
AUDITOR AUDITRIX

POUR MIEUX COMPRENDRE LES TEXTES ENTENDUS

Teacher Charlotte, Delfynus et moi-même avons collaboré à la réflexion d'un outil qui devrait nous permettre de travailler la compréhension de textes lus par l'adulte avec nos élèves de CP. À l'origine de cette idée, plusieurs choses :

- La recherche [Lire Écrire CP](#), les nouveaux programmes et les travaux des chercheurs défendant une manière d'enseigner la compréhension peu pratiquée (j'y reviendrai...).
- Le travail mené avec [Lector Lectrix](#) puis [Lectorino Lectorinette](#), les outils créés par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, avec nos élèves. Ces outils modifient profondément l'approche que l'on peut avoir du travail de la compréhension de textes, mais ont également des répercussions pédagogiques importantes dans toutes les disciplines.
- La conséquence de cette approche : la sensation d'un travail qui rend les élèves de plus en plus malins, en mettant l'écrit à distance, l'interrogeant, le critiquant, collectivement puis individuellement.
- L'envie d'anticiper, de commencer ce travail, dès le CP. Charlotte avait déjà fourni un formidable travail pour le CE1 avec son "[Mini-Lectorino](#)".
- Le rôle de maître supplémentaire (PMQC), qui permet un travail avec tous les niveaux, et une prise de conscience des liens et des creux qui peuvent exister dans l'enseignement entre ces niveaux.

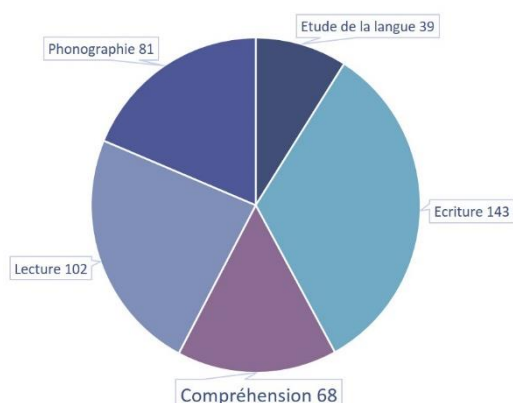
Moi, j'ai surtout le rôle de celle qui réfléchit et donne son avis mais ne propose pas grand-chose, et du coup j'ai eu envie d'écrire où j'en étais de mes réflexions. Et puis je me suis prise au jeu, donc maintenant j'ai envie de concevoir un module...

LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS :

L'étude Lire Écrire CP (Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages) coordonnée par Roland Goigoux, donne une photographie des pratiques de compréhension au CP.

Le temps alloué à la compréhension

Temps hebdomadaire en minutes consacré aux différentes tâches



Au CP, la compréhension occupe 11 % du temps global du lire-écrire soit 68 minutes en moyenne. Derrière cette moyenne se cache une grande diversité, puisque parmi les 131 classes observées, le temps consacré s'étalait de 20 minutes à près de 3 heures. Pourtant, le temps affecté à ces tâches ne produit **pas d'effets** sur les progrès des élèves dans ce domaine.

Le type de tâches

Les tâches de compréhension proposées peuvent être regroupées selon 3 blocs : les tâches d'anticipation, d'élaboration du sens, oral essentiellement, et les tâches écrites. Le temps hebdomadaire alloué, en minutes, à chacune des tâches prise isolément a été étudié.

