

6- La compréhension en lecture aux cycles 2 et 3

1) Les programmes

Au cycle 2, l'apprentissage de la lecture nécessite de **maîtriser le code** mais aussi de **comprendre les textes** (narratifs ou documentaires), de commencer à interpréter et à apprécier des textes, en comprenant ce qui peut ne pas être explicite.

Au cycle 3, les exigences sont plus fortes et les supports plus complexes. Il faut tout de même adapter ceci à la maturité et à la culture de l'élève.

Au cycle 2, les compétences travaillées sont liées à la compréhension du texte. Au cycle 3, elles renvoient à la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire et documentaire.

Les compétences développées dans les deux cycles :

- Mobiliser les compétences de **décodage** (surtout C2),
- Identifier, mémoriser et mettre en relation des **informations** (sur les personnages, leurs actions et leurs relations) et mise en cohérence des **liens logiques** et **chronologiques**,
- Identifier les **genres** et leurs enjeux, construire leurs spécificités et leurs caractéristiques,
- Mobiliser les **connaissances lexicales** en rapport avec **l'univers de référence**,
- Convoquer son **expérience** et sa connaissance du monde pour exprimer une réaction, un jugement sur un texte ou un ouvrage,
- Mettre en relation un **texte** et les **images**.

Cela suppose un certain nombre d'activités :

- **Ecoute** de textes de plus en plus complexes, d'année en année, en extraits ou en intégralité,
- **Lecture** de courts textes plus accessibles pour les élèves de cycle 2 et lecture autonome de textes littéraires et d'œuvres appartenant à des genres différents pour les élèves de cycle 3,
- Pratique régulière **d'activités** permettant de **construire la compréhension** : en **individuel** (surlignage et recherche d'informations, repérage de personnes etc), en **collectif** (échanges guidés par le professeur et justifications, sans le texte sous les yeux éventuellement).
- Pour les élèves de cycle 3 : activités pour **manifeste leur compréhension** -> réponses à des questions, reformulations, rappels de récit, représentations diverses, débats interprétatifs, cercles de lecture, présentation orale, mise en voix et/ou mémorisation des textes (ex : poésie, théâtre).
- Pratique de différentes formes de **lectures** et mise en lien avec **l'écriture** (cahiers ou carnets de lecture, blogs (c3)).

Il est important que les **démarches** et les **stratégies** permettant la compréhension des textes soient **enseignées explicitement**. Cela oblige à leur consacrer du temps et de cibler la construction du sens comme une compétence à développer avec l'active participation des élèves.

Les élèves doivent **contrôler leur compréhension** : ils s'autorégulent pour savoir comment ils procèdent pour comprendre. Ce contrôle passe par des compétences. Les élèves doivent être capables de :

- Justifier leur interprétation ou leurs réponses en s'appuyant sur les textes et les connaissances mobilisées,
- Repérer leurs difficultés et tenter de les expliquer,

- Maintenir une attitude active et réflexive ; demander de l'aide et mettre en œuvre des stratégies pour résoudre leurs difficultés,
- Cycle 3 : Être autonomes dans le choix d'un ouvrage en rapport avec leur niveau de lecture et leurs goûts.

L'enseignant doit programmer suffisamment d'activités en lien avec la compréhension et ne pas centrer l'apprentissage de la lecture sur le code uniquement.

2) Les compétences du lecteur expert en matière de compréhension de texte

Sylvie **Cèbe** et Roland **Goigoux** regroupent les compétences en 5 ensembles (dont on retrouve les échos dans les programmes de 2015).

