

Rendre visible le travail du lecteur

Date de mise ligne :	20 mars 2010
Auteurs :	Bénédicte Etienne et Annie Portelette Mission académique Maîtrise de la langue

La nature des difficultés des lecteurs précoces au début du collège

Quand le professeur se trouve en face de la réponse fautive à une question sur un texte ou un document, il peut avoir l'impression que l'élève ne comprend pas ce qu'il lit.

La première piste convoquée est souvent, de manière exclusive, la question du décodage, comme cause des difficultés de lecture. Si des difficultés de décodage persistent pour un petit pourcentage d'élèves qui arrivent au collège, elles ne doivent pas dissimuler celles qui touchent à la compréhension. La seconde, après une évaluation diagnostique, est un déficit des compétences en jeu dans la compréhension de l'écrit. Cependant, le professeur peut être déçu des effets d'un travail systématique sur les compétences identifiées comme défaillantes.

Il apparaît que la réalité de l'élève en difficulté est plus complexe et moins binaire – comprendre ou ne pas comprendre. A sa manière, cet élève est aussi en activité et produit du sens, parfois même un excès de sens. Pour mieux appréhender cette activité, il est nécessaire de l'aborder non par son résultat – la réponse produite, qui n'en constitue que la partie émergée – mais par ses procédures.

Les difficultés de compréhension de l'écrit n'ont pas pour seule origine un déficit de compétences et se situent pour partie aussi dans une représentation erronée de l'activité de lecture. Les lecteurs les plus en difficulté « se méprennent sur la nature de l'activité intellectuelle qu'est la lecture-compréhension »¹. Ces représentations erronées, construites dans leur expérience, les ont amenés à développer certaines stratégies face aux textes ou aux documents qui leur permettent de produire du sens quand ils lisent - pas celui attendu. Ils n'ont donc pas le sentiment de ne pas comprendre et c'est toute la difficulté du travail à mener avec eux.

L'analyse des réponses de lecteurs précoces à des questionnaires écrits ainsi que des entretiens d'explicitation à propos de leurs réponses permettent de dessiner un portrait du lecteur en difficulté.²

Portrait du lecteur en difficulté

- » Il imagine que lire c'est mémoriser des informations dans leur forme littérale, et non traiter les informations du texte en organisant celles qui sont pertinentes dans leur mémoire à long terme. A l'inverse, le lecteur expert centre son attention sur le contenu sémantique du texte, il le synthétise, le met en mémoire régulièrement au cours de la lecture et fait des liens entre ces micro-synthèses: c'est le processus d'intégration sémantique.
- » Il ne revient pas en arrière pour s'assurer de la validité ou non de sa première compréhension, il ne ralentit pas sa lecture, il avance en aveugle sans flexibilité. Il construit du sens, comme tout lecteur, mais à partir de

¹ Voir les travaux de Roland Goigoux notamment *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés* (1998), Suresnes, CNEFEI-DESCO, pages 84-85.

² Ibid.

bribes du texte – « des îlots de compréhension » comme disent les chercheurs – entre lesquels il établit des liens. Ce chemin interprétatif erroné le conduit à un texte du lecteur sensiblement différent du texte ou du document donné à lire, sans qu'il en ait conscience (d'où l'idée de l'excès de sens énoncée plus haut). Au contraire, le lecteur confirmé a automatisé des procédures d'autorégulation³ : il module sa lecture, il ralentit face à un passage délicat, il est capable de réviser en permanence ses hypothèses au fur et à mesure de l'avancée dans le texte.

