



HAL
open science

La compréhension d'un texte entendu au CP : un apprentissage qui nécessite un enseignement explicite

Amandine Boche

► To cite this version:

Amandine Boche. La compréhension d'un texte entendu au CP : un apprentissage qui nécessite un enseignement explicite. Education. 2018. dumas-01833288

HAL Id: dumas-01833288

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01833288>

Submitted on 9 Jul 2018

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

La compréhension d'un texte entendu au CP

**Un apprentissage qui nécessite un enseignement explicite
soutenu par une étude constante du lexique**

**soutenu par
Amandine Boche
le 25 juin 2018**

En présence de la commission de soutenance composée de :
Aurélie Lainé, directrice de mémoire
Odile Lenoble, membre de la commission

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Engagement de non plagiat

Je soussignée, Amandine Boche

Étudiante en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- Déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- Déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : le 19 juin 2018

Signature :

Remerciements

Je remercie Madame Lainé pour son suivi et ma MAT pour ses nombreux conseils. Ainsi que Nordinne et Lauréline pour leurs relectures.

Sommaire

1. Introduction	6
2. La compréhension au cœur de la lecture	8
2.1. Lire est un processus complexe qui nécessite de décoder et de comprendre	8
2.1.1. Avant l'activité même de lecture	8
2.1.2. Un décodage nécessaire	9
2.1.3. La compréhension : qu'est-ce que cela implique ?	9
2.2. La compréhension : Les habiletés langagières et cognitives à développer 10	
2.2.1. Le rôle du lexique et des connaissances	10
2.2.2. La construction de la cohérence par la production d'inférences	11
2.2.3. Les différents niveaux de compréhension	12
2.3. Apprendre à comprendre : découvrir et s'approprier des stratégies de compréhension	13
2.3.1. Au niveau métacognitif	14
2.3.2. L'enseignement explicite des stratégies de compréhension	14
2.3.3. Les retours positifs d'un enseignement explicite	16
3. Lire pour comprendre : une obligation institutionnelle, une nécessité sociale	17
3.1 Un cadre réaffirmant la nécessité d'allier décodage et compréhension ...	17
3.1.1. Les instructions officielles	17
3.1.2. La réalité dans la pratique enseignante	18
3.2. Un constat regrettable : des difficultés de compréhension chez de nombreux élèves	18
3.2.1. Un malentendu chez certains élèves	18
3.2.2. La situation des élèves français	19
3.2.3. L'origine des difficultés	20
3.3. Comprendre : une nécessité sociale	24
3.3.1. Des disparités selon les origines sociales	24
3.3.2. Un enjeu scolaire, mais avant tout social	25
4. Une séquence sur la compréhension d'un texte entendu	26
4.1. Le contexte et les participants à l'étude	26
4.2. Une approche expérimentale basée sur le vocabulaire	27
4.3. Le déroulement de l'étude	32

5. Présentation et analyse des résultats	36
5.1 La compréhension littérale	37
5.2 La compréhension globale	38
5.3 La compréhension fine	38
5.4 L'autoévaluation	39
6. Discussion	42
7. Bibliographie	46
8. Annexes	49

1. Introduction

Le 26 avril dernier, quatre circulaires ont été publiées dans lesquelles le Ministre de l'éducation nationale fixe les instructions qui doivent être suivies sur la forme que doit prendre l'enseignement de la lecture, réanimant l'éternel débat sur LA méthode de lecture. Le Guide sur la lecture et l'écriture au CP impose une seule méthode de lecture : la méthode syllabique, et interdit l'apprentissage de mots outils. Ces injonctions ont pour but d'apporter une réponse aux résultats en baisse des élèves français quant à la compréhension en lecture.

Cela peut sembler évident mais, un lecteur compétent est un lecteur qui comprend ce qu'il lit. Or, selon la dernière étude internationale PIRLS de 2016 (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire), qui évalue les performances en compréhension de l'écrit en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 en France), 6% des élèves français n'atteignent pas le niveau le plus bas. De manière plus générale, la France atteint la moyenne, mais elle obtient des résultats inférieurs aux autres pays européens. Et cela ne va pas en s'améliorant, puisque l'étude PIRLS dépeint un recul progressif et constant des performances de compréhension de l'écrit des élèves entre 2001 et 2016.

Ce constat est alarmant lorsque l'on met en perspective le fait que comprendre est indispensable à toute forme d'apprentissage. Il est donc primordial que l'Ecole amène les élèves, tous les élèves, à devenir effectivement des lecteurs compétents. Et ce, que ce soit à l'école élémentaire, mais aussi dès la maternelle. En effet, mes différentes expériences de stage, aussi différentes soient elles, une classe de moyenne section en REP+, une classe de grande section en REP+, une classe de CM2 en centre-ville, une classe de CM2 en zone rurale et une classe de CP en REP m'ont confirmé que la compréhension est le nerf de l'apprentissage. L'observation des élèves et des pratiques enseignantes au travers de ces différentes zones d'éducation et de niveaux scolaire m'ont amené à m'interroger sur l'origine des difficultés qui entravent l'accès au sens et sur les moyens à mettre en œuvre pour y remédier. J'ai donc dirigé mes recherches sur la lecture en générale, puis plus précisément sur ce que représente la compréhension. Celle-ci suppose de mettre en œuvre diverses habiletés langagières et cognitives afin que le lecteur soit en mesure de se construire une représentation mentale cohérente. La compréhension est donc la finalité première de la lecture.

Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture est une étape fondamentale de la scolarité de l'élève. Cette étape est souvent considérée comme un indicateur de réussite ou d'échec aussi bien pour l'élève que pour sa famille et l'Ecole. L'apprentissage du code alphabétique, nécessaire au développement de compétences chez l'apprenti lecteur, occupe une place centrale voire totale puisqu'il permet l'identification de mots. Or, il est plus aisé d'apprécier l'évolution d'un apprenti lecteur basée sur le décodage que sur la compréhension. Ainsi, un apprenti lecteur compétent est souvent désigné comme tel uniquement par ses capacités de décodage. Le travail sur la compréhension est donc souvent relégué au second plan. Or, l'observation des situations de classe en maternelle montre bien qu'un travail sur la compréhension est possible à partir de lectures interactives. J'ai donc choisi d'articuler compréhension de l'oral en proposant une lecture offerte, et compréhension écrite au travers de questions suivant la lecture. La question qui se pose est donc la suivante : un enseignement basé sur le lexique et sur les connaissances générales qui y sont associées impliquant une auto-évaluation et un débat interprétatif, amène-t-il les élèves à développer des habiletés langagières et cognitives leur permettant d'accéder à la compréhension ?

Afin de répondre à cette question, il est nécessaire dans un premier temps de définir ce qu'est la lecture et donc ce qu'implique la compréhension car c'est à la lumière des conclusions actuelles de la recherche que la séquence expérimentale a été pensée.

2. La compréhension au cœur de la lecture

2.1. Lire est un processus complexe qui nécessite de décoder et de comprendre

Selon le Larousse, lire c'est « *reconnaitre les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens.* » Deux composantes sont donc nécessaires à la lecture : le décodage et la construction de sens (Gough, P.B ; Tunmer, W., 1986). Il s'agit donc de faire évoluer simultanément des habiletés langagières et des habiletés cognitives.

2.1.1. Avant l'activité même de lecture

L'apprentissage de la lecture doit être amorcé dès l'école maternelle, on parle de lecture continuée tout au long de la scolarité. En effet, la capacité à comprendre une information passe également par l'oral. C'est en ce sens que la méthode Narramus, d'initiation à la compréhension en maternelle a été pensée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. Le but est d'amener les élèves à se représenter mentalement une histoire avant même d'avoir accès aux images. Ainsi, « *Narramus prépare les enfants à la compréhension des histoires en leur permettant de développer des compétences narratives déterminantes pour la suite de leur scolarité* » (*Le café pédagogique*, 18 septembre 2017). Au travers de cette démarche, les élèves découvrent les compétences associées à la compréhension, comme l'explicitation de l'implicite en se rendant compte que le texte ne dit pas tout et qu'il faut parfois deviner, et en apprenant à raconter l'histoire, notamment en la jouant. Cet apprentissage dès la maternelle permet notamment de lutter contre les inégalités dès le plus jeune âge puisque tous les élèves sont amenés à développer des habiletés langagières que certains ne développeraient pas dans leur environnement familial. Avec cette méthode, les élèves qui entrent en CP, ont tous abordé et développé les compétences nécessaires pour appréhender la lecture.

Par ailleurs, les éléments nécessaires au décodage doivent être abordés dès la maternelle : conscience phonologique et principe alphabétique. Cet apprentissage est également voué à susciter l'envie. Si un élève de maternelle

confronté à l'écrit dès le plus jeune âge a compris les bénéfices qu'il peut retirer de la lecture, il aura d'autant plus envie de s'y attarder.

2.1.2. Un décodage nécessaire

Le décodage est la capacité à identifier des mots, c'est-à-dire à avoir accès à la forme sonore des mots. Cela demande beaucoup d'investissement et d'efforts à l'élève qui chemine vers la lecture. En effet, décoder nécessite une maîtrise du principe alphabétique et une conscience phonologique. L'activité de décodage en elle-même repose sur la capacité à identifier les graphèmes et les phonèmes, et à les mettre en correspondance. Ces compétences nécessaires au traitement du code devront être, au fur et à mesure, automatisées afin de faciliter le déchiffrement de syllabes puis de mots.

Il est important de porter attention au décodage car cela représente une étape nécessaire à la compréhension écrite. Si le décodage demande beaucoup d'efforts à l'élève, dès lors les ressources attentionnelles seront moindres pour accéder au sens. Si l'apprentissage du code alphabétique est indispensable, il ne suffit pas à lui seul, à accéder à la compréhension en lecture (Oakhill & Cain, 2007). Ainsi, certains élèves déchiffrent correctement mais ne parviennent pas à accéder à la signification sémantique d'une suite de mots (Cèbe, Goigoux, 2013).

2.1.3. La compréhension : qu'est-ce que cela implique ?

« Pour construire le sens du texte, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau, le texte, et le connu, ses connaissances antérieures » (Giasson, La lecture – de la théorie à la pratique, 1995, p.13).

Nathalie Blanc précise cette définition *« L'activité de comprendre se traduit par la formation d'un réseau représentationnel qui comporte des informations issues des différentes parties d'une histoire, les connaissances antérieures pertinentes à leur compréhension et les relations établies entre ces différentes sources d'informations »*. (Blanc, *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, 2009, p.9). Ainsi, il est possible de définir la compréhension comme étant un processus demandant au lecteur de faire des liens entre le texte et son expérience afin de se représenter mentalement le langage écrit. On se rend donc bien compte que la compréhension est au cœur de tous les apprentissages. Or, de nombreux élèves

ont des difficultés de compréhension, qui peuvent les poursuivre jusqu'à l'âge adulte.

2.2. La compréhension : Les habiletés langagières et cognitives à développer

Comme nous l'avons vu le décodage est nécessaire, mais son apprentissage ne doit pas se faire nécessairement préalablement à l'apprentissage de la compréhension. La compréhension est une compétence à part entière qui se développe aussi bien au travers de supports écrits ou oraux, la modalité d'encodage n'ayant pas d'impact sur la compétence à comprendre du lecteur (Kendeou et al., 2008). Nous allons donc envisager les diverses habiletés à construire chez l'apprenti lecteur-compreneur.

2.2.1. Le rôle du lexique et des connaissances

Il semble important dans un premier temps de distinguer le vocabulaire du lexique. Le premier est l'ensemble des mots utilisés par une personne, alors que le deuxième représente l'ensemble des mots constitutifs d'une langue (Lire et comprendre dans toutes les matières de la maternelle au lycée, *Les dossiers de l'académie de Nantes*, 2014). L'étude du lexique est indispensable à la compréhension puisqu'il recouvre deux composantes. Une composante contenant des informations de nature formelle (orthographe et phonologique) et une composante contenant des informations de nature sémantique (Perfetti, 2007). C'est sur ce dernier point que l'étude du lexique est fondamentale.

Le sens de l'objet mot renvoie à des connaissances générales ou encyclopédiques. Cette représentation mentale du mot écrit donne tout son sens au déchiffrage et représente une étape fondamentale dans l'accès au sens du texte. En effet, les séances de vocabulaire semblent désuètes mais comprise en ce sens, c'est-à-dire accompagnées d'approfondissements sémantiques, elles ne renvoient pas à de simples compétences de mémorisation, mais à la constitution d'un bagage lexical permettant au lecteur d'appréhender sa lecture de manière de plus en plus autonome. Selon le rapport lire et écrire dirigé par Roland Goigoux « *le temps passé à l'étude du lexique exerce un effet positif et significatif sur les scores en compréhension* » (2016, p.361). Néanmoins, l'acquisition du lexique n'est pas une

fin en soi. Celui-ci doit être au service d'une représentation mentale cohérente par le biais d'inférences.