Anticipation

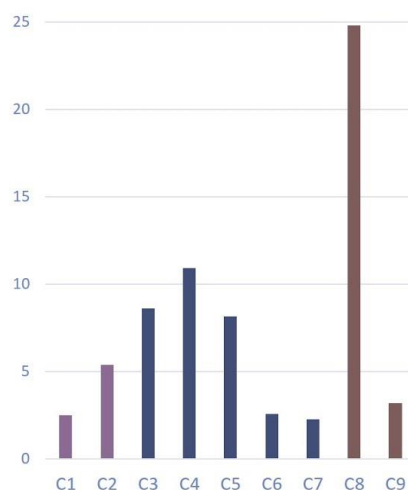
- C1 — Définir ou expliciter une intention de lecture
- C2 — Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses

Elaboration du sens (oral)

- C3 — Décrire, commenter une illustration
- C4 — Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale
- C5 — Produire un rappel de récit (complet ou partiel), un rappel de texte explicatif ou de consigne
- C6 — Rendre explicite une information implicite
- C7 — Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations

Tâches individuelles écrites

- C8 — Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite)
- C9 — Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension



On peut observer que les tâches C8 occupent, en moyenne, plus du tiers du temps global alloué à la compréhension.

Effets : Aucune des tâches d'enseignement prises isolément n'a d'effet sur les progrès des élèves à la fin du CP, pas même la tâche C8 pourtant surreprésentée dans la moyenne des classes. Ce résultat peut sembler étonnant, car la tâche C8 qui recouvre un ensemble très diversifié de tâches écrites pourrait être à l'origine de progrès en « compréhension autonome ». Or, on observe que les élèves qui ont réalisé, seuls, de nombreuses tâches écrites au cours de l'année ne sont pas plus performants que les autres à l'épreuve de « compréhension autonome ».

La recherche montre que quand les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture de manière autonome, en l'absence du professeur, les écarts d'efficacité se creusent, y compris quand ces tâches sont centrées sur le sens : lecture silencieuse, réalisation d'exercices et décodage de mots non familiers. Or, c'est précisément ce qui a été constaté : les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture-compréhension de manière individuelle et souvent hors de la présence de l'enseignant. En revanche, les moments où ils sont incités à expliquer / reformuler le sens, à évoquer une représentation mentale ou à produire un rappel de récit n'occupent que 19 minutes par semaine en moyenne.

Pour plus de détails quant à cette étude, vous pouvez vous reporter à [cet article](#).

LES PROGRAMMES :

Les nouveaux programmes sont en accord avec l'état de la recherche, ce qui tombe assez bien, et ne tient pas au hasard, puisque des experts ont été sollicités à contribuer à la réflexion quant à leur contenu. Ces contributions sont d'ailleurs disponibles sur [Eduscol](#) et fournissent un bon matériau pour faire le tour de pas mal de questions.

Lecture et compréhension de l'écrit

« La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée, puis autonome, de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts. [...]

Au CP, La compréhension des textes est exercée comme en GS sur des textes lus par l'adulte qui sont différents des textes que les élèves apprennent par ailleurs à découvrir en autonomie et à comprendre. »

Langage oral

« Une première maîtrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant. [...]

Développer la maîtrise de l'oral suppose d'accepter essais et erreurs dans le cadre d'une approche organisée qui permette d'apprendre à produire des discours variés, adaptés et compréhensibles permettant ainsi à chacun de conquérir un langage plus élaboré. Les séances consacrées à un entraînement explicite de pratiques langagières spécifiques (raconter, décrire, expliquer, prendre part à des interactions) gagnent à être incluses dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte. »

QUELQUES PRINCIPES QUI NOUS GUIDENT :

Enseigner :

Ben oui, évidemment... Mais dans ce domaine comme dans d'autres ce n'est pas si évident.

Il y a de très bons documents, outils sur la toile, qui visent des compétences ciblées, à partir de textes riches... Mais quand on regarde en détail, ces compétences ne sont pas toujours réellement enseignées. Il ne suffit pas de demander à l'élève ce que ressent le personnage pour qu'il apprenne à comprendre ce que ressent le personnage. C'est cette bascule qui est difficile à réaliser : comment enseigner ces compétences, avant de les entraîner ?

Tenir compte des acquis de la recherche :

Il y a consensus de la recherche pour plusieurs choses, en premier lieu sur le constat d'échec de l'enseignement de la lecture : les écarts se creusent en France, avec une proportion d'élèves très performants qui progresse, tout comme celle des élèves en difficulté.