- » Il considère que s'il comprend chacun des mots du texte pris isolément, il aura accès au sens du texte. Rencontrer des mots « difficiles » le bloque dans sa lecture. Il ne dispose pas de la stratégie du contexte pour dépasser cet obstacle. Il juge qu'un texte est facile s'il est court (nombre de mots restreint) et sans mots difficiles.
- » Il n'a pas conscience que le lecteur a un rôle à jouer dans le processus de compréhension. Il dépend du questionnement extérieur de l'adulte qui doit lui poser des questions pour contrôler sa compréhension sans penser à avoir recours à la reformulation. Ou bien encore, il impute ses difficultés au texte (trop long, contenant des mots difficiles, pas intéressant). La compréhension n'apparaît pas pour lui le fruit d'un travail et d'un apprentissage possible.

L'ensemble de ces procédures, automatisées chez le lecteur expert et devenues de ce fait non conscientes, constitue ce qu'on appelle des « habiletés métacognitives »⁴.

Toutes ces difficultés, mises à plat pour la clarté du propos, sont en fait interdépendantes les unes des autres. Elles résultent en effet de représentations qui ont permis à l'élève de construire un modèle explicatif de l'activité de lecture, certes erroné mais qui pour lui a sa cohérence. C'est à partir de celui-ci que le professeur peut agir.

En réponse, un dispositif pour amener les élèves à revenir sur leur manière de lire

Pour ce lecteur, avant même un travail sur les compétences en jeu dans la compréhension, il est nécessaire de faire apparaître explicitement la nature de l'activité du lecteur. Sans cette prise de conscience de ce qu'on attend de lui pour comprendre, l'entraînement aux compétences défaillantes ne représentera qu'une série d'exercices scolaires isolés, sans enjeu réel, qui ne lui permettra pas de réorganiser ses représentations de l'activité.

1. Principes et organisation :

Le dispositif pédagogique proposé vise à mettre en scène et rendre visible le travail habituellement invisible du lecteur à partir d'une expérience concrète de lecture. Dans une courte nouvelle de littérature de jeunesse, un mot⁵ - toujours le même - a été supprimé tout au long du texte, ce qui rend ce texte résistant⁶ et crée un problème à résoudre. L'élève est empêché d'avancer à l'aveugle en utilisant sa stratégie habituelle et il est contraint de revenir sur ce qu'il fait.

La démarche est fondée sur le retour réflexif afin d'amener les élèves à se questionner, à susciter dans la classe des échanges qui seront l'occasion de verbaliser et d'explicitier comment on s'y prend pour comprendre, mettant ainsi en travail les représentations. Ces moments de retour sur l'activité - moments de métacognition

³ Voir les travaux de Martine Rémond et de Roland Goigoux, notamment. Se reporter à l'article de Martine Rémond sur le site CARMaL, *La métacognition, une composante de la compréhension*, dossier « Compréhension, contributions à la réflexion »

⁴ Martine Rémond, op.cit., CARMaL.

⁵ Pour être précis, c'est un nom accompagné de son déterminant qui est effacé. Cependant, avec les élèves, nous avons fait le choix de dire « un mot » car l'expérience montre que si on parle de deux mots, ils cherchent en fait deux noms. De plus, le propos n'est pas ici d'aborder des notions grammaticales, mais de centrer l'attention sur la compréhension.

⁶ L'expression est empruntée à Catherine Tauveron (*Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte résistant au texte proliférant*, *Repères* n°19, INRP). On peut qualifier de résistant un texte qui ne va pas de soi, dont la construction du sens requiert la participation active du lecteur

- sont partie intégrante dans l'apprentissage de la compréhension⁷ : il s'agit donc de mettre à plat avec l'élève quelles habiletés métacognitives sont mobilisées dans l'acte de lire et, dès lors, d'aider l'élève à les acquérir.

L'activité se déroule en deux temps.

- La première partie de la nouvelle⁸ (annexe 1) est découpée en cinq fragments qui sont donnés à lire successivement aux élèves (on peut découper le texte en bandelettes à cet effet). A l'issue de la lecture de chacun d'eux, les élèves notent par écrit leur hypothèse sur le mot manquant, avec la possibilité de le modifier à chaque fois. La première mise en commun a lieu après la lecture du cinquième fragment, les élèves ont alors identifié le mot.
Cette mise en commun s'accompagne d'un retour rétrospectif sur le texte mené par l'enseignant de manière à identifier les indices qui conduisent le lecteur à l'identification du mot manquant et à faire détailler explicitement tout le chemin interprétatif qui conduisait au mot « éléphant ».
- La seconde partie de la nouvelle (annexe 2) explore le rôle de la reformulation et de la mémoire de travail.