- Les compétences de **décodage** : réfèrent aux procédures d'identification des mots écrits. Elles sont automatisées chez le lecteur expert qui reconnaît de manière quasi instantanée le mot (visuellement, auditivement et sémantiquement). Cela permet de libérer l'attention de la mémoire de travail et de la rendre plus accessible pour les opérations de compréhension.
- Les compétences **linguistiques** : réfèrent à l'ensemble des connaissances relatives aux codes de la langue et notamment à celles du lexique, de la syntaxe et de la grammaire textuelle.
- Les compétences **textuelles** : liées à la culture des textes et leur fonctionnement : règles de cohésion et de progression. Elles s'appuient sur les connaissances concernant les genres, les types de textes ou de discours (BD, essai, roman, fable etc). Dans ces compétences, il y a aussi la connaissance des codes littéraires et textuels spécifiques d'un genre. Ces connaissances permettent de situer chaque œuvre dans un ensemble culturel plus vaste qui lui donne sens. *Ex : Pour comprendre le roman « Vendredi » de Michel Tournier, on s'aide de la connaissance qu'on a sur d'autres romans d'aventures contenant les mêmes « ingrédients » (nauffrage, île déserte, nature hostile etc).*
- Les compétences **référentielles** : constituées des savoirs encyclopédiques sur le monde et la vie, indispensables à la contextualisation d'un propos et à la construction du monde de référence évoqué par la fiction ou le texte. Elles sont essentielles. Même pour des textes lus au cycle 2, certains savoirs sur le monde sont indispensables (*ex : comprendre le conte « La petite poule Rousse » oblige de connaître le monde de la ferme, de savoir que le pain se fabrique avec de la farine etc*).
- Les compétences **procédurales** (ou stratégiques) : capacité d'autoréguler l'activité de lecture-compréhension -> réguler, contrôler, évaluer son activité.
 - o Le lecteur doit être capable **d'identifier la finalité de l'acte de lecture** (raisons pour lesquelles il lit), pour mettre en œuvre des procédures adaptées susceptibles de rendre la lecture plus efficace. Pour le lecteur expert, l'acte de lecture est souvent motivé ce qui guide ses choix stratégiques (*ex : recette pour réaliser un plat*). Mais on peut aussi avoir d'autres intentions, ce qui entraîne d'autres stratégies de lecture (*ex : recette pour contrôler le temps de cuisson*). Ainsi, ce n'est pas juste la **nature de l'écrit** qui pilote la stratégie du lecteur expert, mais aussi la **finalité** qu'il assigne à son acte de lecture.

- La **capacité de traitement de l'information** est aussi essentielle à la compréhension : identifier le thème du texte, distinguer les informations utiles au regard de l'objectif de lecture, sélectionner ces informations et éliminer celles qui sont secondaires ou inutiles. Lire c'est choisir (selon son étymologie).
- Il faut aussi **mémoriser** au fil de la lecture les informations sélectionnées, les hiérarchiser, les relier entre elles pour produire du sens avec un travail d'inférences (= établir des liens entre les parties du texte + liens entre le texte et les connaissances du lecteur pour combler les « blancs » laissés par l'auteur).
 - ➔ Une erreur de traitement en début ou en cours de lecture peut avoir des répercussions et conduire à une mauvaise compréhension.

3) Enseigner la compréhension

Les compétences à atteindre peuvent être atteintes que dans la durée, bien au-delà de l'enseignement primaire. Leur enseignement pose des problèmes spécifiques selon l'âge et le développement des élèves.

a) Enseigner la compréhension au cycle 2

Le lecteur novice qui entre au CP doit gérer plusieurs apprentissages simultanément :

- Savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots,
- Savoir comprendre les textes,
- Savoir écrire seul des mots déjà connus, apprendre à rédiger de manière autonome un texte court.

Ces apprentissages sont interdépendants et se co-construisent.

La maîtrise du décodage, la disponibilité des connaissances lexicales et la difficulté de l'auto-régulation de l'activité influent grandement l'apprentissage de la compréhension.

Compétences de décodage : au cycle 2, les compétences en jeu pour comprendre un texte sont en cours de construction et seront travaillées tout au long de la scolarité primaire. Les compétences de décodage chez un élève de CP sont presque inexistantes. Or, le décodage est coûteux s'il n'est pas automatisé, ce qui prive les élèves de leurs ressources attentionnelles qui permettent d'accéder au sens. Un décodage effectué trop lentement fait courir le risque d'oublier ce qui vient d'être décodé, avant même de le comprendre. La **priorité au cycle 2 est donc de développer et d'automatiser les capacités de décodage**. Le travail sur la compréhension au cycle 2 se fait donc en continuité de ce qui est fait au cycle 1 (élève initié à la culture de l'écrit par l'écoute de textes lus par l'enseignant). L'enseignant prendra en charge la lecture tant que l'effort de décodage gêne l'activité de compréhension. Au CP, le travail de compréhension se fait progressivement avec des textes lus par l'élève de façon autonome, mais la lecture magistrale reste indispensable pour les textes complexes. Le contact avec ces textes plus exigeants favorise la construction de compétences de compréhension plus élaborées.

Compétences lexicales : les difficultés de vocabulaire peuvent causer des incompréhensions (texte non compris car l'élève ignore le sens de trop de mots) ou résulter de l'incompréhension (l'élève comprend mal ce qu'il lit, lit de moins en moins et a donc moins l'occasion d'apprendre des mots nouveaux). L'apprentissage du lexique constitue un facteur d'hétérogénéité (lié surtout à l'appartenance socio-culturelle des élèves). L'écart entre les élèves est présent dès le CP et s'accroît au cours de la scolarité. Il

Il y a donc une nécessité de développer le vocabulaire des élèves pour les aider à améliorer leur performance de compréhension.

L'apprentissage de l'auto-régulation de l'activité de lecture-compréhension : l'apprentissage de la compréhension passe par la **construction de stratégies conscientes** de mise en œuvre de la lecture. Pour comprendre ce qu'il lit, l'élève doit planifier, réguler et contrôler son activité.