Qu'est-ce qui contribue à la qualité de la compréhension autonome ?

La qualité de la lecture autonome évaluée à la fin du CP dépend de 3 variables : la qualité du décodage, les habiletés phonologiques et la compréhension des textes entendus. Autrement dit, pour la troisième variable, mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls.

Si l'importance de l'influence du décodage sur la compréhension en lecture autonome est connue depuis longtemps, celle des compétences en compréhension de textes entendus est rarement prise en compte. Son poids très élevé (les trois quarts de celui imputable à l'influence du décodage) justifierait pourtant que l'on apprenne aux élèves à comprendre les textes que l'adulte lit à haute voix. En maternelle bien sûr, mais aussi au cours préparatoire et au cours élémentaire (cf. Lire Écrire CP).

Quel enseignement ?

“La compréhension doit faire l'objet d'un enseignement explicite. L'enseignant explicite les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée, ajustable au fil du déroulement des activités et des réactions des élèves”. ([Conférence de consensus](#), 2016).

Quelles compétences ?

- **Les compétences spécifiques au traitement du langage** : syntaxe, lexicale, morphologie, traitement des anaphores...
- **Les compétences spécifiques au traitement du texte (lu ou entendu)** : caractéristiques et structures des textes : narratifs, explicatifs, injonctifs (etc.), connaissances culturelles...
- **Les compétences cognitives** : intégration des informations successives, construction d'un modèle mental, raisonnement, mémoire...
- **Les compétences stratégiques** : production d'inférences, contrôle de la compréhension...

À trop vouloir résumer, on risque de perdre l'essence du travail des chercheurs. Je vous conseille ardemment la lecture de [la préface](#) de l'outil Lectorino de R. Goigoux et S. Cèbe, disponible sur le site de Retz.

Intégrer :

Certains outils existent pour entraîner la compréhension, en cycle I et cycle II. Je pense aux outils de [la Cigale](#) par exemple, qui reposent sur de très courts textes, et entraînent les compétences linguistiques et inférentielles en premier lieu. Pas inintéressant du tout, mais lors de l'utilisation de ces outils modulaires reposant sur des textes artificiels, la question du transfert se pose toujours. Le texte est réduit à sa plus simple expression, et ces séances se transforment selon moi davantage en travail de l'oral (en réception et production) qu'en travail de l'écrit. Il nous semble important d'intégrer l'enseignement de ces compétences à de vrais textes, qui n'ont pas été écrits pour ça. Car c'est bien ça que devra faire l'élève ensuite, utiliser ces compétences lors de la lecture autonome de textes littéraires.

L'oral, outil et objet :

Là aussi, il s'agit d'être explicite envers les élèves.

“Pour communiquer à bon escient, il est essentiel que l’enfant sache ce qu’on attend de lui. À cette fin, l’enseignant veille à expliciter les tâches attendues, en particulier en matière de langage, pour permettre à l’enfant de bien s’installer dans les diverses situations de communication. Il adopte l’habitude d’annoncer ce qu’il va faire, ce que les élèves auront à faire, dans des mots simples” (cf. [docs accompagnement](#)), par exemple : « Je vais vous lire une histoire et vous, vous allez m’écouter sans m’interrompre ; quand j’aurai fini, vous me direz ce que vous avez compris de cette histoire.” Il s’agit là d’un travail de l’oral intégré à une discipline, qui la sert. Mais il n’est pas seulement outil, il est lui-même objet d’apprentissage. Pour garder cette idée en tête, il faut que nos objectifs soient clairement définis, et qu’ils puissent donner lieu à des indicateurs clairs, auxquels on pourra se reporter pour évaluer l’avancée de chaque élève. Ces critères peuvent porter sur la quantité de la prise de parole (nombre d’interventions, sollicitées ou volontaires), et sur sa qualité (respect des règles, mais aussi capacité à rebondir sur les propos des autres, syntaxe...).