2.2.2. La construction de la cohérence par la production d'inférences

La réception en lecture écrite ou entendue a pour finalité la construction d'une représentation mentale cohérente. « *L'élaboration de la cohérence dépend de la disponibilité des structures de connaissances mais elle dépend aussi des mécanismes cognitifs qui sous-tendent l'analyse des relations intra-textuelles et l'établissement de liens entre les connaissances et les informations lues* » (Bianco, 2015, p.143). Pour que le lecteur comprenne, il doit s'approprier la structuration du texte et produire des inférences causales, mais aussi produire des inférences de cohérence à partir de ses connaissances propres pour saisir les motivations du personnage, son ressenti et l'écart entre les intentions et le dénouement.

Plus précisément, les inférences causales font référence aux différents événements du récit et aux relations chronologiques et causales que le lecteur opère entre eux (Blanc, 2009). On distingue plusieurs niveaux d'inférences causales en fonction de la partie ou de la totalité du texte étudié, on parle alors de cohérence locale ou globale. La production d'inférences causales permet d'assurer la continuité et la progression thématique.

Les inférences de cohérence sont celles qui permettent de se représenter mentalement le texte de manière cohérente. Celles-ci supposent un raisonnement logique et un jugement de la part du lecteur sur les intentions du personnage, les événements, les résultats et les émotions provoquées, le traitement des informations et leur hiérarchisation (Bianco, 2009). Le lecteur doit faire appel à ses connaissances stockées en mémoire pour pouvoir inférer et faire dire au texte ce qu'il ne dit pas. Dès lors, l'étude du lexique et des connaissances générales qui y sont associées sont fondamentales mais elle ne suffit pas. Pour une représentation cohérente, le lecteur doit être en mesure de les invoquer pour les mettre en relation avec le texte. Pour produire des inférences, le lecteur doit donc être capable de faire appel à sa mémoire et connaître les moments et les procédures pour lier les informations du texte à ses connaissances.

2.2.3. Les différents niveaux de compréhension

Les différents niveaux de compréhension sous entendent une difficulté croissante liée à la mise en œuvre d'habiletés de plus en plus nombreuses et abstraites impliquant un investissement total du lecteur pour satisfaire à la co-construction du sens par le texte et le lecteur. On peut distinguer trois niveaux de compréhension : la compréhension littérale, la compréhension globale et la compréhension fine (*Sens et code au cycle 2*, Ducancel, 2006).

La compréhension littérale traduit la compréhension des informations littéralement inscrites dans le texte. Cette phase est préalable à la construction du sens. Cela renvoie à toutes les unités de sens prises séparément : nom des personnages, lieu où se déroule le récit...

La compréhension globale renvoie à la compréhension de l'essentiel du texte. Celle-ci permet de se construire une représentation mentale de base tenant compte de tous les aspects et les événements du texte. Pour parvenir à une compréhension globale, le lecteur doit mémoriser et hiérarchiser les différents événements, les relier entre eux pour construire une continuité thématique. Pour se faire, il observe les relations causales et chronologiques des différents événements.

La compréhension fine se construit autour de la compréhension littérale et globale mais elle va plus loin en mettant en jeu des processus de compréhension plus élaborés. Le lecteur, en partant des informations du texte, est amené à produire des inférences pour lire entre les lignes, en d'autres mots, déduire ce que le texte ne dit pas explicitement. Cela renvoie à l'implicite du texte et peut donc s'appuyer sur les émotions du personnage, sur la capacité à comparer ce que le texte apprend avec les connaissances propres du lecteur. La compréhension fine ne doit pas être reléguée au second plan, sous prétexte que la compréhension réside simplement dans le texte. Au contraire, elle représente une compréhension entière et aboutie du texte, la base dans laquelle réside le sens.

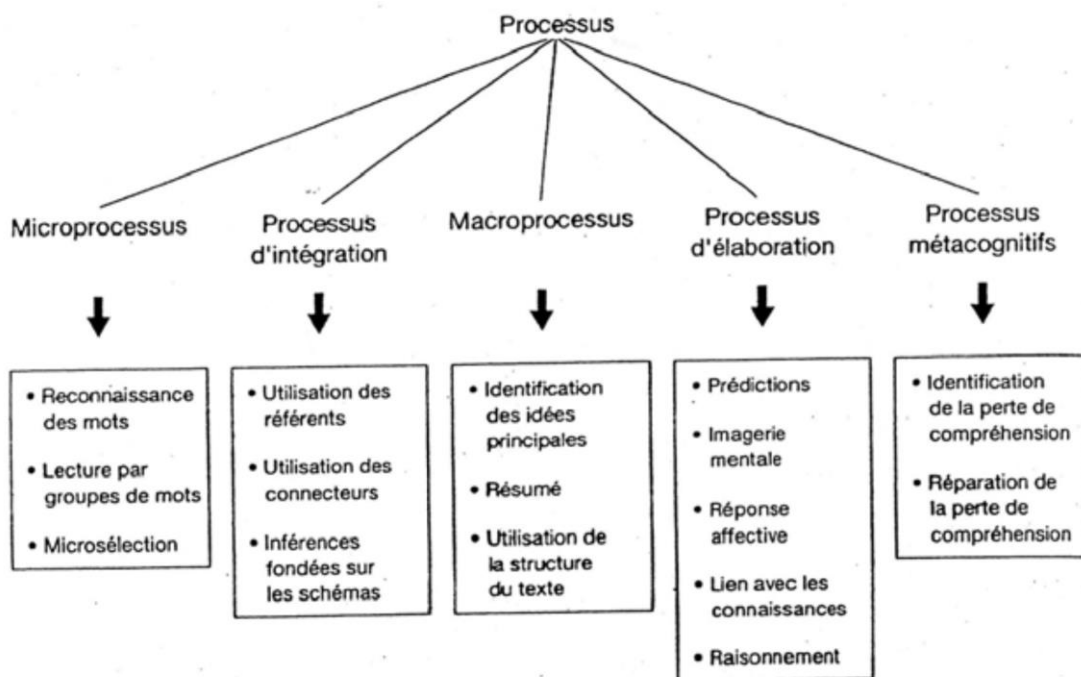


Fig.1. *La lecture, de la théorie à la pratique*, Giasson, 2005, p.19.

Schématiquement, Jocelyne Giasson représente ces différents niveaux de compréhension. La compréhension littérale fait appel aux microprocessus et processus d'intégration. La compréhension globale renvoie au macroprocessus, la compréhension fine au processus d'élaboration. Le processus métacognitif sera étudié plus en profondeur dans la partie suivante. Ainsi, la compréhension fine est un processus qui met en jeu des habiletés langagières et cognitives de plus en plus complexes. L'enseignement de la compréhension ne peut donc se faire sans l'étayage du professeur. Pour s'approprier ces différents processus et les mettre en œuvre de manière opérante, un enseignement explicite des stratégies de compréhension est nécessaire.

2.3. Apprendre à comprendre : découvrir et s'approprier des stratégies de compréhension

« *L'activité de lire est une activité résolument stratégique qui requiert la coordination de plusieurs opérations intellectuelles dans un but : comprendre* » (Cèbe, Goigoux. *Cahiers pédagogiques*, n°422). Il me semble inconcevable d'aborder la compréhension de la lecture sans donner aux élèves les stratégies leur permettant d'acquérir une telle faculté de compréhension. En effet, « *un bon lecteur se caractérise par sa capacité à s'adapter au texte qu'il tente de lire en choisissant et en mettant en œuvre la ou les stratégies les plus adaptées, parmi celles dont il*

dispose, pour atteindre le but de lecture qu'il s'est fixé » (Apprentissages et enseignement, Dessus et Gentaz, 2006, p.33). En d'autres termes, il s'agit d'étudier la capacité des élèves à pouvoir s'approprier des stratégies au niveau métacognitif, puis d'appréhender les différentes stratégies qui peuvent être utiles à la compréhension, ce qui nous permettra dans un dernier temps d'aborder les bénéfices d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension.

2.3.1. Au niveau métacognitif

Avant toute réflexion métacognitive, il semble important d'ancrer le plus tôt possible chez les élèves, le postulat selon lequel, lire c'est comprendre (Giasson, 2005). L'aspect métacognitif est un élément majeur dans la construction du sens en réception orale ou écrite. Former un lecteur compétent, c'est former un élève qui est capable *« d'utiliser l'information dans les contextes les plus variés et de résoudre les difficultés afférentes à ce type d'activité, ce qui passe par la gestion métacognitive (Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension, Eme, Rouet, 2002, p.5). On peut définir la métacognition comme étant l'ensemble des connaissances que possède un individu sur ses capacités et son fonctionnement cognitif. Le but est donc d'amener les élèves à se saisir des processus qu'ils mettent en œuvre pour comprendre afin de se les approprier et les réutiliser dans diverses situations.*

Il s'agit alors d'accompagner les élèves afin qu'ils apprennent à évaluer et à réguler leur compréhension. En effet, selon cet article cité ci-dessus, les difficultés de compréhension résident le plus souvent dans l'incapacité des élèves à contrôler leur compréhension, plutôt que dans des difficultés de décodage. Il s'agit alors de guider les élèves pour qu'ils développent simultanément des connaissances déclaratives, à savoir ce que l'élève sait sur ses propres capacités, des connaissances procédurales, c'est-à-dire les connaissances liées à la manière d'opérer pour atteindre une compréhension effective, et enfin des connaissances conditionnelles relatives à l'opportunité de la stratégie à adopter selon le texte.

2.3.2. L'enseignement explicite des stratégies de compréhension

La caractéristique principale de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension réside dans sa dimension explicite. L'enseignant décompose les apprentissages complexes en une série d'apprentissages plus simples pour libérer

« *les capacités attentionnelles des élèves et les risques associés à la surcharge cognitive* » (Bianco, Du langage oral à la compréhension de l'écrit, 2015, p.207).

Mais L'enseignement explicite des stratégies de compréhension s'inscrit également dans le modèle socioconstructiviste de l'enseignement en ce qu'il renvoie à un travail coopératif, dans la zone proximale de développement de l'élève (théorie développée par Vygotski) appuyé par un étayage de l'enseignant (théorie développée par Bruner). L'enseignant sert de modèle, il verbalise à voix haute la manière dont il procède. Cela peut également émaner d'un élève qui se serait déjà approprié une stratégie et qui pourrait communiquer à ses pairs le processus qu'il a suivi, et donc la stratégie qu'il a mis en œuvre, peut-être sans s'en rendre compte, pour comprendre.

La conférence de consensus présente les différentes stratégies de compréhension. Celle-ci a eu lieu en 2016 et a réuni différents acteurs : experts, chercheurs, enseignants, conseillers pédagogiques, parents d'élèves, afin de transférer les apports de la recherche scientifique à l'enseignement. Diverses recommandations ont été présentées, toutes s'appuyant sur un enseignement explicite.

Selon la conférence de consensus, la compréhension d'un texte sollicite plusieurs stratégies : assigner un but à l'activité, s'intéresser à la structure du texte (c'est-à-dire aux relations causales), se fabriquer une représentation mentale, réutiliser ses connaissances stockées en mémoire, déterminer ce qui est important et le mémoriser, être capable de répondre à des questions et s'en poser tout seul, produire des inférences, résumer, contrôler et réguler sa compréhension. Pour P. Dessus et E. Gentaz (*Apprentissages et enseignement*, 2006), ces stratégies peuvent être classées en quatre catégories :

- Les stratégies d'enrichissement des connaissances, c'est-à-dire clarifier le vocabulaire et utiliser ses connaissances propres ;
- Les stratégies d'organisation et d'information, c'est-à-dire identifier et utiliser la structure du texte et s'entraîner au résumé ;
- Les stratégies de traitement détaillé de l'information, c'est-à-dire la capacité à interpréter l'implicite, à répondre à des questions, à se pose des questions ;

- La stratégie de contrôle, c'est-à-dire évaluer sa compréhension et la réguler.

Comprendre est donc un processus complexe qui demande beaucoup d'efforts à l'élève, c'est pourquoi l'enseignement de ces stratégies doit être explicite afin de guider l'élève dans un premier temps, pour qu'il puisse par la suite devenir un lecteur autonome et compétent. Pour toutes ces stratégies, il faut que l'enseignant soit en mesure d'indiquer en quoi ce plan mental d'actions aide l'élève à comprendre, comment il peut s'en servir et dans quelles conditions la ou les stratégies choisies doivent être mises en œuvre.

2.3.3. Les retours positifs d'un enseignement explicite

L'enseignement explicite des stratégies ne fait plus débat, il y est même fait référence dans les nouveaux programmes. L'un des bénéfices mis en avant par M. Bianco est qu'il allège la sollicitation de la mémoire de travail (2015). La conférence de consensus est très claire à ce sujet : « *On dispose aujourd'hui d'un corpus très abondant de recherches qui ont montré que cet enseignement améliore les performances des élèves à tous les niveaux de scolarité et particulièrement pour les élèves les plus fragiles* » (p.19).

3. Lire pour comprendre : une obligation institutionnelle, une nécessité sociale

3.1 Un cadre réaffirmant la nécessité d'allier décodage et compréhension

3.1.1. Les instructions officielles

« *Lire c'est comprendre* ». Cette formule issue des programmes et instruction pour l'école élémentaire (Chevènement, 1985) illustre la volonté de ces derniers de rappeler la fonction première de la lecture. Et ce rappel n'a été que renforcé au fil des publications des nouveaux programmes qui ont suivies.