Pour présenter l'activité aux élèves, on en précise les enjeux : il s'agit moins de découvrir un récit que de « comprendre ce qui se passe dans notre tête quand on lit ». Cela focalise l'attention sur les opérations intellectuelles et évite les effets déceptifs des élèves quant au contenu du récit

En effet, si, au moment de lancer les élèves dans l'activité, on n'a pas pris la précaution de « mettre le curseur » sur le travail du lecteur et de poser le texte comme support de réflexion sur cette question, certains élèves, prisonniers d'une conception selon laquelle le langage dit nécessairement le vrai, peuvent se méprendre sur la nature de l'activité. Ils peuvent croire que l'on mène seulement une enquête qui apporte LA solution. Au moment où le mot « éléphant » est établi, ces élèves risquent de se désengager du travail car ils ne sont pas familiers d'une pratique de jeu assez littéraire sur les significations. L'obstacle peut être levé en rappelant, à ce moment, les enjeux annoncés en ouverture par le professeur.

2. Commentaires des effets du dispositif

Etre obligé de réviser ses hypothèses et d'accroître sa flexibilité

Dès le titre, les élèves sont invités à émettre une première hypothèse en complétant le groupe de mots « Ma vie avec... ». Ce début de titre restreint les possibilités. Il oriente en effet sur le monde du vivant et du familier. De fait, les propositions des élèves concernent le plus souvent les parents, les frères ou sœurs, les amis ou encore un animal familier.

La lecture du premier fragment les oblige à réviser cette hypothèse car il est improbable que le facteur livre un être vivant. Ils penchent alors plutôt pour un objet.

A nouveau, cette seconde hypothèse est bousculée par la découverte du deuxième fragment puisqu'il est question d'un être vivant (il se nourrit) qui tient compagnie au narrateur.

Dès le début de l'activité et sur un court fragment de texte, les élèves sont donc amenés à réviser deux fois leur première hypothèse. Le texte résiste donc d'emblée à une attitude de lecteur trop rigide et statique.

Faire l'expérience que tout n'est pas écrit dans le texte

Au moment de la mise en commun, tous les élèves ont identifié le mot manquant. Ils sont invités à dire à quel moment chacun a trouvé le mot éléphant et à partir de quel(s) indice (s).

Pour la plupart d'entre eux c'est le mot « trompe » dans le dernier fragment qui fait indice, pour quelques uns c'est « barrir » dans l'avant dernier fragment. L'expérience montre que dans des classes où sont présents des élèves d'origine pakistanaise ou indienne, le mot « baldaquin » du fragment deux constitue un indice

⁷ Pour éclairer la question, on peut se reporter à l'article de Martine Rémond cité plus haut, dans la partie « Contribution à la réflexion » du dossier.

⁸ Cette activité est inspirée du travail de Josette Hénin, formatrice qui l'a produite dans le cadre du CAF (Centre d'auto-formation et de formation continue de la Communauté française de Belgique) en 1993 sous le titre "Ma vie avec...".

déterminant. Ce dernier cas de figure est riche pour faire apparaître une dimension du travail du lecteur : il lit et comprend avec des connaissances extérieures au texte. En situation de lecture, on convoque son expérience du monde ou du monde représenté. Cette attitude ne va pas de soi pour certains élèves qui cloisonnent la situation scolaire et leur expérience extrascolaire. Selon la connaissance que l'on possède du « monde de l'éléphant », l'identification du mot a été plus ou moins rapide.

