont construit des **collections analogiques de textes** (annexe 3). Dans une collection, ils ont rangé des extraits qui illustraient une même stratégie. Le but est qu'en classe, lorsque l'élève se trouve confronté à un passage qui nécessite de faire une inférence par exemple, il puisse l'associer à un passage déjà rencontré en remédiation et rangé dans une collection d'inférences. Mon idée était qu'il puisse se dire « pour comprendre ce passage, ça fonctionne comme tel autre passage rangé dans la collection des inférences ». En ligne de mire, mon intention était qu'ils construisent des collections pour les inférences, pour le traitement des connecteurs, pour le traitement des substituts, pour les idées principales, ...etc.

Après avoir construit des collections de textes, j'ai souhaité que les enfants s'exercent à les utiliser sur les textes de la classe mais dans le cadre de **séance de préparation du travail de classe**. Pour cela, je me suis entretenu avec la maîtresse de la classe afin de savoir ce qu'elle attendrait des élèves lors des séances de lecture à venir. Les élèves du groupe travailleraient donc le texte de la classe avec moi, en remédiation, dans l'optique de lever les difficultés les plus importantes du texte et de mieux suivre la séance de lecture en classe. Après avoir découvert le texte que m'avait donné la maîtresse, je lui ai proposé de le réécrire (pour les élèves de mon groupe) en raison de sa trop grande difficulté: trop long, trop de vocabulaire inconnu, des phrases complexes aux syntaxes inhabituelles, de nombreuses propositions relatives enchassées. J'ai donc transformé ce texte en simplifiant le vocabulaire et la syntaxe et en supprimant les nombreuses et longues descriptions qui n'étaient pas indispensables pour comprendre.

L'objectif de la séance était d'**accéder au sens global du texte** en réinvestissant les stratégies déjà travaillées et répertoriées dans les collections. A ce moment là, quatre stratégies avaient été particulièrement travaillées: l'inférence, le traitement des connecteurs, le traitement des anaphores et « se faire le film de l'histoire ». Rapidement, je réalise en cours de séances que j'ai omis certaines difficultés: d'une part, les élèves ont une conception floue de ce qu'est une idée

principale. Giasson⁴⁶ écrit à ce propos que l'importance d'une idée reflète plus l'intérêt personnel des élèves que ce que l'auteur juge essentiel. D'autre part, l'attaque du texte introduit des notions de géographie (concernant les polders) que les élèves possédaient par ailleurs (je les avais introduites auparavant au moyen d'un schéma pour l'occasion) mais qui ne favorisent pas les images mentales parce qu'elles évoquent des réalités abstraites pour les élèves. En effet, dans ce passage, il n'est question ni de personnage, ni d'action, ni de paysage. Je décide donc de passer ce passage qui met en échec les élèves en l'expliquant brièvement à l'oral. La maîtresse me confiera qu'elle comptait également expliquer ce passage, sans s'attarder dessus.

La séance suivante porte donc sur la suite du texte. Elle évoque l'histoire d'une ville hollandaise engloutie sous les eaux et de deux enfants qui échappent à l'inondation en se réfugiant dans le clocher d'une cathédrale. En préparation, j'examine avec attention les difficultés du texte afin de vérifier que nous avons déjà abordé ensemble ce même type de difficulté et que la transposition de ces savoirs préalablement construits est possible. En séance, je propose aux élèves une méthodologie qui s'appuie sur des affichages (annexe 4) et que je reprendrai de façon ritualisée. A l'issue de la séance, je constate que les élèves ont développé une certaine vigilance à des signaux qui évoquent certaines stratégies et engagent à les mobiliser. Par exemple, la présence de « il » déclenche de façon plus systématique la recherche de son antécédent.

4.4 L'EVALUATION DU DISPOSITIF

4.4.1 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LES LIMITES DU DISPOSITIF

Concernant l'évaluation de la compréhension, l'idée de placer des **signaux dont le but est de ne pas oublier de se demander si on comprend peut, au lieu de favoriser la compréhension, avoir l'effet inverse**. Ces signaux ne gênent-ils pas la compréhension? En effet, on pourrait légitimement penser que le fait d'entrecouper la lecture gêne la construction de sens. Alors même que le manque de fluidité dans l'identification des mots écrits ne permet pas toujours d'allouer des ressources cognitives suffisantes pour comprendre, le coût cognitif de cette évaluation forcée de la compréhension vient se surajouter au coût cognitif déjà engagé. Et même si ces traitements (lecture et évaluation) peuvent s'opérer de manière séquentielle, ce qui limite le nombre d'opérations mentales simultanées, cette évaluation de la compréhension ne va-t-elle pas demander aux enfants de redoubler d'effort pour se replonger dans le texte ensuite? Dans tous les cas, je constate que si certains élèves à l'image d'Hugo et Mohamed réalisent grâce à ces signaux que du sens leur échappe d'autres comme Edwin ou Alexandra pensent toujours qu'ils ont bien compris. Poser des questions

⁴⁶ Jocelyne GIASSON « la lecture », 2e édition, DE BOECK, 2004, p247

en plus des signaux permet d'avoir une certaine réflexivité mais elle se limite toutefois à la compréhension des informations auxquelles la question fait référence. Il faut donc formuler des questions qui ciblent le sens global au risque d'appréhender le texte dans des détails sans importance et placer les signaux et les questions à la fin d'un paragraphe pour ne pas entrecouper la lecture.

L'utilisation des **personnages et des décors miniatures** pour mettre en scène les textes lus aura été un vecteur important de motivation et d'attrait. De plus, cette médiation aura aidé les élèves à se créer un film de l'histoire et à se souvenir plus facilement l'histoire mémorisée en utilisant les miniatures comme des indices. En revanche, les personnages miniatures induisent l'apparence des personnages et des lieux alors que la liberté du lecteur est de pouvoir générer des représentations mentales personnelles sur la base d'un même texte.

Les temps consacrés à **évaluer les assertions d'un élève fictif** ont été très intéressants dans la mesure où les élèves étaient implicitement invités à se décentrer de leur point de vue pour envisager le point de vue d'autrui. Or comprendre ce qu'on lit, c'est aussi envisager le sens construit par un autre, aptitude que tous les élèves du groupe doivent développer.