Particulièrement avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015. Celui-ci expose que « *l'élève adapte sa lecture en fonction de la nature et de la difficulté du texte* ». On note que le socle renvoie à la stratégie d'autorégulation. A cela s'ajoute une précision sur la compétence à acquérir au niveau de la construction du sens, à savoir que l'élève, « *pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture.* »

Concernant les programmes de 2016, l'accent est mis sur la combinaison du travail sur le code et sur la compréhension dès le cycle 2. Mais les programmes insistent bien en inscrivant littéralement « *La compréhension est la finalité de toutes les lectures* ». L'apprentissage de la lecture se faisant progressivement, il est rappelé que les élèves sont amenés à développer des compétences « *pour comprendre des textes lus par un adulte.* » Puis, en fin de cycle 2, il est attendu qu'ils puissent « *lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves* ». Les programmes après avoir rappelé l'importance de développer des compétences liées au décodage, précisent que cela doit s'accompagner d'un développement des habiletés de compréhension, selon « *une démarche pour découvrir et comprendre un texte de manière guidée puis autonome : identifier les informations clés et les relier, identifier des liens logiques et chronologiques, mettre en relation avec ses propres connaissances, formuler des hypothèses, mobiliser des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues et mobiliser des connaissances lexicales* ». Cette démarche

n'étant opérante que si elle s'accompagne d'une autoévaluation de sa compréhension, c'est-à-dire que l'élève est capable de justifier son interprétation, de repérer ses difficultés, et de mettre en œuvre des stratégies pour y remédier. Au cycle 2, le français est la discipline majeure, « *le cycle 2 constitue une période déterminante* » pour la lecture et l'écriture selon les programmes. On peut noter à ce titre que c'est la discipline qui a la plus grande plage horaire, soit 360 heures annuelles.

3.1.2. La réalité dans la pratique enseignante

Malgré ces prérogatives, la réalité de terrain démontre que le temps alloué à la compréhension de textes lus ou entendus est considérablement plus faible que le temps consacré au décodage et à l'automatisation des procédures d'identification de mots. Sur une semaine, le temps accordé à l'enseignement de la compréhension représente 1h08, soit 16% du temps global du lire-écrire (*Rapport lire et écrire*, 2016).

C'est la raison pour laquelle je me suis intéressée à la compréhension dès le plus jeune âge, consciente que ce processus complexe devait être enseigné le plus tôt possible, puisque comme dit ci-dessus, la compréhension est la finalité première de la lecture.

3.2. *Un constat regrettable : des difficultés de compréhension chez de nombreux élèves*

3.2.1. Un malentendu chez certains élèves

La difficulté de compréhension peut résulter d'un malentendu de certains élèves concernant les finalités de la lecture. Selon Gérard Chauveau, à la question de la signification et de l'utilité de la lecture, des élèves de sixième, considérés comme mauvais lecteurs ont répondu que « *lire signifie simplement trouver les mots et bien les prononcer* » (*Sciences humaines* n°82, avril 1998). Pour eux, déchiffrer des mots n'est pas au service de la production de sens.

Cet écueil peut être expliqué par la manière dont est conçue l'évaluation de la compréhension. Effectivement, après avoir analysé certains manuels ou certaines séances, je me suis rendue compte qu'il était très difficile d'évaluer

réellement la compréhension. Bien souvent, cela prend la forme d'un questionnaire, ou d'une pêche aux mots où les élèves n'effectuent pas effectivement un travail de compréhension mais cherchent plutôt à « bien » répondre.

3.2.2. La situation des élèves français

Malgré un consensus de la communauté scientifique sur les capacités en jeu dans la lecture et les évolutions pédagogiques et didactiques, de nombreux élèves éprouvent encore des difficultés à lire et à comprendre ce qu'ils lisent.

Au regard de la dernière étude CEDRE (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons) de 2015, le niveau des élèves en maîtrise de la langue (compréhension de l'écrit et étude de la langue) reste stable depuis l'enquête de 2003. Ces bilans attestent du niveau des élèves à la fin de l'école et à la fin du collège. Selon cette enquête, 10% de l'échantillon des élèves représentent des faibles compreneurs et des lecteurs en difficulté générale de lecture. Néanmoins, l'enquête met en avant le fait que l'écart entre les élèves issus de milieux sociaux différents se resserre (DEPP, n°20, Juillet 2016).

Selon l'étude PIRLS de 2016, les élèves français obtiennent une moyenne supérieure à la moyenne internationale mais bien en deçà de la moyenne européenne. De plus, les pays européens ont tendance à améliorer leur performance, tandis que la France voit ses résultats en baisse constante depuis 2001, de 525 à 511 points, soit une baisse notable de 14 points. L'enquête pointe également du doigt les différences entre les élèves selon leur environnement social. Le faible niveau en lecture est directement lié à la situation sociale. Ces résultats alertent donc non pas sur la capacité à lire mais sur la capacité à comprendre. Reste à savoir comment ces résultats seront interprétés et quels dispositifs seront mis en place. A ce titre, le Ministre de l'Education nationale témoigne « *Ces résultats sont insatisfaisants et préoccupants* ». Néanmoins, rappelons que cette étude est basée sur les anciens programmes, on peut espérer que les nouveaux programmes ont tenu compte du recul du niveau de compréhension des élèves français et ont mis en œuvre une politique éducative en faveur d'une meilleure compréhension en lecture, qui pourrait susciter une évolution positive des résultats lors de la prochaine enquête PIRLS.

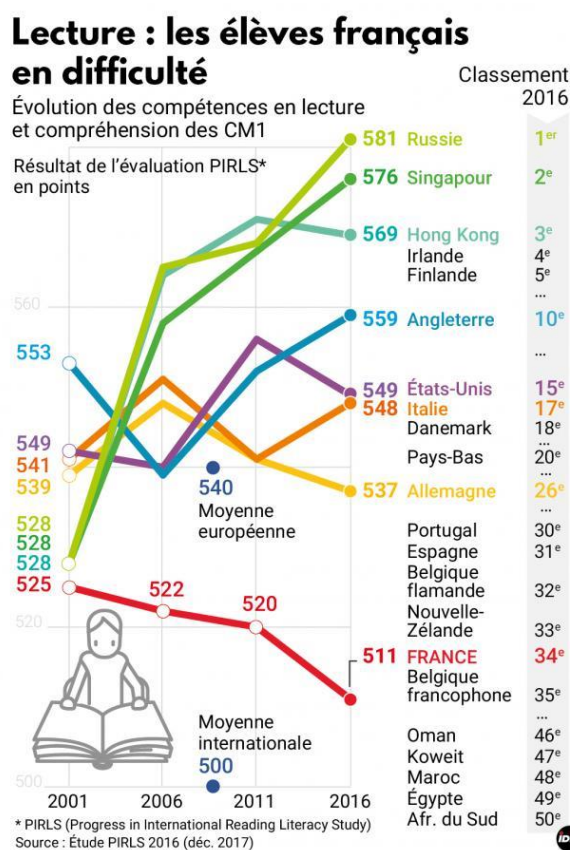


Fig.2 Lecture : les élèves français en difficulté, La dépêche, 06/12/2017.

Les conclusions de ces deux enquêtes ne vont pas dans le même sens. Alors que la première tend à dresser un bilan positif, la seconde alerte sur les inégalités qui subsistent et sur le recul du niveau des élèves dans le système éducatif français. Pour Roland Goigoux, ce recul s'explique par une mauvaise interprétation des finalités de l'apprentissage de la lecture. Selon lui, les résultats de l'étude PIRLS mettent en avant la distinction qu'il faut opérer entre compréhension explicite et compréhension fine du texte, car c'est sur ce dernier point que les élèves français sont en retard (*Le café pédagogique*, 6 décembre 2017).

3.2.3. L'origine des difficultés

Les difficultés liées à la compréhension en lecture trouvent leurs origines dans plusieurs domaines. En effet, comme nous l'avons précédemment mentionné, comprendre est une activité complexe, dès lors l'origine des difficultés est vaste. De plus, un élève qui a des difficultés à comprendre ce qu'il lit, a bien souvent des difficultés à plusieurs niveaux.

➤ Le décodage

Certains élèves appelés mauvais décodeurs éprouvent des difficultés à traiter les éléments graphi-phoniques des mots. C'est-à-dire qu'ils parviennent difficilement à établir le rapport entre les lettres et les sons correspondants (principe alphabétique) et/ou à découper les mots en syllabes (consciencs phonologique). Ces élèves sont en difficulté générale de lecture puisque s'ils ne parviennent pas à décoder, ils accéderont difficilement au sens. En effet, pour un lecteur débutant le décodage demande un effort considérable. Or, les ressources mentales mobilisées pour le décodage sont si importantes qu'elles ne permettent pas à l'élève de mobiliser ces ressources pour accéder au sens.

Cette idée est illustrée par l'extrait ci-dessous qui simule l'effort de décomposition des mots qu'un élève accomplit. Ainsi, lorsque notre attention est focalisée sur le décodage, une simple lecture ne nous permet pas de comprendre ce qui a été lu.

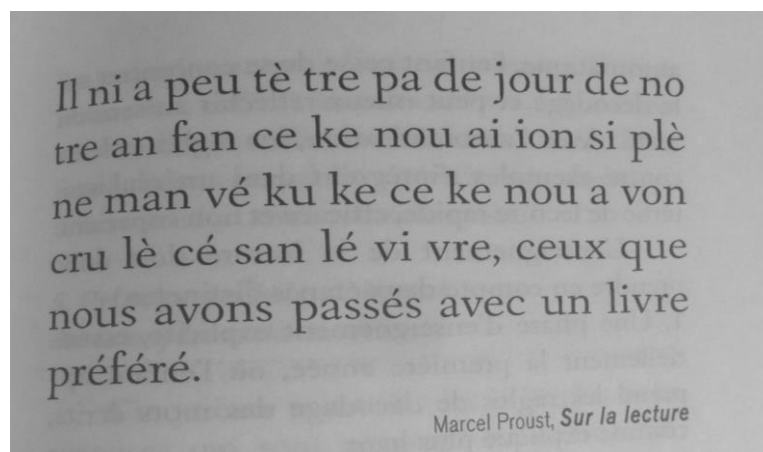


Fig.3 *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe.*
Sous la direction de S. Dehaene, 2011, p.155.

Toutefois, cela ne doit pas être généralisé. Selon la conférence de consensus « Lire, apprendre, comprendre », il faut distinguer deux types de lecteurs. D'une part, les lecteurs faibles. Ceux-ci ont des difficultés à décoder mais parviennent à comprendre ce qu'ils lisent. Ils représentent 5% d'une classe d'âge. D'autre part, les faibles compreneurs c'est-à-dire ceux qui déchiffrent correctement mais ont des difficultés avec la construction du sens. Ils représentent 10% des élèves d'une classe d'âge (Clarke, Snowling, Truelove et Hulme, 2010). Le risque réside dans le

fait que les difficultés de ces élèves passent souvent inaperçues puisqu'ils sont en mesure de décoder.

➤ Le lexique

Lire et comprendre ce qu'on lit suppose de s'approprier des habiletés langagières étendues. Construire du sens nécessite un lexique quantitatif, ce qui représente le nombre de mots potentiellement connus par un individu, et qualitatif, ce qui renvoie à la richesse des informations formelles et sémantiques associées à chaque mot.

L'élève qui a un lexique suffisant pour comprendre ce qu'il lit l'a acquis, mémorisé et est en mesure de le réutiliser. Or, pour certains élèves, les difficultés de compréhension découlent d'un lexique pauvre qui ne leur permet pas de traiter l'information du texte. Ces élèves se sentent démunis face à un mot qu'ils n'ont jamais rencontré, ou auquel ils ne parviennent pas à donner tout son sens en contexte. Cela a une incidence sur la compréhension globale du texte puisque les élèves n'ayant pas le mot dans leur bagage lexical, ne peuvent faire appel aux connaissances générales et encyclopédiques qui y sont associées. Cela peut vite décourager les élèves qui n'ont pas le lexique utilisé à l'école, ce qui les amène à se dévaloriser.

➤ Les compétences narratives

La compréhension d'un texte renvoie à plusieurs compétences narratives : construire une représentation mentale, mémoriser les informations importantes et faire des ponts avec ses connaissances antérieures.

Pour certains élèves en difficulté, construire une représentation mentale est très compliqué car ils ne font pas appel aux aspects sémantiques et syntaxiques du texte : pas de recours à la ponctuation, à la structure du texte ou encore au contexte. Par ailleurs, comprendre nécessite de hiérarchiser les idées du texte pour ne garder que celles nécessaires à la compréhension. Cependant, ce travail de mémoire implique de faire des synthèses provisoires, ce qui est assez délicat pour des élèves qui opèrent déjà un immense effort attentionnel lié au décodage ou à l'écoute attentive d'une histoire, ce qui sous-entend des difficultés à gérer les informations

en mémoire. D'autres, enfin ont bien compris qu'il fallait faire un travail de mémorisation, mais ceux-ci s'attachent aux mots et non aux idées directrices.

➤ Les compétences inférentielles

Apprendre à lire, c'est aussi apprendre à inférer. Inférer renvoie à une opération mentale qui permet d'établir des relations, dans un texte où ces relations ne sont pas clairement explicites (Blanc, 2009). Pour se faire, l'élève doit être en mesure de lier qu'il est en train de lire avec ses connaissances antérieures mémorisées.