Prendre conscience que les mots du texte ne sont isolés pas les uns des autres

A l'issue de la lecture individuelle du fragment deux, on demande aux élèves de souligner les indices sur lesquels ils s'appuient et de les classer en trois catégories. C'est une opération difficile pour eux et il s'agit simplement de les placer dans une attitude un peu distanciée car seuls, ils ne peuvent qu'amorcer un classement. La consigne ne prend tout son sens que lors de la lecture rétrospective faite avec l'enseignant.

Ainsi, quand on connaît le mot manquant, on peut lister les indices et les classer à l'aide des grandes catégories qui servent à classer les objets du monde : animé/ inanimé, petite/grande taille, fonction. Trois réseaux de sens peuvent être construits :

Nourriture (pain) – respiration - caractère doux → animé.

Volume occupé (dans la salle à manger, l'ascenseur, le parking) – nourriture abondante → grande taille.

Transport de personnes (commode, rapide) → fonction.

Ces catégories dessinent les traits sémiologiques qui font surgir l'idée de l'éléphant dans l'esprit du lecteur. Aucun des mots pris isolément ne le permet, c'est leur mise en réseau progressive, au fur et à mesure de la lecture et de l'avancée dans le texte qui y conduit. Lire c'est aussi être capable de relier des indices du texte pour en inférer une nouvelle information.

Malgré toutes les explications données par le professeur, certains élèves vont cependant ne pas faire de liens entre les fragments et oublier qu'il faut proposer toujours le même mot. Pour ces élèves, la mise en réseau des traits sémiologiques ne va pas pouvoir s'effectuer pendant le temps où ils seront seuls face à l'activité. Ils vont proposer des mots différents sans percevoir ce qui fait indice ni faire du lien. C'est pourquoi, lors de la mise en commun, il importe, en explicitant les indices, de refaire avec eux le chemin qui a permis que ce réseau s'agence progressivement

Opérer des micro-synthèses, mobiliser sa mémoire de travail

Donner la question « Le narrateur a-t-il eu raison de garder l'éléphant chez lui ? » avant de lire la suite du texte oriente la lecture et la prise d'information en donnant un but au lecteur.

Après la lecture du fragment, ne pas autoriser à retourner en arrière vise à obliger l'élève à reformuler les passages du texte, à opérer un traitement du contenu sémantique des informations au fur et à mesure de son avancée dans le texte, exhibant des procédures automatisées chez le lecteur expert.

C'est aussi mettre en mémoire ces micro-reformulations pour poursuivre sa lecture. Cette étape permet de faire échec à la stratégie de l'élève qui pense qu'il faut mémoriser le texte dans sa forme littérale. On lui montre que lire, c'est garder en mémoire des informations acquises récemment pour comprendre les nouvelles, celles que la suite de la lecture apporte.

Découvrir que le texte est un objet construit cohérent

Dans la dernière étape du travail, la mise en commun des fins imaginées par les élèves montre qu'aucun généralement n'a gardé en mémoire que le personnage-narrateur n'a effectué aucune commande ni pu gagner un lot quelconque. La confrontation avec la fin de l'auteur permet de revenir aux indices contenus dans le début du texte.

Cette étape sert à mettre en évidence la nécessité de porter attention au texte et de le considérer globalement, comme un tout construit par un auteur et non dans un déroulement linéaire où des épisodes s'ajoutent les uns aux autres. Le début de la nouvelle contient des informations dont le lecteur doit faire quelque chose. Il doit avoir traité l'ensemble des données textuelles pour établir une compréhension stabilisée. Lire c'est retrouver ce que quelqu'un a mis du côté de l'écriture.

3. Construire des savoirs sur la compréhension

A la fin de la séance, on liste avec les élèves tout ce qui a été découvert sur « ce qui se passe dans notre tête quand on lit ». Ce moment de synthèse est fondamental pour aider les élèves à réorganiser leurs représentations sur l'activité de lecture et développer un sentiment de maîtrise de l'activité.