Les élèves doivent avoir connaissance de ces “règles du jeu”, et comme dans tout enseignement, on se doit de les outiller (selon les objectifs : bâton de parole, jeton à chaque prise de parole, affiche avec les structures du type “je suis d’accord avec machin, parce que ...”). En fin de séance, une rétroaction sur la quantité et la qualité de ces prises de parole peut permettre à chacun de mesurer ses progrès et les efforts à fournir, et permet également d’inscrire l’oral comme un “vrai travail”.

Du côté de l’enseignant, il est important de laisser du temps à chacun pour s’exprimer, d’instaurer la bienveillance au sein du groupe : respecter les silences, ne pas interrompre (c’est parfois très difficile !), mais également laisser ceux qui en ont encore besoin répéter ce qui a déjà été dit, permettant encore des reformulations et la répétition du lexique. Il ne faut pas non plus hésiter à reformuler soi-même ce que l’on a compris du propos des élèves (sous leur contrôle : “si je comprends bien ce que tu as voulu dire, ...), on comprend parfois ce qu’ils ont voulu dire, sans que leur formulation n’ait été claire pour leurs camarades. Afin de permettre un véritable polylogue entre les élèves et éviter le rythme : question de l’enseignant/réponse d’un élève, il faut prioriser les questions ouvertes, larges.

Tous les [documents d’accompagnement](#) ne sont pas encore disponibles, mais les quelques-uns en ligne sont d’une grande qualité, je trouve celui sur les [trois entrées didactiques](#) particulièrement complet.

Ma manière de mener les séances basées sur l’oral ont été fortement influencées, même en cycle 3, par la lecture du travail de Pierre Péroz, dont Classeur d’école présente [quelques éléments](#).

Les textes étudiés :

Un article très intéressant de C. Viriot-Goedel et J. Crinon ([Lire des albums complexes en CP : stratégies d’anticipation et construction des significations, Pratiques, 161-162](#)) montre la complexité liée au choix et à la manière d’utiliser les textes à étudier. Si ceux-ci sont trop riches, trop “résistants” (Tauveron, 1999), associés à un étayage pas assez fort de l’enseignant, la construction de la signification n’est pas possible par tous les élèves. “C’est là sans doute une des difficultés, pour l’enseignant, à concevoir son enseignement de la lecture : il n’est pas de scénario standard, reproductible quel que soit le texte. Il importe que l’enseignant analyse soigneusement les caractéristiques des supports de lecture et qu’il les choisisse en toute conscience des difficultés que les élèves sont susceptibles de rencontrer pour les lire.”