- Planifier : choisir une modalité de lecture adaptée au support et à l'objectif de lecture.
- Evaluer l'efficacité de sa lecture : savoir ce qu'il comprend du texte et ce qui reste une zone d'ombre (compétence très difficile, nécessite un étayage au cycle 2).

Il faut donc se focaliser sur les stratégies de compréhension des élèves et en programmer les apprentissages. Cèbe et Goigoux ont relevé des stratégies qui persistent au cycle 3 :

- Assigner un but à l'activité avant de commencer la lecture en s'interrogeant sur les raisons qui amènent à lire un texte particulier (comprendre, apprendre, s'informer ...),
- S'intéresser aux relations causales,
- Fabriquer une représentation mentale (une sorte de film),
- Déterminer ce qui est important et le mémoriser,
- Répondre à des questions et savoir s'en poser tout seul,
- Produire des inférences,
- Utiliser ses connaissances antérieures,
- Prévoir la suite,
- Résumer,
- Contrôler et réguler sa compréhension.

b) Enseigner la compréhension au cycle 3

Le développement des compétences de décodage et des compétences lexicales : l'automatisation de la reconnaissance des mots fait encore partie des objectifs du cycle 3, mais le poids cognitif de cette opération diminue au cours de la scolarité primaire ce qui rend la mémoire de travail plus disponible pour le traitement des autres tâches. De même, les compétences lexicales s'accroissent du c2 au c3 mais elles restent un obstacle à la compréhension car la complexité des textes rencontrés dans les différentes disciplines nécessite des connaissances culturelles et lexicales plus élaborées. L'extension et la structuration du vocabulaire restent un des objectifs du cycle 3.

Des difficultés persistantes : surtout deux sources de difficultés -> en lien avec les représentations de l'acte de lecture et les stratégies de compréhension.

Les représentations de l'acte de lecture : certains élèves en difficulté de se représentent pas l'activité intellectuelle qui est attendue d'eux en lecture. Ils n'arrivent pas à s'affranchir du décodage (lisent mot à mot). Cela rend difficile le traitement global de l'information. Ainsi, les informations qui ont du sens à l'échelle du texte (reprises anaphoriques, connecteurs, système des temps verbaux) ne sont pas reliées entre elles.

Les stratégies de compréhension : parfois absence ou indisponibilité des stratégies nécessaires. Une faiblesse des compétences linguistiques textuelles ou référentielles peut être à l'origine de ce déficit de stratégies de compréhension. Certains élèves n'arrivent donc pas à dépasser ce que dit explicitement le texte. Ils se focalisent sur la forme littérale du texte et ne font pas ou peu **d'inférences** (*voir différents types d'inférences*), perdant des informations qui reposent sur des relations à construire par le lecteur. Ces élèves ont aussi peu conscience de leur propre stratégie : ils ne peuvent pas exercer

un contrôle métacognitif et ne parviennent pas à l'auto-régulation. Ils sont donc dépendants de l'enseignant dont ils attendent le contrôle et l'évaluation. Ils ne déclenchent pas de stratégies de récupération de la compréhension (*ex: relire une ligne mal comprise*). Cela amène à des compréhensions partielles qui ne présentent pas de lien ensemble.

4) Sur quels supports construire les compétences de compréhension ?

Les supports textuels doivent présenter une certaine authenticité et un intérêt lexical, sémantique et syntaxique suffisant. Il ne faut donc pas se cantonner aux textes du manuel d'apprentissage de la lecture (surtout au CP).

Les programmes désignent les textes littéraires et les textes documentaires comme supports pour ce travail, aux cycles 2 et 3.

a) Les textes littéraires

Ils ont des caractéristiques communes :

- **Ils construisent leur propre référent** : le monde évoqué n'est pas le monde réel mais sa cohérence produit une illusion du réel (compétences encyclopédiques requises pour le lecteur). Il faut que le lecteur adhère à cette illusion référentielle. Le lecteur débutant doit apprendre à distinguer la fiction du monde réel et le personnage de fiction de la personne vivante.
- **Ils nécessitent la coopération du lecteur** : leur signification est à construire. Le lecteur doit être attentif, savoir repérer les indices pertinents et savoir les interpréter. Il faut repérer les anaphores désignant un personnage, les connecteurs spatio-temporels etc. Il faut comprendre les raisons du comportement d'un personnage, la fonction symbolique de certaines évocations etc.
- **Ils instaurent une communication différée** : le lecteur doit reconstituer la signification du message avec le texte, le contexte textuel ou l'intertexte.
 - ➔ Comprendre un texte littéraire revient à donner sens aux éléments pris en compte, à faire des inférences. Comprendre c'est aussi interpréter (car chaque lecteur met en œuvre une stratégie personnelle).

b) Les textes documentaires

On lit des textes documentaires pour leur fonction explicative et informative.