On reste au départ au plus près des formulations des élèves. Les connaissances de l'enseignant sur la compréhension lui permettent d'apporter des reformulations simples mais précises qui renvoient aux catégories qui sous-tendent le travail du lecteur de manière à ce que se constitue un langage commun avec les élèves et entre les enseignants.

Conclusion

Cette expérience de lecture marque les élèves et peut avoir valeur de référence pour clarifier le travail du lecteur dans plusieurs disciplines. Inscrite dans la culture de la classe, cette activité, liée à la liste des opérations élaborée avec les élèves à la fin, gagnera à être convoquée autant que possible et régulièrement par les professeurs, sous forme de rappel, lorsqu'une situation de lecture le permettra. Elle s'épaissira au travers d'expériences de lecture répétées si plusieurs enseignants de la classe ménagent des pauses réflexives pour expliciter les opérations liées à la compréhension.

Les savoirs sur l'activité de lecture sont tout autant nécessaires que ceux sur le monde, les textes, la langue pour comprendre les écrits.

**Bénédicte Etienne et Annie Portelette,
Mission académique Maîtrise de la langue**

Première partie

Certains mots du texte sont effacés, il faut les retrouver mais ce n'est pas si difficile que cela car c'est toujours le même mot qui a disparu.

Tu vas lire le texte mais pour jouer le jeu tu dois bien suivre les consignes, t'arrêter lorsqu'on te le demande, rechercher les indices qui te permettent de trouver le mot effacé, remettre en question tes réponses précédentesNe triche pas en allant voir la solution à la fin du texte. Le jeu serait faussé.

Ma vie avec.....

Etape 1 : Un mot du titre s'est envolé. Propose spontanément un mot qui pourrait compléter le début du titre.

Le facteur sonna. « Signez ici. ». Je signai. « C'est pour vous », dit-il, et il me remit.....
Je n'avais jamais commandé....., même en rêve, et il ne pouvait s'agir que d'un de ces nombreux prix tirés au sort que proposent certaines firmes pour se faire de la publicité, car j'ai pour principe de ne jamais participer à ce genre de concours. Et pourtant, l'envoi était bien à mon nom, franco de port, livraison à domicile.
« Je n'en veux pas », dis-je, mais le facteur fut intraitable : j'avais signé, désormais..... était à moi. Je dus le garder.

Etape 2 : Souligne dans le texte les mots qui t'apportent des informations sur le mot manquant. Quel mot proposes-tu de mettre dans les blancs ?

Ce fut ainsi que commença ma vie avec..... Les premiers jours, je le gardai à la maison, mais c'était un drôle de problème pour lui faire descendre l'escalier quand il avait besoin de prendre l'air (pas question, bien entendu, de le faire entrer dans l'ascenseur), et puis il occupait toute ma salle à manger, accroupi, en plus, pour ne pas heurter le plafond.
Je le mis alors dans le garage de l'immeuble, mais les colocataires protestèrent. Chaque colocataire n'a droit qu'à une place de parking, par conséquent il fallait choisir ou....., ou la voiture. Je renonçai à garer ma voiture et la laissai dans la rue. Comme mon budget ne me permettait pas à la fois d'acheter de l'essence pour la voiture et cinquante kilos de pain par jour pour....., le matin, pour me rendre au bureau, au lieu de la voiture je fus obligé de prendre..... Lui, il ne fit pas d'objections : il était très doux et, en outre, il s'avéra être beaucoup plus commode et rapide que l'autobus.

Etape 3 : Souligne dans le texte les mots qui t'apportent de nouveaux indices. Classe-les en trois groupes ou catégories. Quel mot proposes-tu ?