Les élèves en difficulté peuvent être empêchés par des inférences anaphoriques, c'est-à-dire lorsqu'ils sont confrontés à un mot qui peut désigner plusieurs choses ou plusieurs personnes différentes, tel que le pronom ou l'article. Ils peuvent également se trouver en difficulté s'ils ne parviennent pas à inférer lorsque le connecteur logique n'est pas précisément écrit. Certains peuvent également ne pas ressentir le besoin d'inférer du fait qu'ils n'ont pas de projet de lecteur. Inférer est nécessaire si l'on veut comprendre, ce ne l'est pas si l'on demande simplement à l'élève de répondre à des questions faisant appel à la compréhension littérale. D'autre part, l'incapacité à produire des inférences peut résider dans le manque de connaissances personnelles. Sans ces connaissances, l'élève ne peut tenter de déduire le sens du texte, ou ce qui a été sous-entendu. Cela se perçoit notamment au travers de la compréhension des motivations ou du ressenti des personnages de l'histoire. Il est donc indispensable pour inférer, que les élèves aient le bagage nécessaire, pour comprendre les sentiments et l'état mental, social et psychologique du personnage afin de saisir les raisons qui le poussent à agir de telle ou telle manière. Or, il apparaît que pour certains élèves en difficulté, il est très difficile de mettre des mots sur des sentiments, des causes, d'envisager des conséquences à un acte, et ce bien souvent en relation avec l'environnement familial et social. En somme, les faibles compreneurs ont des difficultés à produire des inférences pour trois raisons : moins bonne mémoire du texte, connaissances générales restreintes et difficulté à identifier les moments adaptés à la production d'inférences (Cain et Oakhill, 1999).

Les difficultés en compréhension perçues chez l'apprenti lecteur (6 ans) annoncent le plus souvent des difficultés en compréhension plus tard (Van den

Broek & al, 2005). En prendre conscience invite à réagir le plus tôt possible pour que ces difficultés ne soient pas handicapantes à l'âge adulte.

3.3. Comprendre : une nécessité sociale

La compréhension a pour finalité d'émanciper le lecteur, de permettre à l'élève de devenir un citoyen éclairé.

3.3.1. Des disparités selon les origines sociales

Selon Michel Lussaut, (2016), président du Conseil supérieur des programmes jusqu'en 2017, « *notre système éducatif connaît toujours des problèmes importants pour assurer l'égalité des élèves dans leur rapport à la lecture* », précise-t-il dans l'édito de la conférence de consensus. Il ajoute que « *les différences sociales se creusent dès lors que l'on aborde la question de la compréhension* ». Ainsi, tous les élèves ne partent pas du même point. Les élèves qui évoluent dans un environnement familial proche de la culture scolaire ont souvent moins de difficultés en compréhension que des élèves socialement défavorisés. Si l'on se recentre sur le cycle visé lors de la démarche expérimentale, en CE1, seulement 3.3% des élèves issus de milieux socialement favorisés éprouvent des difficultés en lecture, alors qu'ils sont 20,5% pour les élèves issus de milieux socialement défavorisés (Bianco, 2015). Le rôle de l'enseignant est donc d'être vigilant quant aux modalités pédagogiques à mettre en place pour développer des compétences liées à la compréhension. Il ne s'agit pas de conforter l'avance des certains élèves, mais plutôt de faire en sorte que tous les élèves aient avant la lecture, les connaissances, les capacités et les attitudes nécessaires pour la comprendre.

Ce constat alarmant est, en outre, en train de s'aggraver. Selon la conférence de consensus de 2016 « *l'écart de niveau entre les élèves socialement défavorisés et les élèves socialement favorisés augmente significativement* ». De manière chiffrée, « *en 2009, à la fin du collège, 33% des élèves en éducation prioritaire avaient des difficultés de lecture* ». Si ce constat est souvent relevé dans de nombreux pays, la France fait figure de cancre. « *La France est le pays de l'OCDE, après l'Israël, qui présente le plus grand écart entre les élèves les plus performants et les moins performants* ». En ce sens, la reproduction sociale de Bourdieu semble

avoir trouvé une illustration parfaite avec le système français. Mais la lecture est gage d'émancipation, c'est pourquoi l'acquisition de la lecture et de la compréhension est une nécessité pour chaque individu.

3.3.2. Un enjeu scolaire, mais avant tout social

La compréhension est la base de tout apprentissage, elle est donc un des enjeux majeurs de la scolarité, en témoignent les programmes cités précédemment. Elle est la clé en lecture mais aussi dans toutes les autres disciplines notamment via la compréhension des consignes.

Toutefois, les enquêtes de la DEPP et l'étude PISA (programme international du suivi des acquis scolaires) estiment à 20% le nombre d'élèves de 15 à 18 ans ne maîtrisant pas suffisamment la lecture pour participer à la vie scolaire puis sociale. L'enjeu est social dans le sens où la compréhension participe à la formation de la personne et du citoyen. En effet, l'apprentissage de la lecture renvoie à l'acquisition de la littératie, c'est-à-dire, selon la définition de l'OCDE, « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre les buts personnelles et d'étendre ses connaissances et ses capacités* ». Enseigner la compréhension est un des enjeux fondamental de l'école afin que chaque élève en ressorte muni d'un bagage lui permettant de vivre en société. Mais en outre, le développement des habiletés langagières permet à l'individu d'accéder à un raisonnement logique, à un esprit critique et à un jugement moral lui permettant de se construire comme individu, membre à part entière d'une société, qui est capable de s'interroger sur la compréhension du monde et des individus qui l'entourent. A ce titre, je pense qu'il ne faut pas oublier que « *La maîtrise de l'écrit est une condition de la liberté individuelle et de l'émancipation collective* » (*Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, A.M Chartier, 2007, p. 17), et que c'est pour cette raison que l'école doit évoluer et amener réellement tous les élèves à comprendre.

4. Une séquence sur la compréhension d'un texte entendu

En reprenant les termes de la conférence de consensus, « *La compréhension peut et doit s'enseigner, ... la difficulté est de l'ordre du comment faire* » (p. 16). Pour développer le cadre de l'étude, je présenterai dans un premier temps le contexte et les participants à l'étude, puis nous nous intéresserons au choix de la démarche expérimentale, ce qui permettra d'en présenter son déroulement dans un dernier temps.

4.1. Le contexte et les participants à l'étude

Le CP est une étape charnière dans la scolarité des élèves, en témoigne les nombreux dispositifs mis en place et les débats qu'ils ont suscités. Le CP représentait jusqu'alors la première année de la scolarité obligatoire (instruction obligatoire commençant désormais dès la maternelle) et les enjeux relatifs à l'enseignement des apprentissages fondamentaux sont sans équivalents. L'éducation nationale a ainsi proposé divers dispositifs afin d'accompagner au mieux les élèves, tel que le dispositif « + de maitres que de classes » ou encore « 100% de réussite au CP » qui prévoit un dédoublement des effectifs dans les classes de CP et CE1 dans l'éducation prioritaire. L'objectif s'inscrit dans la volonté qui est celle de donner la priorité au primaire, mesure présentée dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Ces mesures visent à renforcer l'encadrement des élèves afin de prévenir les difficultés d'apprentissage et garantir l'acquisition des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui, pour tous les élèves sans distinction.

Le contexte de l'étude est le suivant. Une classe du cycle préparatoire dans une école rattachée au réseau d'éducation prioritaire. La classe était composée de 18 élèves en début d'année, puis deux élèves sont partis et trois élèves sont arrivés en cours d'année, dont un élève allophone primo arrivant. En octobre, selon l'observation et l'analyse de ma maitresse d'accueil temporaire, enseignante depuis quinze ans, et plus particulièrement depuis huit ans en CP, la classe a un niveau global plutôt faible.

Dans cette classe, l'apprentissage de la lecture se fait sans manuel. Le développement des compétences liées au principe alphabétique et à la conscience phonologique s'opère par la découverte d'un son hebdomadaire. Lors de ces séances de son, les élèves sont invités à discriminer le son, repérer les syllabes, et à reconnaître les différentes transcriptions graphiques du son. Le cheminement vers la lecture s'appuie sur un album que la classe découvre et s'approprie petit à petit. La lecture et l'interprétation de celle-ci se faisant dans un premier temps collectivement pour arriver plus tard dans l'année à une certaine autonomie des élèves. La lecture est le plus souvent suivie d'une fiche de lecture associant des compétences de décodage, de contrôle de la compréhension et d'encodage. La lecture prend appui sur différents outils : un code couleur pour symboliser certains sons (le son [on] en marron, comme dans marron, le son [in] en vert comme dans sapin...), un symbole pour les lettres muettes, un autre pour matérialiser les syllabes. En lecture, quatre groupes de niveau sont créés : 1, 2, 3 ou 4 étoiles en fonction des compétences de chaque élève.

Un coin lecture est présent dans la classe mais peu investi lors des temps en autonomie, ainsi qu'un coin regroupement dans lequel s'effectue le plus souvent les séances de lecture. Une BCD est à la disposition des élèves dans l'école. Depuis le mois de janvier, les élèves fréquentent la bibliothèque de quartier.

La classe est riche de diversité. Sur 19 élèves, un élève est allophone nouvellement arrivé, dix parlent une autre langue à la maison (tchéchène, comorien, arabe, n'gala...). Par ailleurs, la plupart des élèves sont issus de milieux socialement moyens ou défavorisés. La culture scolaire et littéraire ne leur est pas familière. A ce titre, la majorité des élèves bénéficient d'un accompagnement éducatif, le « coup de pouce » qui leur permet d'avoir un accompagnement en fin de journée, soit deux heures, quatre fois par semaine.

4.2. *Une approche expérimentale basée sur le vocabulaire*

Mes recherches m'ont permises de faire trois constats. Tout d'abord, de nombreux élèves français ont des difficultés en lecture, et plus particulièrement en compréhension fine. Sachant que les élèves issus de milieux socialement défavorisés auraient plus de difficultés que les autres à accéder à une compréhension fine des textes. Deuxièmement, les élèves de CP ne bénéficient

que très rarement d'un enseignement explicite de la compréhension, l'enseignement de l'apprentissage de la lecture étant prioritairement axé sur le déchiffrement de mots au cours préparatoire. Enfin, un enseignement pensé autour d'une appropriation du lexique aurait un impact positif sur les habiletés de compréhension, surtout pour les faibles compreneurs.

Ces constats soulèvent donc plusieurs questions au vu du principe d'éducabilité qui suggère que tous les élèves partagent la capacité d'apprendre et de progresser. La question qui se posait était donc celle de savoir si une séquence prenant appui sur une étude approfondie du lexique et des connaissances générales qui y sont associées impliquant une autoévaluation permettait aux élèves d'une classe de CP d'évoluer sur deux aspects, à savoir une meilleure compréhension fine des textes et d'autre part une prise de conscience de ses compétences. Etant entendu qu'une prise de conscience de ses capacités a souvent un impact positif sur l'investissement et sur les résultats des élèves.

En tenant compte des conclusions du rapport lire et écrire, j'ai décidé de construire la séquence sur la compréhension en proposant une lecture interactive, accompagnée d'une étude approfondie du lexique. Le rapport met en exergue le fait que l'étude du lexique constitue une réponse positive pour tous et a fortiori pour les faibles compreneurs. Selon Roland Goigoux, « *le lexique est un des facteurs qui explique le mieux les difficultés de compréhension de nos élèves* » (L'enseignant, n°212, janvier 2018). Il en conclue que l'enseignement du vocabulaire est indissociable de celui de la lecture. La guide de *Lectorino et Lectorinette* pointe également du doigt le lien entre quantité et qualité du lexique, et le niveau de compréhension. La corrélation qui lie le lexique et la compréhension en lecture augmente au fil de l'école primaire. La finalité de cette prise de position en faveur d'une étude du vocabulaire est donc que chaque élève l'enrichisse dès le plus jeune âge et ait les connaissances nécessaires pour appréhender la lecture.

La maîtrise du vocabulaire est indispensable à toute forme de compréhension comme nous pouvons le voir sur la figure ci-après, élaborée d'après les recherches de Kendeou et al., 2005. Mais en outre les habiletés de compréhension en lecture sont directement liées à cette maîtrise, associées à un décodage efficace et à des capacités de compréhension développées lors de situations orales. L'étude mettant

également le fait que le niveau de compréhension orale d'un enfant prédit son niveau de compréhension en lecture.