Lors d'une visite, j'ai également été interrogé sur **le choix et la pertinence d'une lecture longue**. Deux remarques avaient suscité cette question: d'une part, les stratégies ne sont abordées que lorsque le texte le permet et d'autre part étaler l'étude d'un conte amenuise la motivation et l'intérêt des élèves. Je suis d'accord. Mais j'ai fait ce choix justement pour motiver durablement les élèves. En effet, *le fabuleux voyage de Nils Holgersson* permettait aux élèves de conserver un lien avec ce qui était fait en classe. C'est ce que nous avons convenu avec la maîtresse qui travaillait sur *le long voyage d'un pingouin vers la jungle*, récit qui faisait plusieurs fois référence au conte de Selma Lagerlöf. De plus, à la lecture de ce conte, j'ai entrevu un parallèle entre l'aventure du héros et le vécu des enfants qui sont en internat. A posteriori, je ne sais pas si les élèves ont fait un parallèle entre les sentiments de Nils et ce qu'ils peuvent parfois ressentir eux-mêmes mais il m'a semblé que ce conte avait entretenu leur motivation du début à la fin. Toutefois, j'ai pris en compte cette remarque en éludant certains chapitres qui auraient considérablement allongé l'étude de l'histoire.

La démarche qui consiste à **modéliser** (étayage complet) l'utilisation d'une stratégie de compréhension et à confier progressivement la tâche à l'élève me semble assez efficace. Cette modélisation doit nécessairement s'accompagner d'une description explicite des opérations mentales mobilisées.

En ce qui concerne les collections analogiques, je me suis senti en difficulté pour que les élèves les créent. En effet, les stratégies que le lecteur expert utilise sont nombreuses et donc le

nombre de collections à alimenter l'est également par voie de conséquence. Cela confère une certaine lourdeur à cet outil qui perd selon moi en fonctionnalité. Cette lourdeur est également liée au fait qu'il n'existe pas un prototype d'inférence (par exemple) mais un nombre infini de cas qu'il est vain de vouloir aborder de façon exhaustive. Toutefois, pour certaines collections, comme par exemple celle des « substituts », on peut recenser des cas prototypiques présents dans tous les textes (le cas du pronom « il » qui remplace un nom propre ou un groupe nominal).

De plus, il me semble impossible de définir les caractéristiques invariantes des passages qui requièrent de traiter les connecteurs ou les substituts ou de faire une inférence. J'ai le sentiment que les élèves peuvent repérer qu'il y a des connecteurs, que des pronoms personnels reprennent des noms propres mais qu'aucune règle ne permet de dresser une méthodologie imparable pour retrouver l'antécédant de « il » dans tous les cas de figures ou pour faire une inférence. Et par exemple, les élèves ne semblent pouvoir conscientiser une inférence qu'après coup alors que l'idéal serait de pouvoir sentir avant, qu'il faut inférer pour mettre en place cette stratégie de régulation quand on ne comprend plus. Je pense que c'est après avoir rencontré un nombre important de situations variées mettant en jeu une stratégie que le lecteur peut la conceptualiser, c'est à dire la penser à vide, détachée des exemples qui ont permis de la verbaliser et d'en prendre conscience. Il développe alors une sorte de vigilance particulière sur les pronoms, les connecteurs. Ce travail, s'il commence au cycle 3 se poursuit bien au delà.

Enfin, l'une des principales missions du maître E est de faire prendre conscience des stratégies utilisées et c'est par le biais de la verbalisation que cela s'opère. Mais, mettre en mot une suite d'opérations mentales réalisées inconsciemment s'avère souvent extrêmement difficile. Les élèves prétendent « avoir réfléchi ». Ce n'est qu'après avoir verbalisé pour eux les stratégies qu'ils n'avaient peut-être même pas mobilisées que les élèves s'approprient ces mots et semblent prendre conscience de leurs stratégies. Je n'ai pas trouvé de moyen de favoriser la verbalisation d'un élève bloqué pour mettre en mots sa stratégie. En général, je formule ce qui s'est probablement « passé dans la tête de l'élève » mais cette démarche m'insatisfait parce qu'elle n'induit pas une authentique réflexivité.

4.4.2 L'ÉVALUATION DES PROGRÈS DES ÉLÈVES

Les progrès sont très inégaux d'un élève à l'autre. Ceux qui ont tiré le meilleur parti des séances de remédiation sont ceux dont les difficultés de compréhension ne venaient pas se surajouter à d'autres difficultés patentes sur le plan attentionnel ou psycho-affectif.

Ainsi, Hugo et Mohamed extraient avec plus de précision les idées des textes et font moins

de contresens. En revanche, même s'ils détectent mieux la perte de sens, ils ne parviennent pas toujours à en trouver l'origine et la mobilisation des stratégies de régulation adéquates restent difficiles.

Edwin a également fait de gros progrès en compréhension. Mais paradoxalement, alors qu'il réussit à prendre conscience de ses propres stratégies, il échoue dans l'évaluation de sa compréhension, pensant toujours avoir bien saisi les idées du texte. Pour expliquer ce paradoxe, mon hypothèse se tournerait vers les aspects psycho-affectifs. Edwin ne peut reconnaître une erreur car il reste tributaire de l'image négative qu'elle lui renvoie. Et bien que le statut de l'erreur ait été travaillé de façon continue, cette défense narcissique freine parfois sa progression.

Les progrès d'Alexandra sont réels mais portent avant tout sur l'attitude et peuvent être au moins en partie attribués à une modification de son traitement. En effet, elle est plus active, plus alerte et lit de façon plus fluente avec moins d'erreurs d'oralisation. Elle sait qu'elle utilise des stratégies pour lire et comprendre mais elle ne parvient pas toujours à les verbaliser.

Pour finir, je ne constate pas de réels progrès chez Elodie. Je n'ai pas trouvé les leviers qui lui auraient permis de s'ouvrir et de se livrer davantage. J'ai participé à une équipe éducative élargie à laquelle le psychologue qui assure son suivi, était convié. Je pense avoir compris qu'Elodie avait besoin de se rassembler psychiquement et de se construire de façon cohérente du point de vue identitaire avant de pouvoir s'ouvrir socialement. Une seconde équipe éducative élargie est prévue avant la fin de l'année.

CONCLUSION

Au terme de ce mémoire, le travail entrepris n'est pas achevé. Les élèves ont presque tous progressé, à leur rythme et sur des axes différents. Les séances de remédiation auront permis aux élèves (sauf Elodie) de prendre conscience que des stratégies existent pour mieux comprendre ce qu'ils lisent. Mohamed et Hugo savent les verbaliser et les nommer. Ils ont développé une certaine vigilance à des signaux qui évoquent certaines stratégies et engagent à les mobiliser.

Ces progrès sont le fruit d'une action cumulée des différents partenaires intervenant auprès de l'enfant. Que ce soit avec les familles ou avec les professionnels de soins, les temps de réflexion commune articulés autour de l'aide que chacun peut apporter à l'élève et à l'enfant peuvent être riches. Les regards croisés peuvent apporter un éclairage différent sur le fonctionnement de l'élève. Ils contribuent également à mieux coordonner les actions.