J'avais installé sur son dos un baldaquin assez élégant, mais, à vrai dire, les premiers temps j'étais gêné de sortir avec lui. Tout le monde me montrait du doigt, beaucoup se moquaient de moi :
« Regarde, disaient-ils, le type à....., le fou. » Les agents de police, quant à eux, me faisaient un sale œil, et j'en rougissais de honte.
Arrivé au bureau, je mettais.....au parking, je prenais le ticket, et je le récupérais à la sortie. Lui, il m'attendait patiemment, sans même barrir : il était docile, et personnellement je le trouvais même très beau. Bientôt il devint mon meilleur ami.

Etape 4 : Tu viens d'avoir de nouvelles informations. Souligne-les. Selon toi, quel est le mot manquant ?

Je commençai à sortir avec lui en toutes occasions, car je m'étais aperçu qu'il aimait se promener : pour se frayer un chemin aux carrefours, il écartait délicatement les voitures avec sa trompe, et pour avertir de son passage il barrissait gracieusement.

Etape 5 : Maintenant, tu sais ce qu'a reçu le narrateur chez lui.

Deuxième partie

Tu vas lire la suite du texte qui apporte une réponse à la question : le narrateur a-t-il eu raison de garder l'éléphant chez lui ?

Désormais, je ne prêtai plus attention aux gens qui se moquaient de moi. De toute façon, leur attitude ne tarda pas à changer. Ceux qui n'avaient qu'un chat, un chien ou un canari crevaient d'envie, puis les journaux commencèrent à parler de moi et publièrent même des photos où l'on me voyait juché sur l'éléphant tandis que nous nous promenions dans le centre ville.

De nombreuses personnes me proposèrent alors de le leur vendre : pensez-vous, maintenant j'avais bien trop d'affection pour lui.

Mon chef de bureau me l'emprunta pour un week-end et c'est peut-être pour cela que, peu après, j'eus une promotion. Un entrepreneur me demanda de le lui prêter pour lui donner un coup de main (ou plutôt un coup de trompe) pour des travaux urgents, et lui, il mit beaucoup de bonne volonté à transporter des matériaux de construction, tout content de contribuer ainsi aux frais de son entretien.

Les enfants du quartier venaient jouer avec lui dans la cour, et je dus même organiser des promenades collectives. Ils montaient sur son dos et lui il les baladait en ville, au milieu de l'admiration générale. Quand il apparut dans le parc, le pauvre bonhomme qui promenait les enfants sur un petit âne se retrouva au chômage.

Je me fis beaucoup d'amis : des centaines d'enfants me téléphonaient pour réserver une excursion, leurs parents me couvraient de cadeaux.

Ne retourne pas en arrière dans le texte. Note les informations qui te permettent de dire pourquoi le narrateur a eu raison de garder l'éléphant chez lui.

Troisième partie

Imagine la fin de l'histoire. Ecris-la en une dizaine de lignes ci-dessous.

Lis maintenant la fin écrite par l'auteur.

Ce fut la période la plus belle de ma vie, mais hélas ! elle eut une fin. Un jour se présentèrent chez moi deux messieurs avec un tas de certificats en règle : l'éléphant appartenait à un cirque, il m'avait été remis à la suite d'une erreur de distribution. Je dus le rendre, et la seule chose qui me consola fut qu'il irait dans un cirque, où il mènerait une vie certainement plus amusante qu'avec moi. J'avoue cependant qu'en le quittant j'avais les larmes aux yeux.

J'y repense souvent, à mon cher éléphant ; avec lui j'ai passé une période inoubliable. Et je plains ceux qui dans leur vie ne font pas au moins une expérience étrange, un peu folle. Si vous me permettez un conseil, dès que vous aurez assez d'argent, achetez-vous un éléphant : vous passerez des jours merveilleux. Moi, malheureusement, de l'argent, je n'en ai pas. Le seul espoir qu'il me reste, c'est une autre erreur de distribution.

Compare les hypothèses que tu viens d'élaborer avec la fin imaginée par l'auteur. Relève les similitudes et les différences. Pouvais-tu prévoir la fin de l'auteur ?

in *Nouvelles d'aujourd'hui*, Marcello Argilli, Flammarion, Castor Poche