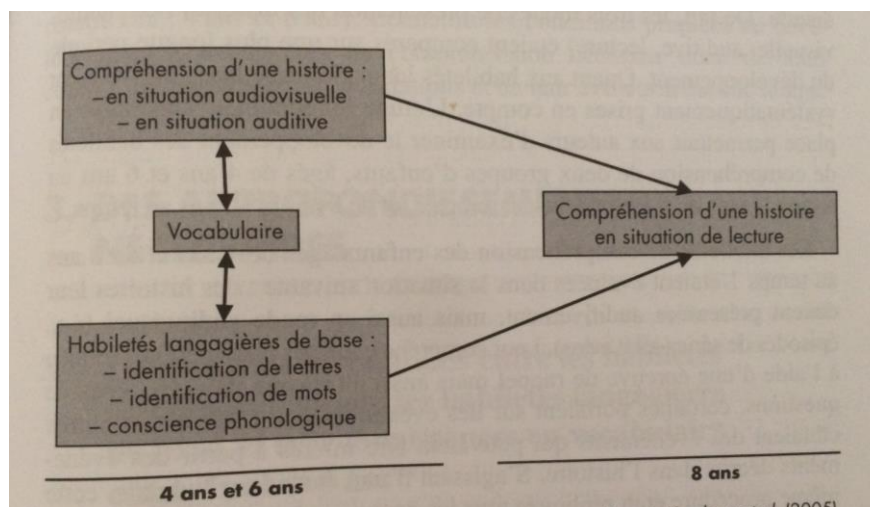


Fig.4 Les habiletés de compréhension des enfants et les relations qu'elles entretiennent avec les habiletés langagières de base et les compétences en vocabulaire. (Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. p. 125.

La compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit mettent en jeu les mêmes mécanismes. Les difficultés de compréhension peuvent provenir dans certains cas d'un déchiffrage difficile, mais le plus souvent, pour les mauvais compreneurs, les difficultés proviennent du traitement des informations du texte, que celles-ci soient lues ou entendues. De plus, les sujets de l'étude sont en CP et la séquence a débuté en décembre. Or, « *il n'est pas besoin d'attendre que les mécanismes de la lecture soient suffisamment maîtrisés pour envisager l'intervention des capacités de compréhension au service de la lecture* » (Bianco, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, 2015, p.94). A ce stade de l'année, le cheminement vers la lecture autonome en est encore à son balbutiement. Le choix d'effectuer une lecture offerte permet d'éviter la surcharge cognitive de l'élève, libérant ainsi ses capacités attentionnelles pour le traitement des informations. « *Avec le soutien d'un apprenant plus expérimenté, l'enfant peut participer à une activité stratégique sans la comprendre complètement, grâce à ce soutien, l'enfant intériorise graduellement la stratégie* » (La lecture, *De la théorie à la pratique*, Giasson, 2005, p.23). C'est pourquoi, l'observation des capacités d'accès au sens des élèves se fera au travers d'une lecture entendue, même si l'effort de compréhension écrite sera à produire lors du recueil des représentations sous forme

de fiche de lecture. Cela représente donc une première étape dans la construction et l'appropriation des stratégies de compréhensions, « *les enfants se familiariseraient précocement avec ces stratégies et seraient par la suite en mesure de transférer ces compétences à la situation de compréhension en lecture* » (Blanc, *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, 2009, p.137). Le choix du support littéraire était alors crucial.

Mais avant d'opérer un choix, il fallait délimiter l'étendue de l'étude. Afin d'étudier le niveau de compréhension des élèves, trois variables se sont imposées, la compréhension littérale, la compréhension globale et la compréhension fine, cette dernière permettant d'accéder à une interprétation du texte. Les études précitées mettent en lumière un accès difficile des élèves français à ce stade élevé de compréhension, particulièrement pour les élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Ces trois niveaux de compréhension sont les items évalués lors de l'évaluation pré-test et lors de l'évaluation post-test. Les questions ne sont pas exactement les mêmes mais permettent d'évaluer les mêmes compétences. Cela permettait de tenir compte du développement de l'élève et de ses compétences acquises au travers des différents apprentissages développés parallèlement à l'étude.

L'acquisition de ce niveau de compréhension, qui relève d'un processus complexe, n'est pas innée. C'est pourquoi son apprentissage doit se faire sous la tutelle du professeur et par la médiation des pairs. Les séances de lecture sont vécues collectivement et suivies d'un débat interprétatif. L'objectif est d'inciter les élèves à verbaliser régulièrement ce qu'ils ont compris du texte et de susciter le conflit socio-cognitif pour qu'ils fassent évoluer leurs représentations.

Pour mettre en jeu des habiletés cognitives, le texte devait être résistant et confronter l'élève à une tâche complexe. Mon choix s'est porté sur l'album « *L'Afrique de Zigomar* » (P. Corentin, L'école des loisirs, 2001, 30 p). La référence à l'Afrique permettait par ailleurs de développer des compétences transversales, notamment en lien avec « Questionner le monde », mais aussi d'éveiller la curiosité des élèves en leur présentant un thème proche de la culture de la majorité de ceux-ci. L'idée est de partir d'un sujet qui leur est proche pouvant susciter l'expression et la valorisation des origines de chacun. L'aspect culturel n'a pas seul guidé le choix. Cet album est « *un texte polysémique ou proliférant qui amène les élèves à apporter*

des preuves qu'ils trouvent dans le texte ou dans la culture de chacun » (C. Tauveron, *Animations et éducation*, n°168, mai/juin 2002). C'est l'histoire d'un souriceau, qui veut se rendre en Afrique. Il part avec une grenouille sur le dos de son ami Zigomar, explore l'Afrique et ses paysages, rencontre les animaux mythiques de ce continent, puis rentre en répondant à ses parents qui l'interrogeaient sur son ressenti, que l'Afrique est « *pas mal* », ce à quoi la grenouille ajoute « *mais il faisait tellement froid qu'on se serait crus au "Pôle Nord"* ». Et ce n'est pas la première fois que Pipioli, le souriceau, et la grenouille émettent des doutes sur la vraisemblance de leur point d'atterrissage (référence à la météo, aux animaux rencontrés) mais ils sont convaincus lorsque le merle Zigomar leur rappelle, non sans agacement, qu'ils sont en Afrique et qu'ils ne peuvent remettre en question sa parole. Toutefois, les illustrations du récit confirment les doutes. On y découvre un paysage glacial, où les soi-disant singes sont des pingouins, le lion, un ours et la case, un igloo avec de la neige incessante en trame de fond. C'est cette subtilité qui m'a amené à choisir cet album, puisque le texte ne révèle jamais explicitement que le héros ne s'est jamais rendu là où il se prédestinait à aller. Ce n'est qu'en faisant des inférences de comparaison, amenant le lecteur à mettre en relief le texte avec ses connaissances personnelles, que celui-ci pourra atteindre une compréhension fine du texte, et donc une représentation mentale cohérente.

Ces choix s'appuient sur les hypothèses suivantes. Tout d'abord, apprendre à raconter avec ses mots, à effectuer un rappel de récit permettra aux élèves d'extraire les éléments clés nécessaires à la compréhension. Deuxièmement, le débat interprétatif induira un comportement réflexif de l'élève sur sa propre compréhension afin de la faire évoluer en la confrontant avec ses pairs. Troisièmement, l'acquisition du lexique des animaux et un travail sur les connaissances encyclopédiques liées au climat et à la catégorisation des animaux en fonction du climat, permettront aux élèves d'atteindre une compréhension fine de l'album en dégagant les incohérences textes-images. Enfin, familiariser les élèves à s'autoévaluer les invitera à se questionner sur leur compréhension et à prendre confiance en leurs compétences.

4.3. Le déroulement de l'étude

Le déroulement de l'étude a été fonction des conditions de stage. La séquence s'est déroulée sur plusieurs semaines en fonction de mon temps de présence sur le lieu de stage c'est-à-dire de décembre à mars.

La séquence est composée de sept séances. Mis à part, les deux premières consacrées à l'évaluation prétest et l'avant dernière pour l'évaluation post-test, toutes les séances ont suivi la même architecture. Les invariants de la séquence rythment chaque séance. La lecture est ritualisée selon trois temps : avant, pendant, après.

Chaque séance commence par un rappel de récit collectif, comme le préconise le guide de la théorie à la pratique (*Lectorino & Lectorinette*), afin de protéger les élèves les plus faibles de l'échec individuel. Le rappel de récit a un double objectif. Dans un premier temps, cela demande aux élèves de faire appel aux informations stockées en mémoire pour les rendre disponibles, D'autre part, cela leur permet d'apprendre à structurer leur pensée et à catégoriser les informations en ne retenant que celles qui sont essentielles. Lors de cette phase, l'étayage de l'adulte est fondamental pour guider les élèves en leur posant des questions précises comme « *Quels sont les personnages principaux ?* », « *Où se déroule l'histoire ?* », « *Que veut-il faire ?* », « *Comment fait-il ?* » ... Puis petit à petit, les élèves sont amenés à répondre à des questions plus générales afin de produire eux-mêmes un rappel des faits complets avec des questions telle que « *Que s'est-il passé la dernière fois ?* » « *Comment pourrait-on raconter l'histoire à X qui n'était pas là la semaine dernière ?* ». Puis, ils sont amenés à émettre des hypothèses sur la suite du récit. Enfin, une question précise précède la lecture pour qu'ils développent une intention d'écoute et de discrimination des informations, comme « *Après la lecture je vous demanderai où sont les personnages selon vous ?* ».

Pendant la lecture, le but est d'interroger leur compréhension de certains mots difficiles comme « *granivores* », « *s'esclaffer* », ou sur une formulation de phrase telle que « *je ne voyais pas ça comme ça* » afin de construire collectivement le sens. Cela permet également d'attirer leur attention sur certains indices qui auraient pu leur échappé. Enfin, l'étayage de l'enseignant incite les élèves à utiliser

des stratégies comme la mise en lien des informations du texte avec leurs connaissances.

Après la lecture, la construction du sens est plus efficiente si elle se fait par une collaboration entre élèves (Dessus et Gentaz, 2006). Guidés par les questions de l'enseignant, les élèves sont invités à comparer leurs représentations et à les justifier. Lors d'un débat interprétatif, « *Chaque enfant doit y trouver l'occasion de nourrir sa propre interprétation de celle de l'autre* » (Tauveron, La lecture littéraire, un apprentissage essentiel, *Animation et éducation*, n°168, juin 2000). Après avoir confronté leurs représentations, les élèves répondent à des questions individuellement par écrit. Cette étape permet de différencier les modalités de contrôle de la compréhension en fonction des groupes de niveau, afin que des difficultés d'encodage ne masquent pas des compétences en compréhension (cf. Fiche de lecture gr.1, gr.2, gr.3. Annexes, pp. 53-55).

Les séances consacrées à l'autoévaluation (cf. L'évaluation prétest première partie et l'évaluation prétest deuxième partie. Annexes, pp. 49-52) n'ont pas suivi cette trame. Celle-ci s'est déroulée sur deux séances pour éviter la surcharge cognitive des élèves en début d'année. La première séance a commencé par une présentation de l'album, suivie d'une lecture de la première partie. Puis les élèves répondaient à une fiche de lecture à l'écrit. Le premier exercice est destiné à évaluer la compréhension littérale au travers de la transcription du nom des personnages principaux. Le second exercice vise à évaluer la compréhension globale du texte, par le prélèvement des informations essentielles du texte et la mise en évidence des liens de causalité. Enfin, le dernier les invite à dessiner le temps qu'il fait en Afrique afin de susciter une construction cohérente de la représentation mentale, « *en les incitant à bâtir des représentations visuelles des situations évoquées par le texte* » (*Conférence de consensus*, p.14), cet exercice n'étant pas pris en compte dans l'analyse. La deuxième séance complète l'autoévaluation. Elle est précédée de la lecture du début du texte. La fiche de lecture vise à évaluer la compréhension fine des élèves en demandant de produire des inférences sur ce que le texte ne dit pas (*Je sais qu'il fait chaud en Afrique et je vois qu'il neige dans l'album, j'en conclus qu'ils ne sont pas en Afrique*). Cet exercice est précédé d'un exercice interrogeant leurs connaissances relatives au vocabulaire des animaux, celui-ci

n'est pas pris en compte dans l'analyse. Enfin, la dernière question les invite à s'autoévaluer.

La troisième séance a pour objectif de découvrir les animaux de l'Afrique et des pays froids, ainsi que leur climat afin d'être en mesure de relever les incohérences textes-images. La séance commence par un rappel de récit permettant de rappeler que les personnages précisent qu'ils savent qu'ils sont arrivés en Afrique, lorsqu'ils voient un éléphant. Cela permet de verbaliser la nécessité de connaître les animaux et le climat pour comprendre le récit. Pour se faire, les élèves sont par groupe et doivent associer chaque mot à son image. Cette phase permet d'attirer l'attention des élèves sur leurs connaissances. En effet, « *Avant la lecture, il est important d'aider les élèves à activer les connaissances qu'ils possèdent sur le sujet du texte* » (Giasson, 2005). Cette étape est suivie de la lecture de l'épisode précédent complété par deux nouvelles doubles-pages.

La quatrième séance a pour objectif d'amener les élèves à prendre du recul sur les images pour une compréhension fine du dénouement. Elle commence par un bingo sur les animaux et les personnages de l'histoire (grille de 9 mots). Les images sont affichées au tableau et verbalisées collectivement. Cette étape permet de faciliter la lecture des mots fréquents en provoquant un déchiffrage rapide grâce à l'aspect ludique de l'activité. Par ailleurs, le but est de réactiver en mémoire les connaissances stockées par les élèves car « *Un facteur déterminant qui intervient dans la production d'inférences est la disponibilité des connaissances sur le contenu du texte* » (Giasson, La lecture, de la théorie à la pratique, p.264). Le reste de la séance suit la trame précitée.