Dans le cadre des séances de remédiation, j'ai passé beaucoup de temps à essayer de déterminer le plus finement possible les besoins éducatifs particuliers des élèves, une notion nouvelle pour moi. J'ai réalisé à quel point les difficultés des élèves interagissaient, s'enchaînaient et qu'il était difficile de les hiérarchiser. De plus, j'ai pris conscience de la nécessité de revisiter mes hypothèses en fonction des progrès des élèves mais également en fonction des nouvelles informations que je pouvais collecter à l'occasion d'une équipe éducative élargie par exemple.

Enfin, j'ai choisi de traiter des stratégies de compréhension en lecture, parce qu'en tant que compétence transversale, la lecture et plus particulièrement la compréhension peuvent à elles seules hypothéquer les chances d'un élève d'entrer dans les apprentissages au sens large. Aider l'élève en difficulté à accéder au sens de l'écrit n'est pas une fin en soi. Le but ultime est de lui permettre d'accéder à tous les apprentissages sans que ses difficultés en lecture ne masquent ses réelles aptitudes.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages lus:

- J. GIASSON, « la compréhension en lecture », De Boeck, 2007
- J. GIASSON, « La lecture », De Boeck, 2004
- C. GOLDBERGER et D. GAONACHY, « lire et comprendre, psychologie de la lecture », Hachette, 1998

Ouvrages consultés:

- S. BOIMARE « L'enfant et la peur d'apprendre », Dunod, 1999
- B.M. BARTH « l'apprentissage de l'abstraction », Retz, 2004
- A. BADDELEY « La mémoire humaine », PUG, 1992
- G CHAUVEAU, M REMOND et E ROGOVAS-CHAUVEAU, « l'enfant apprenti-lecteur, l'entrée dans le système écrit », INRP et L'Harmattan, 1993
- B GOLSE « le développement affectif et intellectuel de l'enfant », Masson, 2008

Articles lus:

- E. EME et JF. ROUET « Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte », in *Enfance*, N°4, 2001

Documents en ligne:

- R GOIGOUX, conférence à l'Iufm Antony-Val de Bièvre (29 novembre 2006) sur www.cddp92.ac-versailles.fr/.../pdf_Conference_de_Roland_Goigoux_-_2.pdf
- J-F. ROUET « la représentation mentale des textes » issu de son habilitation à diriger une recherche en ligne sur http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/pages_perso/Rouet/Textes/HDR-JFR/Chap1.pdf
- Cèbe, Goigoux et Thomazet « Enseigner la compréhension », article sur le site d'Eduscol http://eduscol.education.fr/D0049/lire_ecrire_enseigner_comprehension.pdf

Test

- Khomsi (1998) Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture. « lecture de mots et compréhension-révisée. L.M.C-R », Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

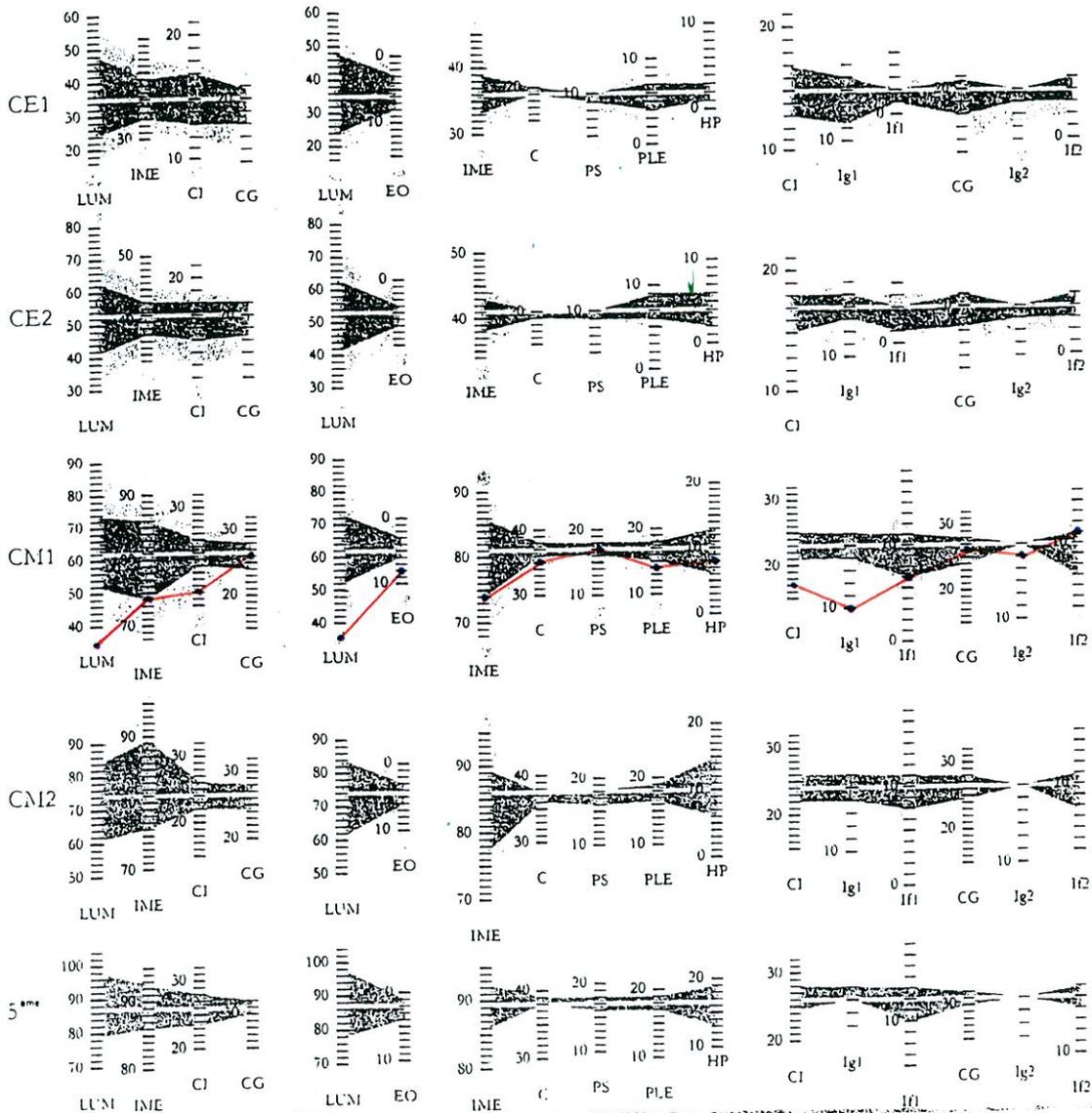
ANNEXES

ANNEXE 1

Lecture de Mots et Compréhension - révisée

Abdelhamid Khomsi

Ecole: **ERPD** Classe: **CM1** Année: **2010** Mois: **12** Jour: **20**
 Nom: **BUIGNET** Sexe: **F** Date de l'examen: **2010 12 20**
 Prénom: **Alexandra** Date de naissance: _____ Age: _____
 Lecture en Une Minute (LUM) **35** IL: **43** EO: **8**
 Identification du Mot Ecrit (IME) **14** C: **35** PS: **17** PLE: **14** HP: **8** 1+2
 Compréhension en Lecture (CI) **17** Ig1: **10** If1: **7**
 Compréhension en Lecture (CG) **26** Ig2: **15** If2: **11** AC: **2** R: **5** CD: **1**

