

Atelier lecture - écriture



MINISTÈRE
DES ENSEIGNEMENTS
MATERNEL ET PRIMAIRE
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

SOUTENIR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DANS LA COMPRÉHENSION DES TEXTES



APPRENDRE

Soutenir les élèves en difficulté dans la compréhension des textes

Lire, c'est identifier les mots écrits et accéder au sens du texte lu. Le niveau de compréhension d'un lecteur dépend, d'une part, de sa rapidité de lecture des mots isolés et, d'autre part, de son niveau de compréhension orale de la langue. Comprendre ce qui est lu n'est possible que si le lecteur ne consacre pas toute son attention au déchiffrage afin de disposer de ressources attentionnelles suffisantes à consacrer à la compréhension. On sait aujourd'hui qu'il existe deux grands types de difficultés pour comprendre les textes : des difficultés spécifiques à **l'identification de mots écrits** et des difficultés spécifiques à **la compréhension orale**.

Lorsqu'on évalue les élèves partir de ces deux domaines : Identification des **Mots Ecrits** (IME) et **Compréhension Orale** (CO), le profil de lecture des élèves en fin de scolarité élémentaire ou au début du collège peut se répartir en 4 grandes catégories (J. Ecalte, 2016) :

		Compréhension orale (CO)	
		-	+
Identification des mots écrits (IME)	-	Faibles identificateurs (FI) Faibles compreneurs (FC)	Faibles identificateurs (FI) Bons compreneurs (BC)
	+	Bons identificateurs (BI) Faibles compreneurs (FC)	Bons identificateurs (BI) Bons compreneurs (BC)

Cette typologie proposée par Jean Ecalte (2016, conférence de consensus CNETCO) peut permettre de mettre en place en classe des activités spécifiques par groupes de besoin lors des séances de renforcement.

Poursuivre les activités d'identification des mots écrits auprès des élèves qui le nécessitent

La première capacité nécessaire à la compréhension écrite concerne donc **l'identification des mots écrits**. Celle-ci nécessite que l'élève ait intégré le fonctionnement du principe alphabétique pour mettre en correspondance des unités graphiques, les graphèmes, avec les unités de seconde articulation de la langue orale, les phonèmes.

Pour intégrer ce principe, l'élève doit prendre conscience que la parole peut se segmenter en unités (mot, syllabe, attaque, rime) afin de saisir progressivement, d'une part, le fonctionnement des **associations graphèmes-phonèmes** et, d'autre part, le principe de leur **coarticulation** (fusion phonémique).

Cet accès au déchiffrage des mots écrits nécessite un **apprentissage explicite** afin de passer d'une lecture lente et laborieuse à une lecture rapide des mots écrits. Il est en effet nécessaire que l'identification des mots devienne automatique afin que le lecteur puisse libérer les ressources attentionnelles pour traiter l'information décodée et comprendre ainsi plus facilement ce qui est lu.

Bien qu'elle soit particulièrement travaillée au cours des premières années de l'élémentaire, la maîtrise du déchiffrage reste problématique chez certains élèves en fin d'élémentaire ou au début du collège. **C'est pourquoi tant que l'élève éprouve des difficultés à oraliser les mots écrits, il convient de poursuivre l'analyse phonologique et l'étude des correspondances graphèmes/phonèmes**. En effet, tout élève, **quel que soit son âge**, doit poursuivre cet apprentissage tant qu'il n'est pas parvenu à **automatiser** les procédures d'identification des mots écrits. Cette automatisation indispensable ne peut être obtenue qu'en lisant suffisamment souvent. Plus on lit, mieux on lit.

En fin de primaire ou au début du collège, l'enseignant doit donc continuer à proposer à ce type d'élèves des **moments d'enseignement particulièrement explicite sur le déchiffrage des mots** en proposant des répétitions suffisamment nombreuses qui leur permettent de développer leur fluidité de lecture (fluence) à partir de textes courts à difficulté croissante. Ce travail peut s'effectuer utilement au sein de **groupes de besoin**, à effectif réduit. (Supports possibles à télécharger gratuitement : <http://infos.editions-cigale.com/fluence-gratuit>)