La cinquième séance, débute par un bingo avec les anciens mots complétés par des nouveaux. Selon J. Giasson, il est préférable de limiter l'enseignement du vocabulaire aux éléments qui empêcheraient l'accès au sens des informations pertinentes. Cela a également pour objectif de faire verbaliser le lien entre les connaissances qui sont associées aux mots et les informations du texte. Cette séance a pour objectif de rappeler les stratégies utilisées et de valoriser les progrès des élèves. Une fiche « je lis, je comprends » est distribuée aux élèves. Celle-ci est remplie collectivement. La finalité de la séance est d'apporter plusieurs dispositifs d'aide à la compréhension pour qu'ils fassent les premiers pas vers une conscientisation.

La séance 6 est celle de l'évaluation post-test (cf. L'évaluation post-test. Annexes, pp.56-57). Celle-ci est précédée de la lecture en entier de l'album, mais sans aucun débat interprétatif. Le premier exercice évalue la compréhension littérale au travers de l'association des éléments principaux du texte (personnages, lieu, animaux) à leur retranscription graphique. Le deuxième exercice évalue la compréhension globale. La consigne est de remettre les images représentant différents moments de l'histoire dans l'ordre. L'exercice suivant a pour fonction d'évaluer la compréhension fine du texte. Pour répondre correctement au vrai ou faux, les élèves doivent produire des inférences pour comprendre ce que le texte ne dit pas en confrontant leurs connaissances aux informations du texte. Enfin, la dernière question invite les élèves à s'autoévaluer.

La dernière séance a pour objectif de valoriser les réussites des élèves en leur restituant l'ensemble de leurs fiches de lecture assemblées dans un fichier qu'ils seront amenés à illustrer en fin de séance, ou sur leur temps de travail en autonomie. Cette séance ne fait pas partie de l'analyse mais elle permet d'ancrer l'idée que lire c'est aussi ressentir et se forger une opinion sur le texte. Ils sont ainsi invités à répondre à plusieurs questions telles que « *Avez-vous aimé le livre, pourquoi ?* », « *Quel est votre passage préféré ?* », « *Comment avez trouvé l'histoire : triste ? joyeuse ? drôle... ?* ». La majorité des élèves a exprimé qu'elle avait aimé l'album. Toutefois, certains ont expliqué qu'ils n'avaient pas aimé parce que c'est « *difficile à comprendre, on voit de la neige et Zigomar, il dit qu'ils sont Afrique* ».

5. Présentation et analyse des résultats

Lors de l'évaluation post-test, deux élèves étaient absents. De plus, l'élève nouvellement arrivé en cours d'année étant un élève allophone, celui-ci n'a pas participé à l'évaluation. Afin que l'analyse soit la plus juste possible, je ne tiendrai pas compte des résultats de ces deux élèves absents, l'analyse portera sur les résultats de 16 élèves. Vous pourrez retrouver les données brutes en annexes (Les résultats. p. 58). Les variables observées sont celles précédemment citées : la compréhension littérale (Q1), la compréhension globale (Q2) et la compréhension fine (Q3). A cela s'ajoute une prise en compte de l'autoévaluation au travers des trois réponses à la question j'ai compris l'histoire : Oui (O), JNSP (je ne sais pas), N (Non), X (pas de réponse).

Fig.5 Résultats et moyennes aux évaluations pré et post test.

	Evaluation prétest				Evaluation post-test			
	Q1	Q2	Q3	Auto-évaluation	Q1	Q2	Q3	Auto-évaluation
Résultats	15/16	14/16	6/16	O : 5 JNSP : 6 N : 2 X : 3	15/16	14/16	12/16	O : 13 JNSP : 2 N : 1
Moyenne	93.75%	87.5%	37.5%	O : 31.25% JNSP : 37.5% N : 12.5% X : 18.75%	93.75%	87.5%	75%	O : 81.25% JNSP : 12.5% N : 6.25%

Les résultats sont présentés dans le graphique ci-après, puis analysés par le prisme des différents niveaux de compréhension.

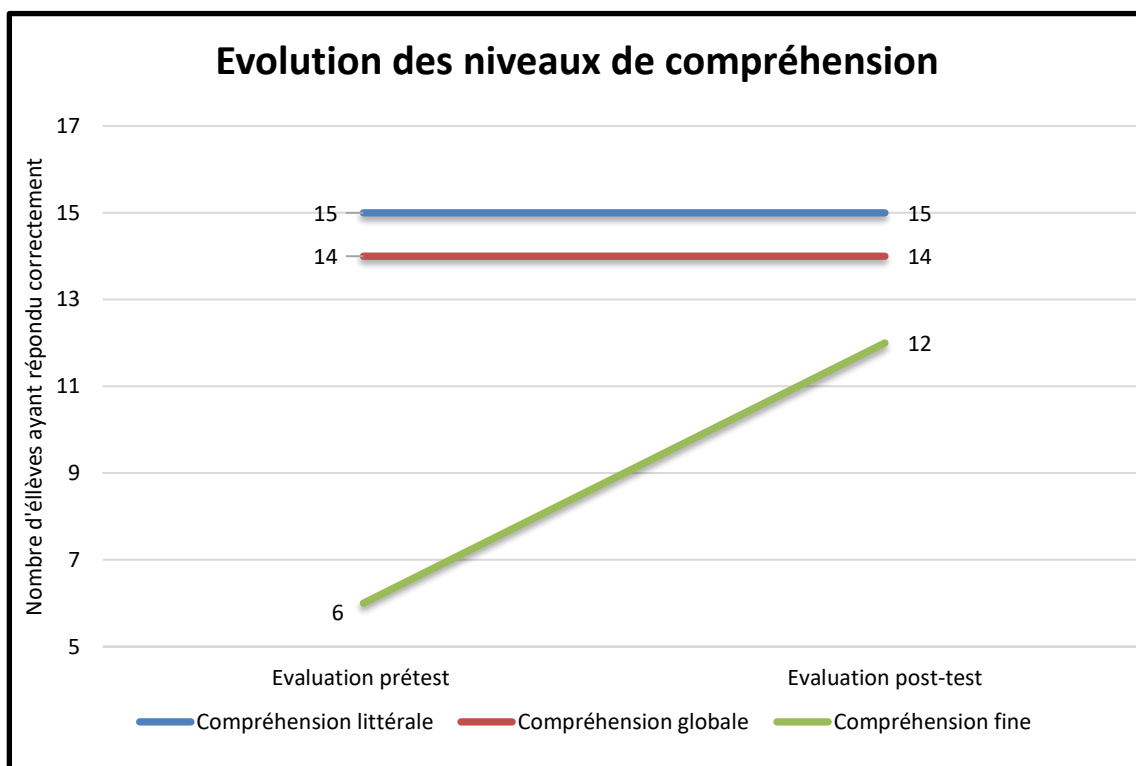


Fig.6 Evolution des niveaux de compréhension

5.1 La compréhension littérale

La compréhension littérale renvoie au prélèvement d'informations présentes dans le texte, c'est-à-dire comprendre les informations explicites du texte. En situation de réception orale, ces informations représentent tout ce que l'auditeur entend de la lecture qui lui est faite.

On observe à ce sujet un effet plafond, c'est-à-dire que les scores des élèves étaient déjà regroupés dans des valeurs élevées, puisque toutes les notes individuelles se regroupent sur le haut de l'échelle. L'analyse met en avant un effet de stagnation, aucune marge de progression n'étant possible. Ceci ne doit pas être compris comme une lacune, mais plutôt comme une satisfaction. En effet, cela signifie que la majorité des élèves de CP ont une bonne maîtrise de la compréhension littérale. En d'autres termes, avant même d'être en mesure de lire de manière autonome, les élèves sont en mesure de prélever les informations explicitement présentes dans le texte pour répondre à des questions précises. En ce qui concerne les élèves n'ayant pas répondu correctement aux questions de

compréhension littérale, il faut noter que ce sont deux élèves différents. J'analyse ces erreurs comme des erreurs d'inattention, ces élèves ayant manifesté une bonne compréhension littérale à l'oral. Ainsi, concernant les textes lus par un adulte, les élèves parviennent à repérer les éléments fondamentaux du texte et à les restituer.

5.2 La compréhension globale

La compréhension globale d'un texte est celle qui permet au lecteur, ou à la personne qui est en position de réception du texte oral de se construire une représentation mentale du texte. Elle renseigne sur la bonne construction de la progression thématique.

Là encore, nous observons un effet plafond, mais légèrement moins marqué. La majorité des élèves est capable de se construire une représentation mentale cohérente que ce soit avant ou après la séquence. Cela signifie qu'ils sont capables de prélever les informations importantes du texte et de les mettre en relation en prenant en compte la dimension causale et la dimension chronologique du texte. Concernant les élèves n'ayant pas atteint ce niveau de compréhension, cela ne renvoie pas à une erreur d'inattention mais plutôt à une vraie difficulté quant à la manière d'organiser et de structurer les événements d'un récit afin d'accéder à la cohésion du texte. Pour Oakhill, les mauvais compreneurs ont des difficultés à générer des inférences de cohésion notamment parce qu'ils ont une moins bonne mémoire du texte (1984).

5.3 La compréhension fine

Atteindre une compréhension fine du récit, c'est avoir construit mentalement une représentation mentale que le lecteur sait cohérente car il a sélectionné les informations essentielles du texte, les a organisées chronologiquement et dans une relation de causalité, les a confrontées à ses connaissances générales en produisant des inférences, tout en interrogeant sa propre compréhension pour déceler certaines incohérences. La compréhension fine demande donc au lecteur de produire des inférences. « *La production d'une inférence nécessite de sélectionner les informations pertinentes du texte et les connaissances appropriées, puis d'agencer ensemble ces deux sources d'informations* » (Blanc, *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, 2009, p.110). Ainsi, pour atteindre une

compréhension fine de l'album, il faut non seulement connaître le temps qu'il fait en Afrique et les animaux que le héros est susceptible de rencontrer, mais aussi mettre en relation ces connaissances avec le texte qui se joue des représentations du lecteur en ne relevant jamais l'incohérence des propos, ce qui est renforcé par des illustrations en contradiction avec le texte.

Lors de l'évaluation prétest, très peu d'élèves avaient atteint ce niveau de compréhension, seulement six élèves sur seize, soit 37.5%. À l'évaluation post-test, ils étaient douze à avoir établi une représentation mentale cohérente, soit 75%. On note ainsi que la proportion d'élèves capables d'accéder à une compréhension fine du récit a nettement évolué. Considérons que si l'on s'en tient à trois bonnes réponses sur quatre, c'est la totalité des élèves qui est parvenu à ce stade de compréhension. En effet, la plupart des erreurs commises dans cet exercice font référence à la dernière question qui demande de comprendre l'état mental du personnage principal. Or, cette capacité est celle qui demande le plus d'habiletés cognitives pour parvenir à une représentation cohérente totale. Chez les apprentis lecteurs, les aspects émotionnels aident à mémoriser (Davidson, 2006), mais ne sont pas toujours pris en compte par les élèves comme un levier de compréhension. De plus, la phrase présente une négation, ce qui demande des habiletés cognitives et langagières plus exigeantes. Néanmoins cette difficulté n'empêche pas le lecteur d'établir une compréhension fine, le principal étant de déceler l'incohérence entre le texte et les images.

5.4 L'autoévaluation

Il me semblait très important d'amener les élèves à interroger leur compréhension parallèlement à l'apprentissage du décodage. En effet, comme il a été dit précédemment, au CP, l'accent est majoritairement mis sur la maîtrise du code. Or, les études et notamment la conférence de consensus, insistent pour que les enseignants imaginent des modules d'apprentissages permettant à l'élève de développer des compétences relatives au déchiffrement, mais aussi relatives à la compréhension de texte, ce qui passe nécessairement par une autoévaluation de sa compréhension, qui permettra au lecteur de plus en plus compétent, de pouvoir la réguler par la suite en mettant en œuvre les stratégies qu'il aura intériorisées.

