

> FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Enjeux et problématiques

Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la compréhension

La dynamique de la compréhension repose sur la maîtrise de compétences complexes. Elle peut se voir « empêchée » par divers facteurs.

Types de difficultés des élèves

- Déficits généraux des capacités de compréhension (non spécifiques à la lecture) avec une faible étendue des connaissances encyclopédiques.
- Déficits des traitements de « bas niveau » liés à l'identification des mots. Les traitements linguistiques ne sont pas assez fiables. L'automatisation du décodage n'est pas acquise.
- Déficits spécifiques au traitement du texte écrit (mauvaise régulation de la lecture par l'élève) corrélés à une absence de conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte.
- Élaboration « d'îlots de compréhension » juxtaposés.

On peut préciser davantage l'origine de certaines de ces difficultés.

Elles peuvent être dues à des malentendus cognitifs :

- des représentations erronées de la lecture : les élèves estiment qu'il suffit de décoder tous les mots pour les comprendre (stratégies de lecture mot à mot) ;
- une confusion entre compréhension et recherche d'informations dans un texte (utilisation du questionnaire *a posteriori*). C'est une attitude souvent induite par le recours très (trop ?) fréquent dans la pratique de classe aux questionnaires de lecture comme ceux proposés dans certains manuels ou fichiers de lecture ;
- une tentative pour mémoriser la forme littérale des textes (sans se centrer sur le contenu).

Les difficultés de traitement du texte peuvent s'expliquer par :

- la difficulté à établir la cohésion du texte (traitement des connecteurs, des temps verbaux, des reprises anaphoriques) ;
- la difficulté à construire une représentation des personnages à partir de ce qui les constitue (désignations, description, relations avec les autres personnages, paroles, pensées, émotions, actions, intentions, etc.) ;
- une conscience très faible chez les élèves de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre (évaluer sa compréhension, relire, réviser son interprétation, etc.). Quand leur représentation du texte est mise à mal par un élément nouveau, ils ont du mal à la modifier.

Quelques obstacles à l'enseignement de la compréhension du côté des professeurs

Il s'agit de situations observées dans les classes mais qui ne sauraient refléter l'ensemble des pratiques :

- réduire la difficulté des textes dans le souci (louable) de répondre aux difficultés des élèves : choix de textes simples, segmentation excessive des textes, ce qui induit une construction du sens de « bas-niveau » et ne sollicite pas la curiosité intellectuelle de l'enfant ;
- livrer une « traduction » du vocabulaire après la lecture sans questionnement sur le sens global du texte. Cette procédure n'encourage pas les élèves à s'emparer activement de l'énoncé et renforce l'idée selon laquelle la lecture est une activité de décodage, alors que les lecteurs performants la considèrent comme une activité de construction de sens ;
- des questionnements parfois en usage dans les manuels et les classes ne portant que sur le prélèvement d'informations ciblées. Les réponses attendues se limitent souvent à un mot, à une expression. Certains élèves s'adaptent parfaitement à cette pédagogie et parviennent à se focaliser sur l'endroit où figure la réponse qu'ils extraient. Ils peuvent ainsi répondre à la demande du maître en se dédouanant de la lecture du texte en entier ;
- la lecture cursive est privilégiée sans l'articuler avec l'explication de ce qu'on a compris et de comment on l'a compris.

Dans tous ces cas de figure, les stratégies mises en œuvre par les élèves pour parvenir à comprendre ne sont pas ou peu interrogées.

Références bibliographiques

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector & lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs* (CM1, CM2, 6^e SEGPA), Retz, 2009.

Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Hatier pédagogie, 2002.