A noter que **la dyslexie** est un handicap qui se manifeste également par une difficulté à lire à haute voix en raison de confusions de sons ; par une orthographe déficiente ; par une extrême lenteur ; par de la fatigue ; et le plus souvent par du découragement. Cependant, le taux d'élèves atteints de troubles complexes du langage n'excède pas 5 % sur une population globale et donc tous les enfants avec des difficultés de lecture ne sont pas, loin s'en faut, dyslexiques ! Pour les élèves dyslexiques avérés (diagnostic à établir par un orthophoniste), il est conseillé de privilégier l'oral, de ne pas dicter les cours, de ne pas donner plusieurs informations en même temps pour laisser à l'élève le temps de s'approprier l'information, de lire et de reformuler les consignes à l'oral, d'éviter de faire lire à voix haute devant les autres élèves (situation dévalorisante), d'autoriser la lecture en suivant avec un outil (crayon, règle, doigt), d'éviter les copies ou les dictées longues, de privilégier la prise de note courte avec correction immédiate, de réduire la longueur du travail écrit notamment à la maison.

Favoriser un enseignement explicite de la compréhension

La compréhension en lecture ne se réduit pas à l'identification et à la compréhension des mots pris isolément. Les mots doivent en effet être pris en compte conjointement (groupes de mots, phrases) pour former des propositions de sens (sur la base des traitements syntaxiques) afin de construire progressivement une **représentation mentale** de l'ensemble du texte. Pour réaliser cette opération, le lecteur établit en permanence des liens entre les différentes informations prises dans le texte (**inférences de liaison**) et entre celles-ci et ses connaissances personnelles (**inférences interprétatives**).

L'activité de compréhension au cours de la lecture repose donc à la fois sur le traitement des **marques linguistiques** et l'activation des concepts qu'elles évoquent, la mobilisation des connaissances antérieures relatives aux situations décrites et sur l'intégration de l'ensemble des informations ainsi activées dans une représentation mentale élaborée progressivement et mise à jour jusqu'à ce que l'ensemble du texte ait été traité (élaboration progressive du **modèle de la situation**).

Le lecteur doit donc traiter les marques linguistiques nécessaires aux traitements lexicaux et syntaxiques, ce qui suppose une maîtrise de la langue et, en même temps, élaborer l'**interprétation du texte** en mobilisant ses connaissances préalables du domaine traité. C'est pourquoi **une gestion efficace des stratégies de construction de la représentation mentale du texte** est nécessaire pour soutenir la mémoire de travail fortement sollicitée par ces opérations.

On dispose aujourd'hui d'un nombre très abondant de recherches qui montrent que **l'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension** améliore les performances des élèves à tous les niveaux de scolarité et particulièrement pour les élèves les plus fragiles.

Cette forme d'enseignement **fait appel à la réflexion consciente de l'élève** en centrant son attention sur les obstacles qu'il est susceptible de rencontrer lorsqu'il est confronté à des textes complexes et en lui proposant des raisonnements pour les surmonter. Cet enseignement propose également **des moments d'entraînement** afin que les mécanismes et les stratégies appris soient intégrés au bagage cognitif des élèves.

En plus des séances consacrées à l'explication des textes lus, il s'avère donc utile d'organiser à l'école et au collège des **temps d'apprentissage ciblés** sur certains aspects mobilisés dans la compréhension des textes, de **manière explicite**, lors de **séances de renforcement**. Ces moments peuvent être conduits en collectif en sollicitant l'engagement actif de tous les élèves mais aussi lors d'activités collaboratives en groupes restreints.

Dans cette perspective, on peut distinguer deux approches complémentaires de l'enseignement de la compréhension :

- La première propose un enseignement explicite des **stratégies de lecture** et de leur utilisation (résumés intermédiaires, images mentales, identification des idées principales et secondaires, repérage des déficits de compréhension et stratégies palliatives, gestion de l'implicite, etc.)
- La seconde se centre sur le contenu des textes notamment sur le **vocabulaire** (en s'appuyant sur le contexte, sur la morphologie, etc.) et le traitement des **marques linguistiques et syntaxiques** qui permettent d'établir des liens entre les informations (substituts anaphoriques, connecteurs spatiaux temporels, connecteurs logiques, ponctuation, éléments de causalité, inférences, etc.)