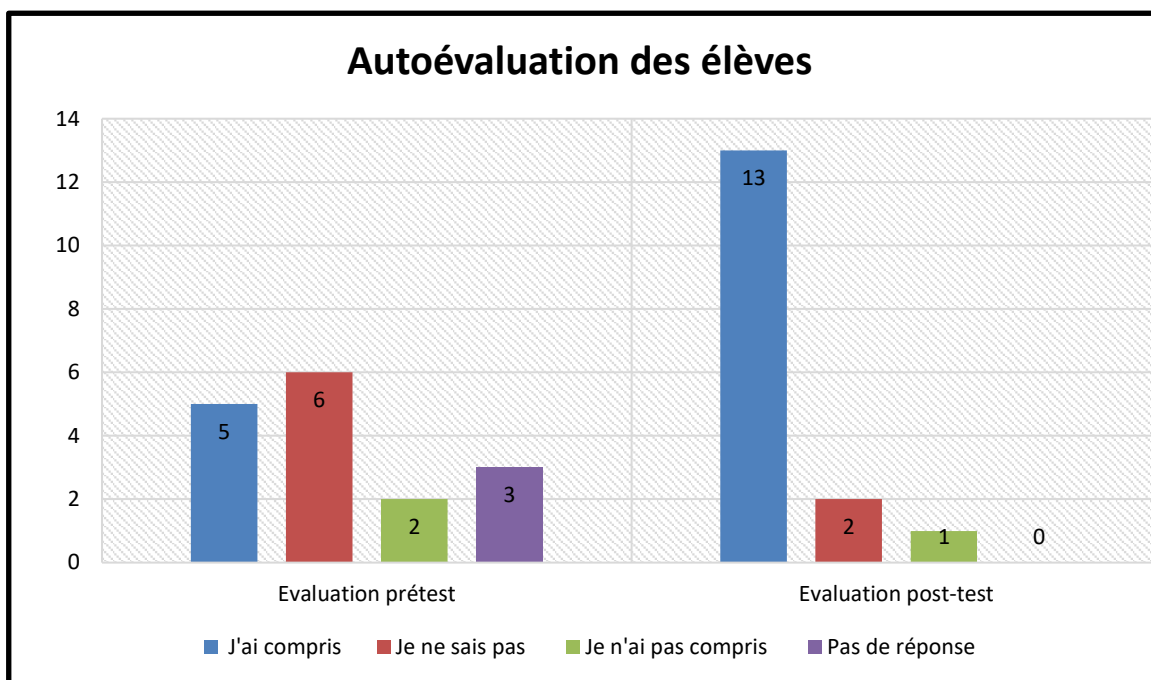


Fig. 7 Autoévaluation des élèves

Les élèves présents dans l'étude n'étaient pas habitués à effectuer un tel exercice. A ce titre, on peut noter que trois élèves n'ont pas répondu à cette question lors de l'évaluation prétest alors qu'il n'y en a plus aucun en fin de séquence. Seulement cinq élèves sur seize estimaient avoir compris, six ne parvenaient pas à autoévaluer leur niveau de compréhension et deux pensaient ne pas avoir compris

Dans un rapport entre autoévaluation et résultat, parmi les cinq élèves qui avaient correctement répondu à toutes les questions, seulement deux élèves s'étaient évalués positivement, un élève ne se prononçait pas et deux élèves pensaient ne pas avoir compris lors de l'évaluation prétest. On constate une appropriation de l'exercice lors de l'évaluation post-test. En effet, sur les neuf élèves ayant répondu correctement à toutes les questions lors de l'évaluation post-test, l'ensemble des élèves s'est autoévalué positivement.

Concernant un lien possible entre l'estime de soi et le sexe, il faut noter que lors de l'évaluation prétest, seulement trois filles sur douze (un quart) estimaient avoir une bonne compréhension, alors qu'ils sont deux sur quatre (la moitié) pour les garçons. Plus précisément, sur quatre filles ayant donné toutes les bonnes réponses, deux avaient évalué positivement leur compréhension, une ne savait pas et l'autre pensait ne pas avoir compris. Par ailleurs, si l'on s'en tient à la compréhension globale du texte, sur douze filles, seulement 3 avaient estimé avoir

compris, quand sept n'avaient soit pas répondu, soit estimé ne pas savoir évaluer leur compréhension. Notons que la seule personne ayant évalué à deux reprises sa compréhension négativement est une fille. Celle-ci a répondu qu'elle n'avait pas compris alors qu'elle obtient un score global élevé aussi bien lors de l'évaluation prétest que lors de l'évaluation post-test.

Enfin, nous n'observons pas de corrélation directe entre le groupe de niveau en lecture et l'autoévaluation.

6. Discussion

La prise en compte des résultats des élèves français aux différentes études CEDRE, PIRLS, PISA mettent en avant le fait que les élèves ont des difficultés dans la compréhension de l'écrit. La démarche avait donc pour objectif de transférer les apports de la recherche scientifique pour accompagner au mieux les élèves et pallier ces difficultés. Les élèves participant à l'étude étant en CP, le choix a été fait de privilégier une étude de la compréhension orale. En effet, les processus de compréhension sont des processus généraux qui ne dépendent pas, ou peu de la modalité d'encodage (Kendeou et al., 2008). Comprendre de l'écrit, de l'oral ou des données picturales engage les mêmes mécanismes généraux mettant en jeu des habiletés cognitives et langagières. La finalité de cette étude était donc d'observer si les apports de la recherche pouvaient être transférées à de la compréhension orale. Pour se faire, trois variables ont été retenues : l'étude du lexique, le débat interprétatif et l'autoévaluation. La question qui se posait était la suivante : un enseignement basé sur le lexique et sur les connaissances générales qui y sont associées impliquant une auto-évaluation et un débat interprétatif, amène-t-il les élèves à développer des habiletés langagières et cognitives leur permettant d'accéder à la compréhension ?

Pour observer l'impact de ces variables sur la compréhension de l'élève en réception d'un texte entendu, la démarche expérimentable semblait être la démarche la plus à même d'attester de la pertinence, ou non, d'un tel choix puisqu'elle permet d'observer l'évolution des représentations des élèves à chaque séance. La démarche est très ritualisée afin d'engager tous les élèves dans l'activité en leur donnant des repères. L'évaluation prétest permet d'établir une évaluation diagnostique sur le niveau général de la classe aux trois niveaux de compréhension, mais aussi de prendre en compte les différences interindividuelles au sein du groupe classe. S'en sont suivies plusieurs séances consacrées à l'exploration du récit. Lors de ces séances, l'accent est porté sur le vocabulaire pour que tous les élèves soient en mesure, d'une part d'avoir les connaissances générales nécessaires, mais aussi d'autre part pour que ces connaissances stockées en mémoire (pour certains) soient rendues disponibles pour que tous soient en mesure d'élaborer une représentation mentale cohérente. Afin de faciliter l'apprentissage des processus de compréhension, le débat interprétatif a pour vocation de

verbaliser les stratégies de compréhension utilisées par les élèves. Cette étape fondamentale permet aux élèves de confronter leurs représentations avec le texte mais aussi entre eux en les amenant à structurer leur pensée et à justifier leur position. Enfin, la fiche de lecture permet de recentrer l'élève sur sa propre représentation, et de le faire s'interroger sur sa compréhension du récit en l'amenant à s'autoévaluer. A un âge où l'apprentissage de la lecture semble prendre la forme d'un rite de passage, il apparaissait essentiel d'ancrer très tôt chez les élèves que l'acte de lire ne prend tout son sens que s'il est au service de la compréhension. Après un entraînement de plusieurs séances, l'évaluation post-test a pour finalité d'évaluer le niveau de compréhension des élèves : compréhension littérale, compréhension globale et compréhension fine du texte. Celle-ci présente un double objectif. Dans un premier temps, permettre à l'élève de comparer l'évolution de ses représentations et dans un deuxième temps, analyser l'évolution des capacités de compréhension des élèves en fonction des axes de travail choisis.

L'analyse des résultats confirme les hypothèses. Une étude soutenue du vocabulaire, la mise en place d'un débat interprétatif et l'autoévaluation des élèves permettent à une plus grande part d'élèves d'accéder à la compréhension fine des textes entendus. L'évolution la plus marquante renvoie à ce niveau de compréhension, mais il ne faut pas se satisfaire que de ce constat. Notons tout d'abord que la quasi-totalité des élèves attestent d'un niveau de compréhension littérale et globale en début d'étude, qui se confirme lors de l'évaluation post-test. Concernant la compréhension fine, on observe une très nette évolution. Ce n'est qu'un peu plus d'un tiers des élèves qui accèdent à ce niveau de compréhension lors de l'évaluation prétest alors que les trois quarts y parviennent à l'évaluation post-test. On peut donc en conclure, conformément à ce qui a été démontré dans le rapport lire-écrire, que le vocabulaire joue une grande place dans les mécanismes en jeu dans la compréhension, rendant son enseignement indissociable de celui de la lecture. Toutefois, certains élèves manifestent encore des difficultés de compréhension. Pour un quart des élèves, ce niveau n'est pas atteint ce qui réaffirme le postulat selon lequel atteindre une compréhension fine est ce qu'il y a de plus difficile pour les élèves, demandant à l'enseignant une incessante remise en question de sa démarche et une curiosité sans bornes pour permettre à tous les élèves de développer une telle compétence. Néanmoins, il faut rappeler que l'apprentissage de la lecture est un apprentissage cyclique qui relève d'une

progression, permettant au lecteur de passer d'un lecteur en émergence à un apprenti stratège (Giasson, 2005). On parle de continuité des apprentissages, d'une lecture littérale vers une prise en compte plus grande des éléments implicites du texte. Mais comme sa dénomination le spécifie, au cours préparatoire, le but est de préparer les élèves à devenir des lecteurs compétents. Je pense donc qu'il n'est pas nécessaire d'attendre que les élèves soient effectivement lecteurs pour les amener à questionner leurs représentations et leur apporter des stratégies pour parvenir à une compréhension fine. A ce titre, l'autoévaluation a permis aux élèves de prendre confiance en leur cheminement mental. L'évolution est nette, de cinq élèves sur seize, on passe à treize. Les élèves ont donc une plus grande estime de leur compréhension du texte, ce qui s'explique par une meilleure prise en compte des indices présents dans le texte et des connaissances personnelles, mais ce qui permet également de valoriser leurs réussites. Enfin, cela permet aussi de déceler les élèves qui ne parviendraient pas à s'autoévaluer positivement, alors même que les résultats attestent d'une bonne compréhension.

Sans renier les bénéfices d'une telle démarche, les résultats sont toutefois à relativiser. Plusieurs facteurs sont entrés en jeu dans l'évolution positive des résultats des élèves provenant des conditions de l'étude et de la méthodologie. Les conditions de l'étude ont été celles du stage. Ainsi, il est inenvisageable d'occulter les bénéfices des apprentissages construits avec l'enseignante. L'évolution positive des résultats ne peut se restreindre à la seule prise en compte des axes de travail exploités (lexique, débat, autoévaluation). Les élèves d'une classe de CP sont confrontés quotidiennement à des découvertes qui développent leurs habiletés cognitives.

Par ailleurs au niveau méthodologique, quelques écueils sont à développer. Au niveau factuel, même si cela n'a pas réellement porté préjudice à l'étude du fait de l'effet plafond constaté, l'exercice consacré à l'évaluation de la compréhension globale n'est pas un indicateur pertinent puisqu'une inversion d'images compte nécessairement comme deux erreurs. Au-delà des critères d'évaluation, les résultats ne permettent pas de savoir si les élèves ont intériorisé certaines stratégies. En effet, l'évaluation porte sur la compréhension d'un texte entendu plusieurs fois, sur une période assez longue. Les résultats positifs peuvent donc être interprétés comme étant directement corrélés à une confrontation répétitive au

texte. Néanmoins, cette architecture de séquence est directement inspirée de ce qui se fait le plus souvent en pratique. Les résultats sont alors le reflet de la manière dont peut évoluer le niveau de compréhension des élèves dans une situation de vie de classe réelle. En outre, le débat interprétatif peut aussi être entendu comme une modalité biaisant les résultats. Le fait qu'un élève élabore une représentation mentale cohérente peut être intimement liée au fait qu'un autre élève, qu'il soit performant, adopte cette représentation. Dans cette perspective, les modalités du recueil de données empêchent de traiter celles-ci avec pertinence, puisqu'une bonne réponse n'attesterait pas d'une production d'inférences permettant de comparer le texte avec ses connaissances, mais simplement d'une attitude résolument stratégique vouée à privilégier la certitude d'une réponse conforme écartant toute interprétation personnelle.

Même si la prise en compte de tous les facteurs inhérents à la vie de classe impose d'analyser les résultats avec un regard critique, relativement à ce qui a été dit précédemment, les résultats vont dans le sens des conclusions de recherche : la compréhension s'enseigne. Toute la question est de savoir comment. Les récentes prises de position du ministère de l'éducation nationale préconisent une méthode de lecture, ce qui a provoqué de nombreuses réactions de la communauté éducative. A ce titre, certains pédagogues et enseignants s'étonnent, voire s'indignent que la compréhension ne soit pas une de leur préoccupation (Plane, S. *Le café pédagogique*, 11 avril 2018). Le débat intemporel sur la lecture semble ouvrir un nouveau chapitre.

7. Bibliographie

- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cain, K. et Oakhill, J-V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11 (5), pp. 489-503.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2004). *Apprendre à comprendre des textes écrits*. Cahiers pédagogiques n°422. pp. 24-26.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Retz.
- Chartier, A-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire – Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Retz.
- Chauveau, G. (1998). *L'enfant et la lecture*. Sciences humaines n°82.
- Clarke, P-J., Snowling, M-J., Truelove, E. et Hulme, C. (2010). *Ameliorating children's reading comprehension difficulties : a randomized controlled trial*. *Psychological Science*, 21 (8), pp. 1106-1116.
- Cnesco. (2016). Conférence de consensus. *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* Dossier de synthèse. <http://cnesco.fr/fr/lecture/>
- Corentin. P. (1989). *L'Afrique de Zigomar*. Ecole Des Loisirs.
- Davidson, D. (2006). The role of basic, self-conscious and self-conscious evaluative emotions in children's memory and understanding of emotion. *Motivation and Emotion*, 30, pp. 237-247.
- Dehaene, S. Dehaene-Lambert, G. Gentaz, E. Huron, C. Sprenger-Charolles, L. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- DEPP. (2016). CEDRE 2003-2009-2015. *Maîtrise de la langue en fin d'école : l'écart se creuse entre filles et garçons*. Note d'information n°20. www.education.gouv.fr
- DEPP. (2017). *PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit*. Note d'information n°17.24. www.education.gouv.fr
- Dessus, P. & Gentaz, E. (2006). *Apprentissages et enseignement – Sciences cognitives et éducation*. Dunod.