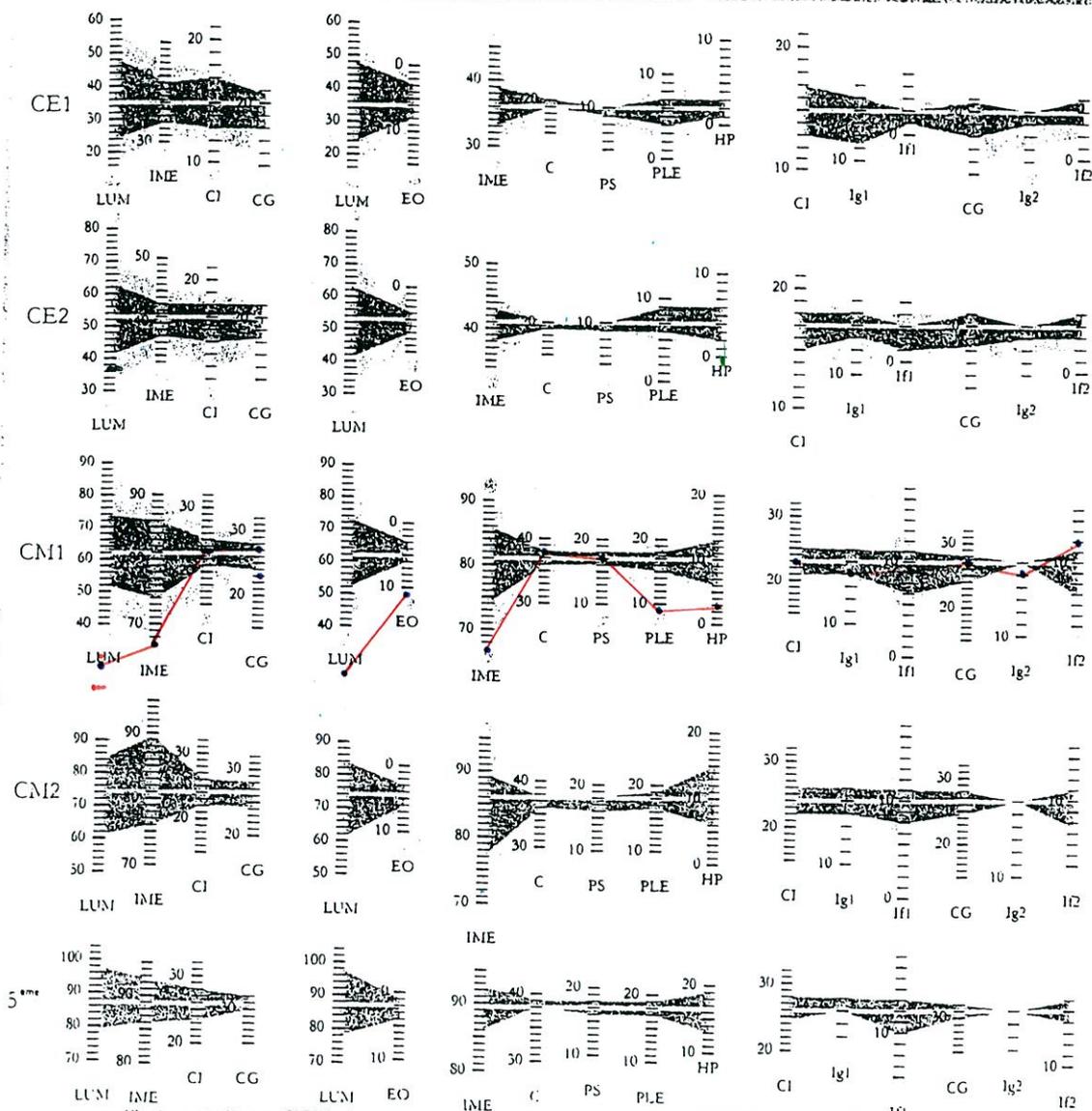


Copyright © 1990, 1999 by les Editions du Centre de Psychologie Appliquée
 25, rue de la Plaine - 75980 PARIS CEDEX 20 Tous droits réservés.

Lecture de Mots et Compréhension - révisée

Abdelhamid Khomsi

Ecole : **BRPO** Classe : **CM1** Date de l'examen : Année **2010** Mois **10** Jour **29**
 Nom : _____ Sexe : **M** Date de naissance : _____
 Prénom : **Hugo** Age : _____
 Lecture en Une Minute (LUM) : **26** IL : **37** EO : **11**
 Identification du Mot Écrit (IME) : **67** C : **38** PS : **17** PLE : **9** HP : **3** 1+2
 Compréhension en Lecture (CI) : **23** Ig 1 : **14** If 1 : **9**
 Compréhension en Lecture (CG) : **27** Ig 2 : **15** If 2 : **12** AC : **1** P : **2** CD : **3**