Prendre en compte la difficulté des textes à lire

La lecture scolaire, en particulier au collège, demande à l'élève de comprendre un grand nombre de supports composites. A la difficulté de lecture des différents documents proposés sur la double page du manuel (frise chronologique, dialogues de BD, reproductions de tableaux, schémas, codifications et symboles divers, textes écrits par des contemporains ou textes historiques) s'ajoute celle, non pas seulement de repérer des informations pour répondre aux questions, mais de se situer à un niveau supérieur de construction d'un savoir : celui du concept. Il s'agit pour chaque élève de construire une signification, de comprendre des phénomènes à partir d'interprétations, d'inférences, de mises en relation supposant des choix, d'établir une hiérarchie d'importance parmi la pluralité et l'hétérogénéité des éléments fournis. Or, quand on étudie ce que font les élèves avec ces supports de travail (Bautier, 2015), on peut mettre en évidence que non seulement ces démarches et opérations cognitives et langagières ne sont pas spontanées, a fortiori ne sont pas partagées par tous les élèves, mais plus encore que ces supports sont susceptibles, du fait de leur caractéristiques discursives, symboliques et iconiques, de détourner les élèves des possibilités de construire ces significations. Les différences observées entre les élèves pour l'exploitation de ces supports composites s'expliquent en grande partie en raison de rapports différenciés au texte et au monde selon les origines sociales qui, pour une part d'entre eux, viennent sans doute s'ajouter aux difficultés de lecture. De ce fait, l'école se doit de rendre explicite les parcours de lecture attendus pour l'exploitation de ces supports et ce, dans toutes les disciplines scolaires.

À ces obstacles de lecture qui concernent particulièrement les manuels, viennent s'ajouter ceux plus spécifiques aux œuvres littéraires. La notion de « texte résistant » (Tauveron, 1999) ou de « texte complexe » (Rouxel, 1996) renvoie à deux ordres de difficulté selon Tauveron : les textes réticents c'est-à-dire ceux qui jouent à perdre le lecteur – par la forme de l'intrigue, par exemple – et les textes proliférants, c'est-à-dire les textes qui appellent des interprétations plurielles. Les textes littéraires, bien souvent, sont des textes proliférants, leur polysémie faisant leur intérêt.

Même si l'on peut s'accorder sur un certain nombre d'œuvres qui sont en soi complexes et donc résistantes, la complexité des textes reste cependant relative au lecteur. La notion de lecture résistante prend donc en compte le degré de difficulté que les opérations de lecture doivent résoudre pour que le lecteur puisse accéder au sens du texte. Cela tient au vocabulaire parfois, ou à la syntaxe. Beaucoup d'élèves, par exemple, renoncent devant un extrait dont ils ne comprennent pas les premiers mots ; ils arrêtent leur lecture devant cet obstacle estimant qu'ils ne sont pas capables de comprendre le texte. La lecture est également résistante lorsque l'œuvre suppose une connivence culturelle avec le lecteur et que ce dernier ne saisit pas cet enjeu, lorsque l'univers décrit ne lui parle pas ou que les valeurs que le texte semble incarner le déroutent. Ainsi, la complexité des textes est-elle variable d'un lecteur à l'autre.

Lorsque les difficultés se cumulent ou que la récurrence des mêmes difficultés des textes ne permet pas à l'élève d'accéder aux œuvres, il y a de gros risques qu'il devienne lui-même résistant à la lecture. Le choix des textes proposés en classe apparaît donc capital. Varier les propositions de lecture est également une nécessité pour que les élèves, à un moment ou à un autre, puissent trouver dans les œuvres matière à expérience, même s'ils sont en difficulté. Pour ce faire, l'enseignant peut varier les activités de mise en voix des œuvres (Lemarchand, 2017) : lecture oralisée par le professeur ou un élève, récit des passages non étudiés d'un livre, échanges entre lecteurs et non lecteurs en atelier, etc. afin que chaque élève soit autorisé à parler des œuvres et à faire état de ses ressentis. La résistance à la lecture est alors contournée par des protocoles pédagogiques qui permettent aux élèves, même les plus fragiles, d'accéder tout de même aux œuvres littéraires, en différenciant les tâches attendues par chacun au sein de l'exploitation collective de l'œuvre.