

La lecture au cycle III :

difficultés, prévention et remédiations

Michel Fayol, professeur d'université, Directeur de IUMR 6024 au CNRS

Membre de l'Observatoire national de la lecture

Je précise, en guise de préambule, que ni l'Observatoire, ni les auteurs ne recevront le moindre centime de cette publication, qui sortira chez Odile Jacob d'ici une quinzaine de jours et dont le titre devrait être *Maîtriser la lecture* afin d'assurer la continuité avec le premier ouvrage, qui s'intitulait *Apprendre à lire*. Mon propos de ce jour reposera en grande partie sur cet ouvrage. Je vais tenter de vous présenter rapidement l'état de nos recherches à la fin de notre synthèse sur le cycle III. Cette présentation ne reprendra pas parfaitement le plan de l'ouvrage.

Que faut-il travailler au cycle III ?

La première question qui s'est posée à nous voilà deux ans, lorsque nous avons commencé à travailler sur ce thème, consistait à nous demander s'il restait quelque chose à apprendre en matière de lecture au cycle III. Nous avons d'abord dressé un bilan des acquis du cycle II. Nous avons ensuite souhaité avoir une idée précise de ce qui était exigé à l'entrée au collège, ce qui a été possible grâce à l'aide de Daniel Dubois, inspecteur général et spécialiste du collège. Par ailleurs, nous disposions des évaluations CE2 et sixième. Nous pouvions donc déterminer de manière précise sur quoi devaient porter les efforts dans le cycle III.

Il nous est apparu que le problème essentiel en cycle III était celui de la compréhension.

L'objectif relatif à la compréhension est également présent dans les cycles I et II. Néanmoins, il doit être particulièrement focalisé en cycle III : le code ne peut en aucun cas occuper l'essentiel de l'attention de l'enseignant.

Nous avons considéré que le problème de la compréhension pouvait se poser de trois manières différentes.

En tout premier lieu, des difficultés de compréhension peuvent se poser parce que les élèves maîtrisent insuffisamment le code. De ce fait, leur attention continue à se fonder sur l'articulation des mots ou les traitements syntaxiques.

En deuxième lieu, la compréhension elle-même soulève des problèmes spécifiques, ainsi des problèmes d'inférences, de traitement des marques linguistiques (pronoms, connecteurs, ponctuation) et de régulation de la compréhension. Un lecteur sait ajuster le rythme et la qualité de la prise d'informations aux problèmes rencontrés. Ces trois problèmes ont été développés de manière autonome.

En dernier lieu, le traitement du code et celui de la compréhension sont en interaction. Le partage des tâches est donc nécessaire, dans la mesure où la capacité d'attention est limitée. L'attention se partage entre les activités d'intégration ou d'élaboration de ce qui est écrit dans les textes et le traitement d'aspects plus superficiels, comme des phrases longues ou des difficultés de lexique. Cette interaction permet que la compréhension se développe normalement à certains moments alors qu'elle achoppe à d'autres. Ce type d'achoppement induit la construction d'îlots de compréhension qui vont hypothéquer

l'élaboration de la représentation globale et la possibilité de construire une interprétation unifiée du texte traité.

Pour chaque aspect évoqué, je tenterai de dresser un bilan des difficultés, mais aussi de suggérer des activités susceptibles d'améliorer la situation. Ces suggestions n'auront pas valeur d'exhaustivité, ni d'exemplarité.

La maîtrise de la langue

Le lexique

Le traitement des mots est parfois trop hésitant. Une partie non négligeable de l'attention disponible doit donc lui être consacrée.

Le traitement des mots peut se faire de manière analytique, en les décomposant et en associant à chaque lettre ou à chaque groupe de lettres des configurations sonores, pour accéder à une configuration phonologique. Cette procédure est élémentaire. Elle est largement mise en place au cycle II. Certains adultes utilisent encore cette procédure pour reconnaître des mots compliqués, rares ou émanant de langues étrangères. Une autre procédure de reconnaissance des mots, plus rapide, suppose qu'on les ait déjà rencontrés.

Une telle opposition de procédures est « idéale ». Dans la réalité, il existe une diversité de procédures, allant du traitement rapide d'un éventail de mots (par exemple, les articles, les pronoms, les mots très fréquents) à un traitement plus « élémentaire » dans le cas de mots complexes.