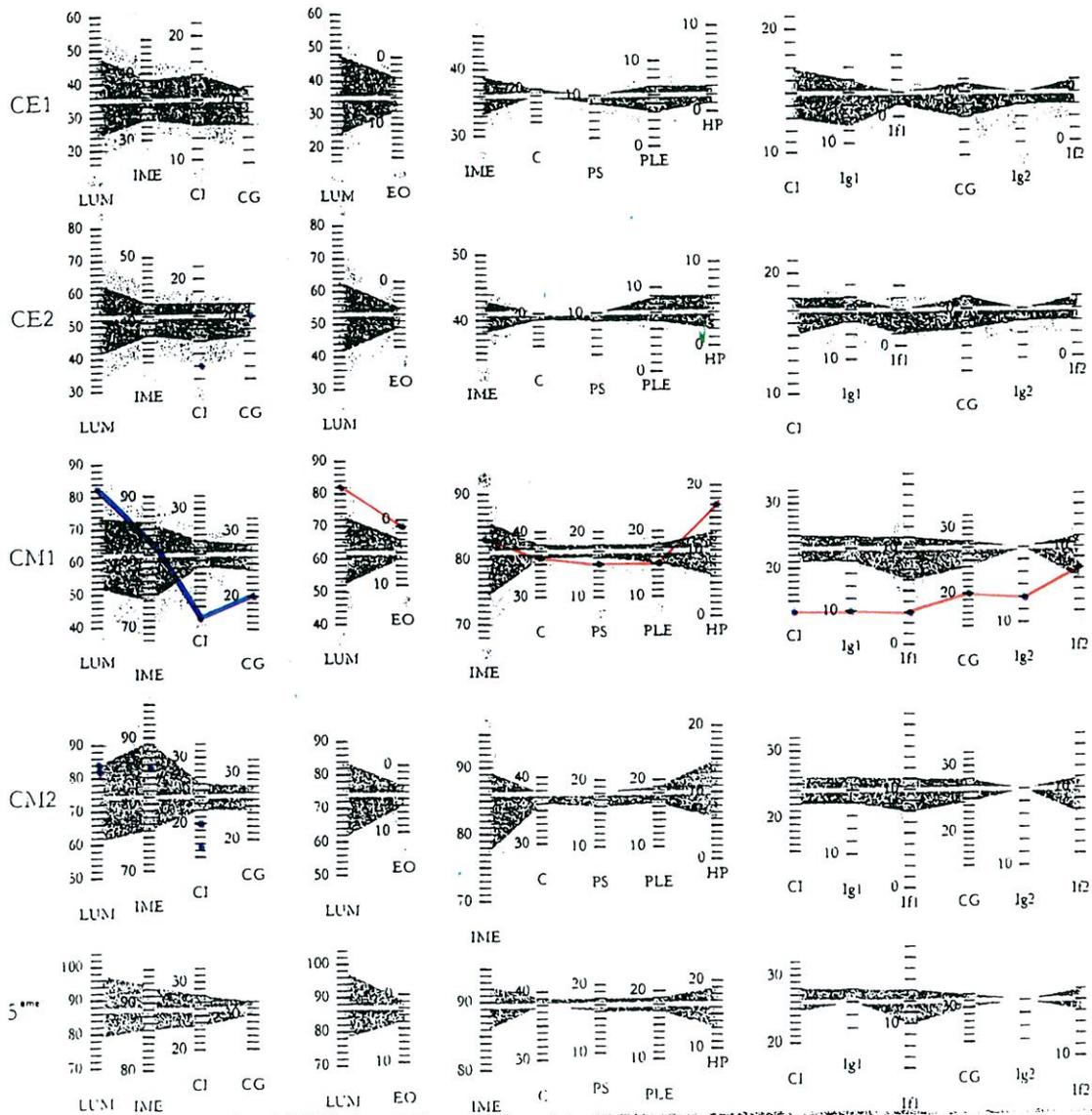


Copyright © 1990, 1999 by les Editions du Centre de Psychologie Appliquée
 25, rue de la Plaine - 75980 PARIS CEDEX 20. Tous droits réservés.

Lecture de Mots et Compréhension - révisée

Abdelhamid Khomsi

Ecole: **ERPD** Classe: **CM1** Date de l'examen: Année **2010** Mois **10** Jour **21**
 Nom: **Wahaneb** Sexe: **F** Date de naissance:
 Prénom: **Elysa** Age:
 Lecture en Une Minute (LUM) **82** IL: **84** EO: **2**
 Identification du Mot Ecrit (IME) **83** C: **36** PS: **15** PLE: **15** HP: **17** 1+2
 Compréhension en Lecture (CI) **13** Ig 1: **10** If 1: **3**
 Compréhension en Lecture (CG) **20** Ig 2: **12** If 2: **8** AC: **1** P: **8** CD: **4**

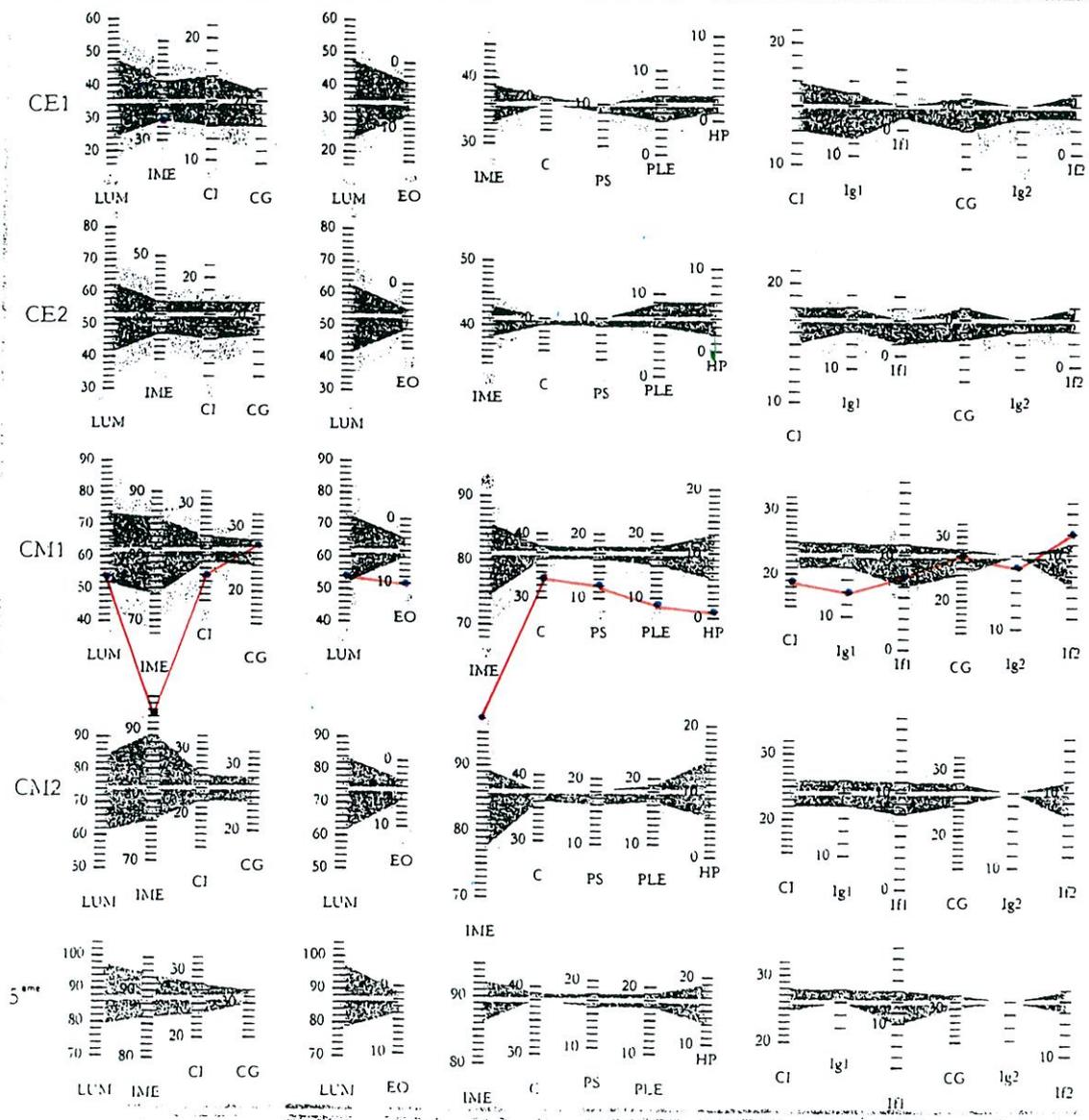


Copyright © 1990, 1999 by les Editions du Centre de Psychologie Appliquée
 25, rue de la Plaine - 75980 PARIS CEDEX 20. Tous droits réservés.