Les difficultés sur la compréhension de ces textes viennent du fait que ce sont des systèmes pluricodiques : texte + illustrations diverses (photos, schémas, dessins etc), avec une mise en page variable qui repose sur des stratégies d'auteurs plus que sur des conventions normées.

La frontière entre textes documentaires et littéraires peut être difficile à percevoir chez les jeunes lecteurs car les textes documentaires adressés aux enfants fictionnalisent la présentation des informations (narration, personnages).

Le lecteur doit décrypter à chaque fois la stratégie de l'auteur et mettre en place des parcours de lecture souples et adaptés. Le texte documentaire se lit donc, habituellement, selon un parcours spécifique et pas de manière linéaire.

De plus, la densité d'informations est importante et lexicale est spécifique : obstacles à la compréhension.

5) Les activités

a) Activités sur le texte littéraire

Il s'agit de donner aux élèves les moyens de comprendre le mode de fonctionnement de la fiction narrative. Les activités ont pour objectifs l'identification et la compréhension des relations entre quelques-uns des **éléments structurants** :

- Contexte spatio-temporel de l'histoire, le monde de référence (où et quand se déroule l'histoire ?),
- Personnage(s) de l'histoire (Qui sont les personnages ? Combien y en a-t-il ? Qui est le personnage principal ?),
- Caractérisation des personnages (avec illustrations, actions, discours, comportement),
- Intention des personnages (que fait tel personnage ? Que veut-il obtenir ?),
- Etat mental d'un personnage (Est-il content ou malheureux ? Quel sentiment éprouve-t-il ? Que pense-t-il ?),
- Relations entre les personnages (opposition, coopération, indifférence),
- Enchaînements des événements dans le récit,
- Enjeux de l'histoire (Que raconte l'histoire ? Comment peut-on l'interpréter ?).

Au cycle 2, ces activités se font surtout à l'oral, en ateliers de lecture ou en groupe classe. Ce sont des activités qui engagent le groupe dans la **tâche de rappel** et de **reformulation de l'histoire**. Le maître s'appuie sur les reformulations pour amener les élèves à clarifier progressivement, par un retour au texte, les zones d'incompréhension et rectifier les erreurs ponctuelles de lecture. La situation d'apprentissage suscite d'elle-même des inférences. Cela peut donner lieu à une trace écrite individuelle ou collective pour garder la mémoire des étapes de la construction de la compréhension.

La pratique du questionnaire systématique (écrit ou oral) comme seule entrée dans le questionnement de texte est remise en question ! Surtout qu'il est constitué de questions littérales qui entraînent une compréhension de surface et renforcent la difficulté des élèves à traiter l'implicite.

b) Exemples d'activités sur le texte documentaire

Pour identifier la spécificité du type d'écrit : faire constituer des corpus de livres sur un thème ou une question / faire trier les livres documentaires et livres de fiction / faire retrouver un intrus parmi des documentaires.

Pour faire appréhender l'usage du texte documentaire : élèves doivent trouver dans un corpus de livres celui qui pourra fournir l'information cherchée / retrouver le thème commun à un corpus documentaire / leur apprendre à se servir du sommaire ou d'une table des matières, à chercher dans un sommaire à quelle page correspond un titre de chapitre.

Pour apprendre à repérer le fonctionnement d'une double page : faire trouver une pièce manquante dans une double page (titre, illustration, texte) / faire replacer tous les titres au bon endroit ou replacer toutes les images au bon endroit (élève s'appuie sur le texte), replacer tous les textes d'une page au

@maitresse.jero

bon endroit (s'appuie sur images et titres) / faire fabriquer la maquette d'une page documentaire puis rédiger en groupe une double page documentaire.

Pour apprendre à repérer le statut et la fonction des illustrations : faire distinguer la fonction des schémas, tableaux, cartes, graphiques, photos, dessins réalistes, dessins informatifs mais humoristiques etc / faire imaginer puis écrire la légende ou le texte possibles pour une illustration puis comparer avec ce que proposent les auteurs du documentaire.

Pour apprendre à repérer des informations dans un texte documentaire : repérer les informations données par le texte, puis celles données par l'image, comparer les deux et distinguer leurs effets respectifs pour faire percevoir les effets de l'interaction texte-image pour la prise d'information / lire une double page sans les images puis avec les images et analyser les différences / comparer plusieurs doubles pages issues de documentaires différents portant sur un même thème afin de relever les points communs et les différences / repérer les types de discours utilisés / distinguer les parties narratives et les parties informatives / faire une liste de mots-clés contenus dans la page documentaire sur l'information recherchée.