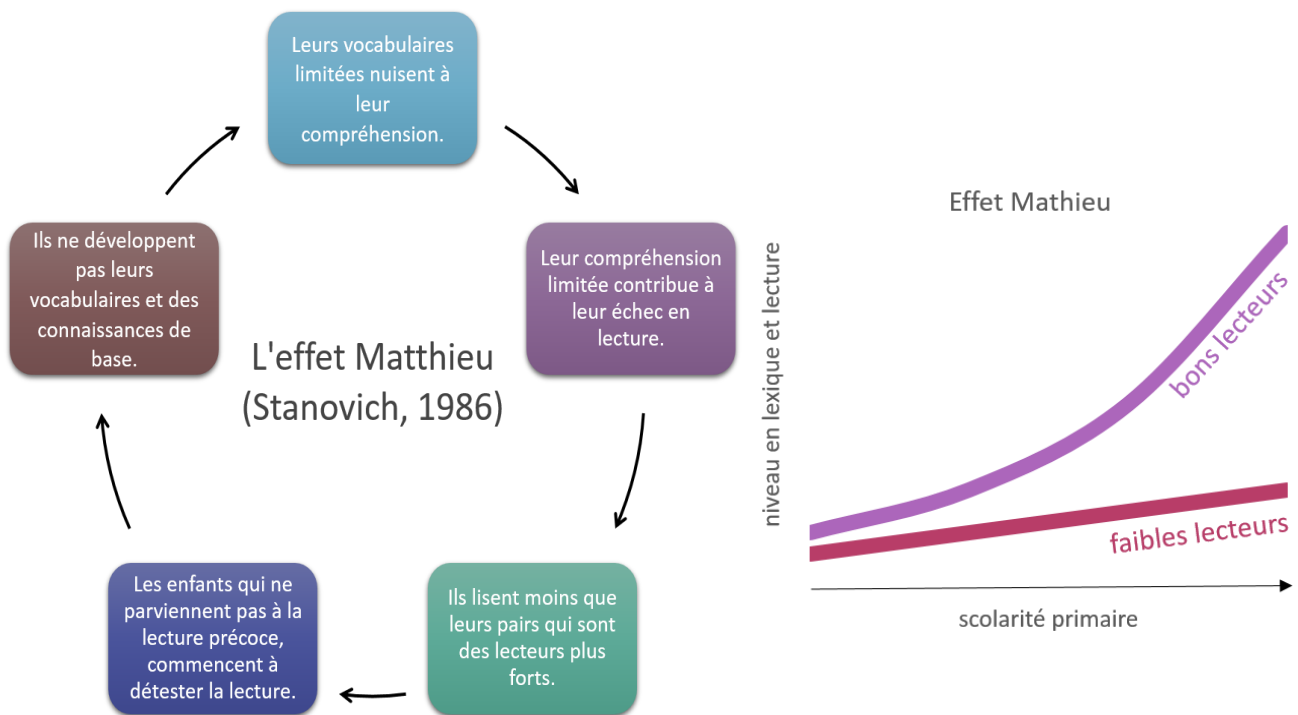
Dans sa contribution aux travaux des groupes d’élaboration des projets de programmes, C. Tauveron intervient également sur ce sujet ([Réflexions sur la lecture et l’apprentissage de la compréhension aux cycles 2 et 3](#), 2014) : “J’en profite pour souligner un malentendu à propos des

« textes résistants », concept que j'ai introduit et n'a pas toujours été compris. Il ne s'agit pas de proposer aux élèves des textes hermétiques mais des textes posant un ou plusieurs problème(s) de compréhension clairement identifiés et que l'on juge surmontable(s), non par chaque élève pris isolément, mais grâce au soutien de la communauté lectorale que constitue la classe et son enseignant."

En conclusion, il s'agit de soigneusement choisir les textes afin que les problèmes de compréhension qu'ils posent correspondent aux objectifs de compréhension poursuivis, mais sans qu'ils multiplient les difficultés. Il s'agit donc également, par conséquent, de choisir les textes **après** avoir déterminé les objectifs.

Enseigner le lexique :

Les compétences lexicales sont au cœur des problèmes de compréhension. Ceux qui connaissent au moins 90% des mots du texte le comprennent et, parce qu'ils le comprennent, commencent à apprendre les 10% de mots qu'ils ignoraient. Ceux qui connaissent moins de ces 90% et qui, par conséquent, ne comprennent pas ce qu'ils lisent, perdent sur les deux fronts : non seulement, ils ne bénéficient pas des contenus du texte, mais ils n'acquièrent aucun vocabulaire. On voit le cercle vicieux à l'œuvre, et l'"effet Mathieu" qui en découle.



L'écart se creuse et l'école doit jouer son rôle compensatoire en proposant un enseignement explicite du vocabulaire. C'est le travail du lexique en contexte et sa rencontre à de multiples occasions qui permettent son appropriation.

POUR CONCLURE ...

Le travail entrepris est très ambitieux, et nous le menons très modestement, car le chemin qui relie la théorie et la pratique est long et parfois bien périlleux...

On tâtonne !

Les modules proposés : ...