Lecture de Mots et Compréhension - révisée

Abdelhamid Khomsi

Ecole: **ERPD** Classe: **CM1** Date de l'examen: Année **2010** Mois **10** Jour **20**
 Nom: _____ Sexe: **M** Date de naissance: _____
 Prénom: **Mohamed** Age: _____
 Lecture en Une Minute (LUM) **54** IL: **64** EO: **10**
 Identification du Mot Ecrit (IME) **35** C: **33** PS: **12** PLE: **9** HP: **1** 1+2
 Compréhension en Lecture (CI) **19** Ig 1: **12** If 1: **7**
 Compréhension en Lecture (CG) **22** Ig 2: **15** If 2: **12** AC: **1** P: **0** CD: **5**

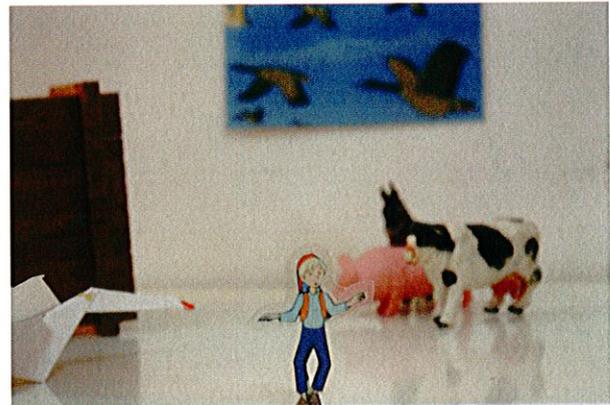


Copyright © 1990, 1999 by les Editions du Centre de Psychologie Appliquée
 25, rue de la Plaine - 75980 PARIS CEDEX 20. Tous droits réservés.

ANNEXE 2

Nils est un jeune garçon paresseux qui ne pense qu'à faire souffrir les animaux de la ferme de ses parents. Un matin, alors qu'il est seul à la maison, il aperçoit un tomte qui fouille dans le coffre à bijoux de sa mère. Le garçon n'a qu'une envie: le capturer. Pris sous un filet à papillon, le tomte se libère avant de lui jeter un sort. Devenu aussi petit que le lutin, Nils cherche le tomte mais il a déjà disparu.

Dehors, Nils aperçoit Martin, le jars qui court pour rejoindre des oies sauvages qui survolent la ferme. Pour le retenir, il s'accroche à son cou mais quelques instants plus tard, les voilà tous les deux dans le ciel, au milieu des oies sauvages.

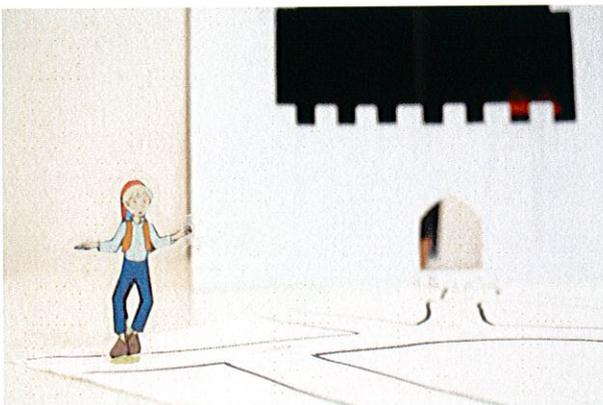


Après avoir volé quelques temps, ils décident de se poser près d'un lac. Mais Martin rate son atterrissage et s'écrase. Il est sonné, presque évanoui. Heureusement, Nils le pousse jusqu'au lac. Là, Martin boit et se réveille grâce à Nils. Maintenant, ils savent qu'ils doivent compter l'un sur l'autre surtout si Akka, l'oie la plus respectée de la bande n'apprécie pas la présence de Nils.



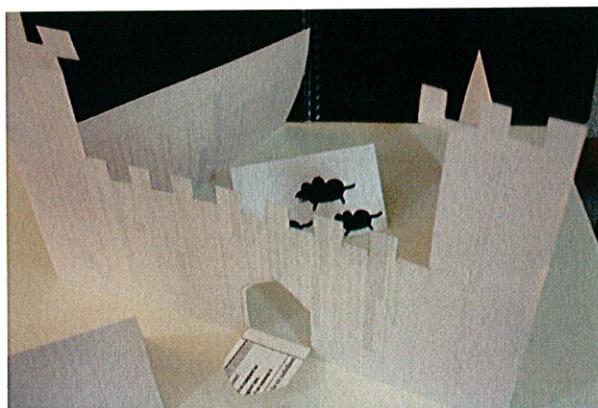
Quelques jours plus tard, les oies se posent près d'un château. Soudain, un groupe d'enfants arrive et emmène Martin. Suivant les plumes que sème son ami, Nils arrive devant le château. Le garçon y pénètre en se cachant dans le sac d'un écolier qui le visite avec sa classe. Guidé par les cris de Martin, Nils arrive ensuite devant une porte close. Il y frappe de toutes ses forces, inquiet des cris de plus en plus déchirants.

Enfin, la porte s'ouvre et Nils aperçoit une fermière prête à arracher les plumes du jars. Il court vers elle en criant. Terrorisée, elle lâche Martin qui s'échappe, emportant Nils au passage.



Plus tard encore, ils arrivent au château d'Emmingehus. Dans ce château vivent encore quelques rats noirs. Ils étaient si nombreux avant que les rats gris ne leur fassent la guerre et les tuent presque tous. Et justement, les rats gris se dirigent vers le château afin de tuer les derniers rats noirs. Mais Nils et Akka ont un plan.

Soudain, les rats gris entendent une douce mélodie et s'arrêtent. Un garçon qui joue de la flûte apparaît alors. Obéissant à la musique, les rats gris suivent le garçon qui les emmène loin du château. Les rats noirs sont sauvés.



Une nuit, Nils est réveillé par Akka qui l'emmène sur une île voisine, accompagnée de sa troupe. Là, ils retrouvent l'aigle Gorgo, un ami d'Akka. Tout à coup, en rang, les oies le saluent avec respect. Et Akka prend la parole:

- Nils, il y a longtemps nous avons trouvé un trésor. Jusque là, il ne nous servait à rien mais aujourd'hui nous voulons te le donner pour te remercier de tout ce que tu as fait pour nous.