- Ducancel, G. (2006). *Sens et code au cycle 2. Apprentissages progressifs de l'écrit*. Paris : INRP, Hachette Education.
- Eme, E. & Rouet, J-F. (2002). Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension. *L'orientation scolaire et professionnelle*. DOI : 10.4000/osp.4871.
- Giasson, J. (2005). *La lecture – De la théorie à la pratique*. De Boeck & Larcier.
- Gough, P.B, & Tunmer, W. (1986). *Decoding, reading and reading disability*. Remedial and special education.
- Hourquebie, D. (2017). Lecture : pourquoi la France est mal notée. *La dépêche*. <https://www.ladepeche.fr/>
- Institut français de l'éducation. Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire. Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire*. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- Jarraud, F. (2017). Lecture : les effets prouvés de la méthode Narramus. *Le café pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/>
- Jarraud, F. (2017). PIRLS : Roland Goigoux : « il faut un plan d'enseignement explicite de la compréhension en lecture ». *Le café pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/>
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M-J & Van den Broek, P. (2008). *Children's inference generation accross different media*. *Journal of Research in Reading*, 31 (3), pp. 259-272.
- Kiervel, Y. (2018). PIRLS 2016, le regard d'un chercheur. *L'enseignant*, n°212.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). *Lire et comprendre dans toutes les disciplines de la maternelle au lycée*. Les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- Ministère de l'éducation nationale. (2016). *Maîtriser le français : une exigence pour la réussite de tous*. <http://www.education.gouv.fr/>
- Oakhill, J. et Cain, K. (2007). *Comprehension problems in oral and written language*. New York & London : The Guilford Press.
- Perfetti, C-A. (2007). Reading ability : lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of reading*.

Tauveron, C. (2002). La Lecture littéraire, un apprentissage essentiel. *Animation et éducation*, n°168 mai / juin.

Van den Broek, P., Kendou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M.J. & Pugzles-Lorch, E. (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

8. Annexes

Fig.1 L'évaluation prétest première partie.

Prénom : _____

◆ Écris le nom des personnages :







Fig. 2 L'évaluation prétest deuxième partie.

Prénom : _____

Relie les animaux que l'on peut rencontrer en Afrique à l'Afrique.

- Éléphant •
- Ours •
- Chien •
- Singe •
- Otarie •



Penses-tu que Pipioli, Zigomar et la grenouille sont en Afrique? Entoure la bonne réponse.

- Oui car ils ont rencontré un éléphant.
- Oui car ils ont volé au-dessus de la mer.
- Non car il y a de la neige.

As-tu bien compris l'histoire ? Colorie la case de ton choix.


Oui


Je ne sais pas

Non

Fig.3 Evaluation prétest première partie, production d'élève.

◆ Écris le nom des personnages :

 *pipouli*

 *manon souris*

 *giméte*

Fig. 4 Evaluation prétest deuxième partie, production d'élève.

Relie les animaux que l'on peut rencontrer en Afrique à l'Afrique.

Eléphant
 Ours
 Chien
 Singe
 Otarie

Afrique

Penses-tu que Pipioli, Zigomar et la grenouille sont en Afrique? Écris la bonne réponse.

Oui car ils ont rencontré un éléphant.

Oui car ils ont volé au-dessus de la mer.




Non car il y a de la neige.

As-tu bien compris l'histoire? Colorie la case de ton choix.

Oui Je ne sais pas Non

Fig. 5 Fiche de lecture groupe 1 étoile (séance 4).

1. Colorie en rouge les animaux qui vivent en Afrique. en bleu les animaux qui vivent au pôle nord.

éléphant	pingouin	
	ours	saïge
morse		crocodile

2. Écris « V » si la phrase est vraie « F » si la phrase est fausse.

- Ils sont allés en Afrique.
- Le morse vit en Afrique.
- Il fait chaud en Afrique.
- Ils ne sont pas allés en Afrique.

3. As-tu bien compris l'histoire? Colorie la case de ton choix.

Oui Je ne sais pas Non

Fig. 6 Fiche de lecture groupe 2 étoiles (séance 4).

1. Colorie en rouge les animaux qui vivent en Afrique, en bleu les animaux qui vivent au pôle nord.

crocodile	hippopotame	pingouin
morse	cerf	ours
éléphant	singe	lion

2. Écris « V » si la phrase est vraie ou « F » si la phrase est fausse.

- Pipioli est allé en Afrique.

- Il neige au pôle nord.

- Zygomar est allé en Afrique.

- Ils sont allés au pôle nord.

- Le pingouin vit en Afrique.

3. As-tu bien compris l'histoire? Colorie la case de ton choix.

Oui

Je ne sais pas

Non

Fig. 7 Fiche de lecture groupe 3 étoiles (séance 4).

1. Colorie en rouge les animaux qui vivent en Afrique, en bleu les animaux qui vivent au pôle nord.

crocodile	hippopotame	pingouin
morse	cerf	ours
éléphant	singe	lion

2. Écris « V » si la phrase est vraie ou « F » si la phrase est fausse.

- Ils sont allés en Afrique.

- Il neige en Afrique.

- Un lion a attaqué les trois amis.

- Zygomar est énervé car Pipioli ne le croit pas.

- Ils sont allés au pôle nord.

- Un ours a attaqué les trois amis.

- Ils pensent être allés en Afrique.

3. As-tu bien compris l'histoire? Colorie la case de ton choix.

Oui

Je ne sais pas

Non

Fig. 8 Evaluation post-test.

Prénom : _____

1. Relie chaque dessin au mot qui lui correspond.



▪ Pipioli •

▪ Zigomar •

▪ Afrique •

▪ Éléphant •

▪ Morse •



2. Remets les images dans l'ordre de l'histoire.

1.

2.

3.

4.

5.



3. Vrai ou faux ?

Pipioli est allé en Afrique.

Pipioli a rencontré des singes.

Pipioli pense être allé en Afrique, mais il est allé au Pôle Nord.

Pipioli ne sait pas qu'il est allé au Pôle Nord.

4. J'ai compris l'histoire :

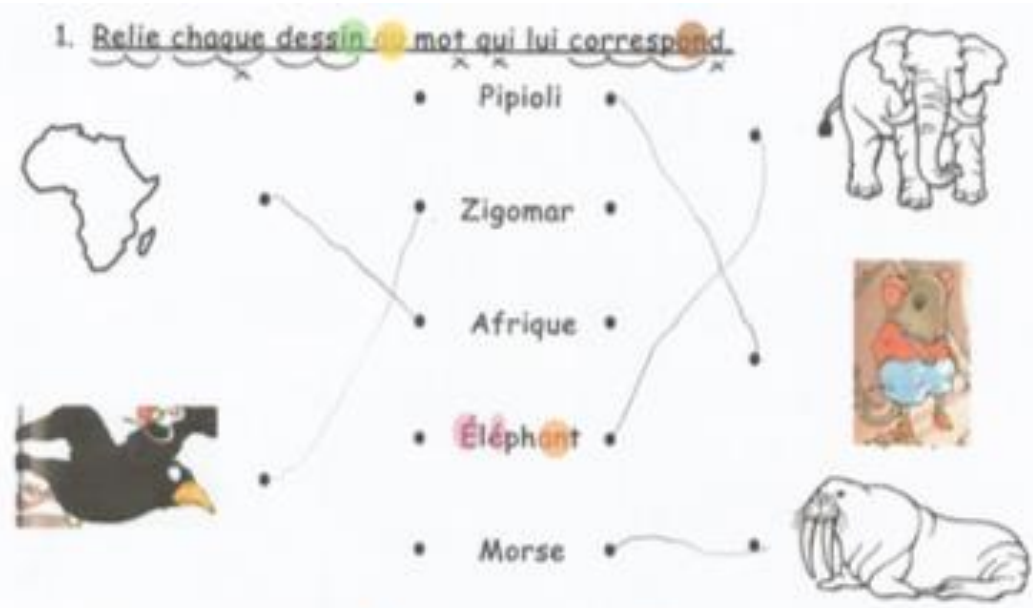
Oui

Je ne sais pas

Non

Fig. 9 Evaluation post-test, production d'élève.

1. Relie chaque dessin à un mot qui lui correspond.



- Pipioli
- Zigomar
- Afrique
- Éléphant
- Morse

2. Remets les images dans l'ordre de l'histoire.



3. Vrai ou faux ?

Pipioli est allé en Afrique.

Pipioli a rencontré des singes.

Pipioli pense être allé en Afrique, mais il est allé au Pôle Nord.

Pipioli ne sait pas qu'il est allé au Pôle Nord.

4. J'ai compris l'histoire :

Oui Je ne sais pas Non

Elèves	Evaluation prétest				Evaluation post-test				Langue parlée à la maison autre que le français	Sexe	Groupe lecture
	Q1	Q2	Q3	Autoévaluation	Q1	Q2	Q3	Autoévaluation			
E1	2/3	1/1	0/1	O	5/5	5/5	4/4	O	N	M	4
E2	3/3	1/1	1/1	N	5/5	5/5	3/4	N	N	F	4
E3	3/3	0/1	1/1	JNSP	5/5	5/5	3/4	JNSP	O	M	4
E4	3/3	1/1	0/1	JNSP	5/5	3/5	4/4	O	O	F	3
E5	3/3	1/1	0/1	X	5/5	5/5	4/4	O	N	F	1
E6	3/3	1/1	0/1	X	5/5	2/5	4/4	JNSP	O	F	1
E7	3/3	1/1	1/1	O	5/5	5/5	4/4	O	O	F	2
E8	3/3	1/1	1/1	O	5/5	5/5	4/4	O	O	F	2
E9	3/3	1/1	1/1	JNSP	5/5	5/5	3/4	O	O	F	2
E10	3/3	1/1	1/1	N	5/5	5/5	4/4	O	N	M	3
E11	3/3	0/1	0/1	JNSP	5/5	5/5	4/4	O	N	F	1
E12	3/3	1/1	0/1	JNSP	4/5	5/5	4/4	O	O	F	2
E13	3/3	1/1	0/1	JNSP	5/5	5/5	4/4	O	N	F	1
E14	3/3	1/1	0/1	JNSP	Abs	Abs	Abs	Abs	O	M	2
E15	3/3	1/1	0/1	O	5/5	5/5	4/4	O	N	F	1
E16	3/3	1/1	0/1	X	5/5	5/5	3/4	O	N	F	1
E17	3/3	0/1	0/1	JNSP	Abs	Abs	Abs	Abs	O	F	1
E18	3/3	1/1	0/1	O	5/5	5/5	4/4	O	O	M	2
Total /	2.94/3			5 O 8 JNSP	4.6875/5	4.6875/5	3.75/5	13 O 2 JNSP	10 O 8 N	5 M 13 F	7 gr1 6 gr2 2 gr3 3 gr4
Moyenne	0.98/1	0.83/1	0.33/1	3 X 2 N	0.9375/1	0.9375/1	0.75/1	1 N			

O : Oui N : Non JNSP : Je ne sais pas X : Pas de réponse M : masculin F : féminin Abs : absent

Fig. 10 Résultats généraux

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : compréhension, CP, lexique, autoévaluation, lecture.

Résumé en Français :

Ce mémoire professionnel, fondé sur des recherches théoriques et enrichi par la pratique en classe invite à un questionnement relatif à l'impact de l'étude du lexique sur la compréhension d'une lecture entendue en CP. Les études scientifiques, ainsi que les programmes de l'éducation nationale ne cessent de rappeler l'importance de l'apprentissage de la compréhension parallèlement au décodage. Le but est d'amener les élèves, apprentis lecteurs, à développer des habiletés langagières et cognitives afin d'accéder au sens. Pour se faire, trois axes ont été privilégiés : l'étude du lexique, le débat interprétatif entre pairs et l'autoévaluation, axes exploités au travers de la découverte de l'album proliférant « L'Afrique de Zigomar ». Les résultats apportent un double éclairage. Les élèves parviennent déjà à accéder à une compréhension littérale et globale du texte, la difficulté réside dans l'accès à une compréhension fine. Un enseignement explicite contextualisant l'acquisition du vocabulaire et permettant le débat interprétatif, a un impact positif sur le niveau de compréhension des élèves, des derniers étant à même de prendre conscience de leurs progrès par l'autoévaluation.

Résumé en anglais :

This thesis based on theoretical researches and enriched by classroom practice raises an issue regarding the understanding of a story heard in first grade. Scientific studies and education programs keep reminding the importance of understanding learning at the same time as decoding. The goal is to get pupils, apprentices' readers, to develop language and cognitive skills in order to access the meaning. In order to achieve this, three areas have been promoted : study of the lexicon, the interpretative debate among peers and self-assessment, axes operated through the discovery of the album spreading « *L'Afrique de Zigomar* ». The results provide two insights. Pupils are already able to access a literal and global understanding, the difficulty lies in the access to a clever understanding. Explicit teaching putting the acquisition of vocabulary and allowing the interpretative debate, has a positive impact on the level of comprehension, the latter being able to become aware of their progress by self-assessment.