Nils est très ému et dit à Akka qu'il veut continuer le voyage avec eux, vers le sud.

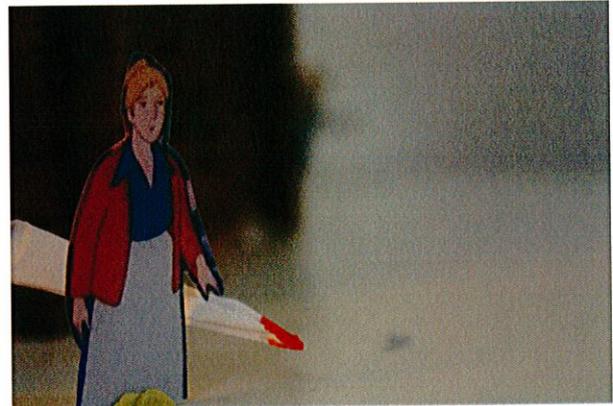
Mais, il apprend de l'aigle que ses parents sont ruinés et qu'ils vont tout perdre...



Alors que les oies se dirigent vers le sud, Akka propose à Nils de s'arrêter dans la ferme de ses parents. Le garçon ressent de la tristesse en pensant à eux, même s'il a envie de continuer le voyage.

De retour à la ferme, il se cache et observe ce qu'il s'y passe.

C'est à ce moment là que Martin fait son entrée. Ne le reconnaissant pas la mère de Nils le capture et l'emène à l'intérieur. Ce qu'elle veut, c'est le tuer pour le vendre et pour gagner un peu d'argent. Voyant la scène, Nils court et frappe de ses petits poings à la porte, afin d'éviter le drame.



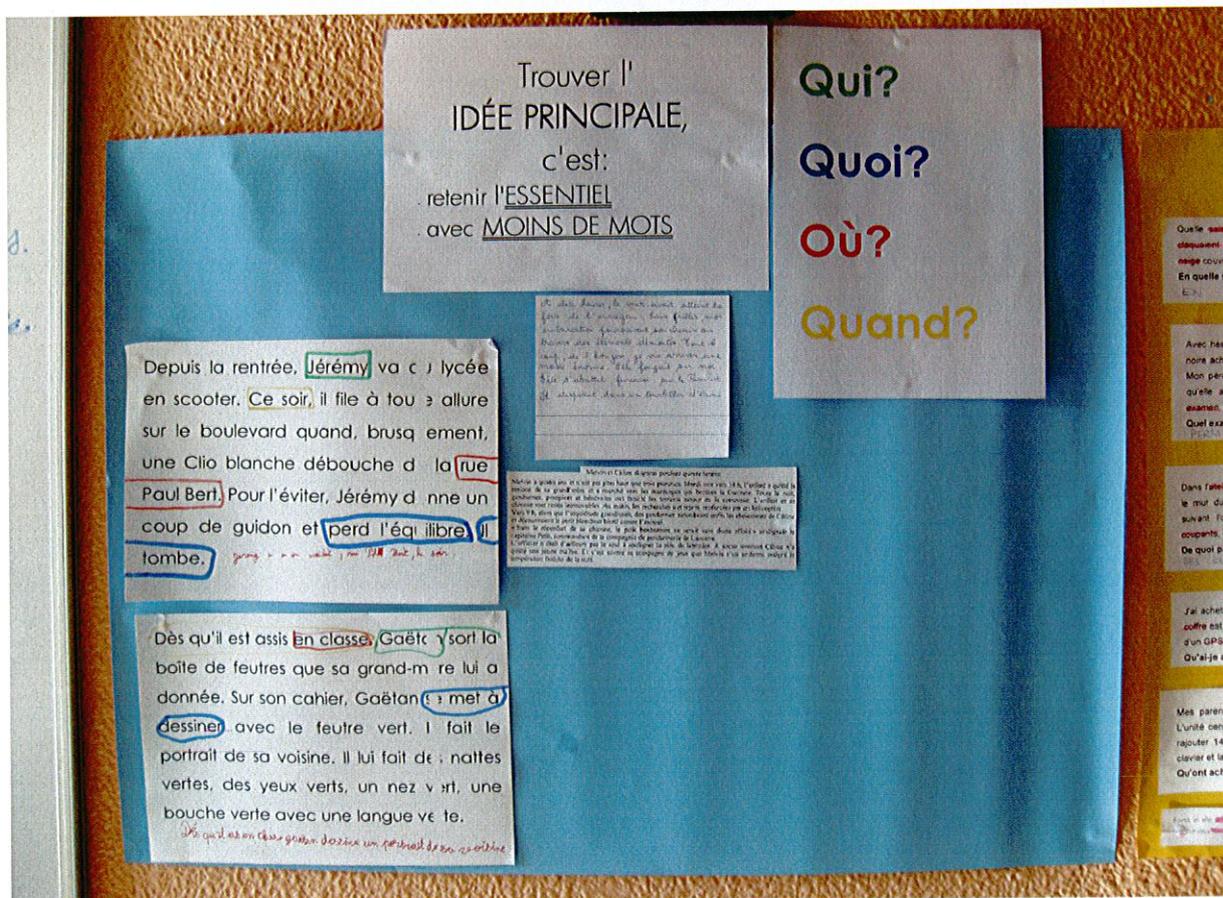
Enfin, sa mère lui ouvre et il s'écrie:

- Maman, je t'en supplie, ne tue pas Martin. C'est mon ami.

- Nils? Mais comme tu as gandi!!!

C'est seulement quand son père lui répète la même chose que Nils réalise qu'il a retrouvé sa taille d'homme. La larme à l'oeil, il réalise que jamais il ne pourra poursuivre le voyage avec ses amies les oies.

ANNEXE 3



Depuis la rentrée, **Jérémy** va au lycée en scooter. **Ce soir**, il file à toute allure sur le boulevard quand, brusquement, une Clio blanche débouche de la **rue Paul Bert**. Pour l'éviter, Jérémy donne un coup de guidon et **perd l'équilibre**. **Il tombe.**

Jeremy a eu un accident, rue Paul Bert, le soir.

Dès qu'il est assis **en classe**, **Gaëtan** sort la boîte de feutres que sa grand-mère lui a donnée. Sur son cahier, Gaëtan **se met à dessiner** avec le feutre vert. Il fait le portrait de sa voisine. Il lui fait **des** nattes vertes, des yeux verts, un nez **vert**, une bouche verte avec une langue **verte**.

Dès qu'il est en classe Gaëtan dessine un portrait de sa voisine

Quelle **saison**! Il faisait si **froid** que même les ours **claquaient des dents** sous leur épaisse fourrure. La **neige** couvrait jusqu'au dernier brin d'herbe.

En quelle saison sommes-nous?

EN HIVER

Avec hésitation, ma mère s'installa à bord de la **207** noire achetée trois jours avant sa réussite à l'**examen**. Mon père ne voulait pas la laisser **conduire** de peur qu'elle ait un **accident**. Mais si elle avait eu son **examen**, elle devait savoir sortir la **voiture** du garage.

Quel examen ma mère a-t-elle passé?

PERMIS DE CONDUIRE

Dans l'**atelier** du **menuisier**, ils étaient tous **rangés** sur le mur du fond. L'**ouvrier** les **choisit** avec précision suivant l'objet qu'il doit **fabriquer**. Il y en a des **coupants**, des **tranchants**, des **pointus**.

De quoi parle-t-on?

DES OUTILS

J'ai acheté le dernier modèle en **trois portes**. Hélas, le **coffre** est un peu petit. Heureusement, elle est équipée d'un **GPS** et de la **climatisation**.

Qu'ai-je acheté? UNE VOITURE

Dehors, Nils aperçoit Martin, le jars qui court pour rejoindre des oies sauvages qui survolent la ferme. Pour le retenir, il s'accroche à son cou.

Soudain, un groupe d'enfants arrive et emmène Martin. Suivant les plumes que sème son ami, Nils arrive devant le château. Le garçon y pénètre en se cachant dans le sac d'un écolier qui le visite avec sa classe.

Nils le pousse jusqu'au lac. Là, Martin boit et se réveille

Dès qu'il aura fini ses devoirs, Hugo descendra dans la cour, puis jouera au foot.

devoirs	cour	foot
1	2	3

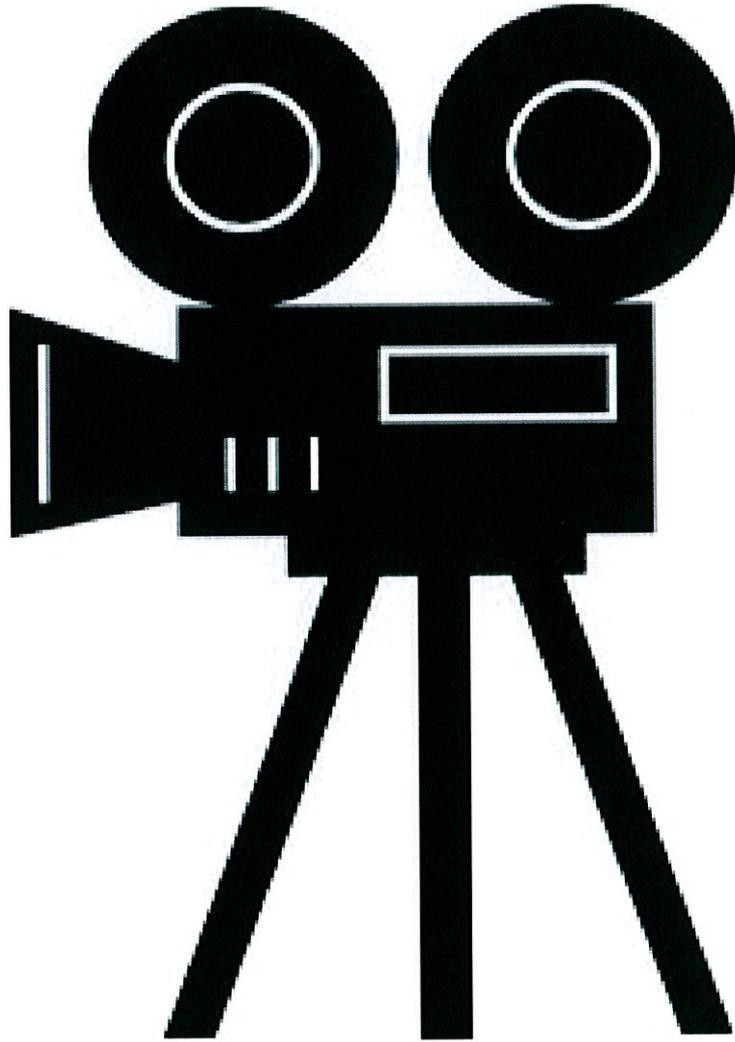
Elodie fait son change puis très vite elle se prépare pour la douche après avoir mis son pyjama.

change	douche	pyjama
1	3	2

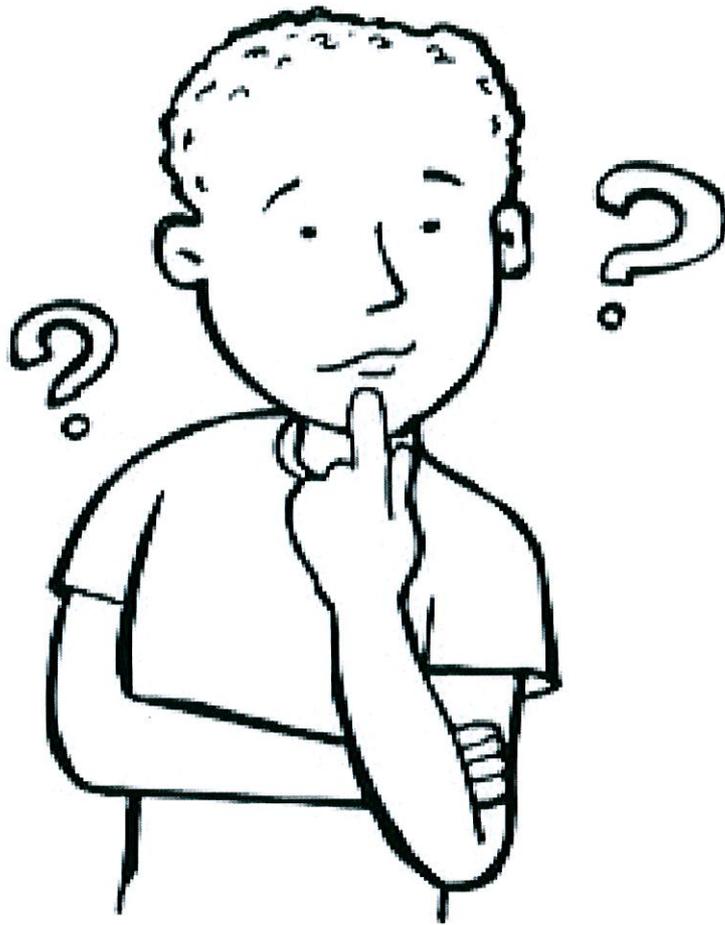
ANNEXE 4



1. Lire le texte pour soi avec le projet de comprendre



2. texte caché, se faire le film de l'histoire ou des images mentales du texte.



3. Préparer des phrases dans sa tête pour raconter son film



4. Dans le texte, chercher les indices sur lesquelles se basent les phrases énoncées.