Acquisition du lexique et compréhension

À l'entrée en cycle III, les différences interindividuelles sont très importantes. Pour certains enfants, l'identification des mots est très efficace et porte sur un lexique très large. Le recours à la procédure analytique est rare. Ces enfants ont stocké dans leur mémoire un nombre conséquent d'images orthographiques et peuvent se servir de cette base de données pour traiter des mots nouveaux. Leur pratique de la lecture est courante. D'autres enfants, qui n'éprouvent pas pour autant de troubles pathologiques, ont du mal à reconnaître les mots et utilisent toujours des procédures analytiques. À l'entrée du cycle III, il faut mettre en place, pour ces derniers, des entraînements ou des activités leur permettant d'améliorer le traitement des mots. Cette nécessité passe par un surapprentissage, afin qu'un certain nombre de mots puissent être identifiés sans coût attentionnel ou avec un coût attentionnel réduit.

Enseigner le lexique

Existe-t-il des procédures efficaces pour faciliter l'identification des mots? Les leçons de vocabulaire constituent-elles une solution ? Faut-il rechercher d'autres procédures ?

Si l'on dresse le bilan idéal de ce que pourrait être un enseignement de vocabulaire, en posant que cet enseignement serait quotidien et perdurerait tout au long de l'année, peut-on atteindre le capital lexique d'un lecteur de 11 ans? Il n'est pas possible, avec un enseignement de ce type, d'obtenir une progression dans le traitement des mots qui soit équivalente à celle d'un lecteur régulier. Il semble que le meilleur moyen pour apprendre les mots consiste à les traiter au cours d'activités de lecture.

Cette conclusion rend bien évidemment la tâche des maîtres compliquée. Il leur faut en effet engager un cycle, de manière à ce que les enfants acquièrent une maîtrise minimale de la lecture et que le fait de lire entraîne mécaniquement un accroissement du capital lexical.

Propositions d'action

Peut-on favoriser la mise en place d'un tel cycle? Certains travaux qui ont été conduits suggèrent la possibilité de concevoir des pratiques efficaces dans ce domaine. Pour les élèves en grande difficulté, qui doivent découper les mots « en petits morceaux » pour pouvoir les sonoriser, le partage en syllabes constitue une facilitation, sous réserve que ce prédécoupage ne perde pas. Ce type d'entraînement peut être installé sur ordinateur, améliorant de la sorte un dispositif qui pourrait se révéler ennuyeux. Une autre procédure, utilisable avec des enfants en grande difficulté, réside dans des niveaux d'analyse encore plus fins. Par exemple, on pourra découper, dans une syllabe, l'attaque et la rime.

Au début du CE2, ce type d'intervention est très individualisé et porte sur un éventail limité de mots.

Un problème essentiel va se poser pour les enfants qui ne se trouvent pas en grande difficulté, mais qui n'ont malgré tout pas atteint un traitement facile des mots. À ce titre, les procédures les plus efficaces consistent, d'une part, à faciliter par anticipation le traitement des mots et, d'autre part, à veiller à ce que le traitement de ces mots soit toujours inséré dans des activités significatives.

Chaque mot s'inscrit dans un contexte et se trouve relié, dans notre mémoire, à des significations, à d'autres mots ou à des structures syntaxiques. C'est de cette manière que les enfants doivent traiter les mots. Or dans un premier temps, un enfant qui connaît des difficultés ne parviendra pas à adopter un traitement aussi riche. Son traitement des mots est si lent qu'il retient toute son attention.

L'une des solutions consiste à présenter, plus ou moins longtemps avant la lecture et plus ou moins souvent, des mots que l'enseignant percevra comme difficiles et qui risquent de focaliser l'attention de l'enfant aux dépens de la compréhension. Ces mots pourront alors être pratiqués dans des contextes significatifs et seront revus jusqu'à ce que leur traitement devienne courant.

Certains de mes collègues ont essayé cette technique avec des « non-mots ». Ils ont essayé de détecter en combien de temps ces « non - mots » pouvaient être repérés, puis traités de manière rapide par l'élève. Pour certains individus, quatre rencontres suffisent pour que le « non - mot » soit traité rapidement. Pour d'autres, plus de dix rencontres sont nécessaires. La compréhension d'un individu qui traite rapidement un mot après quatre rencontres sera plus efficace que pour celui qui a besoin de quatorze rencontres. L'une des problématiques du cycle III réside dans ces rencontres avec le lexique qui permettent de préparer les activités de lecture. C'est cet objectif qui doit être atteint.

Une telle problématique engage la question des leçons de vocabulaire. Ces leçons sont-elles efficaces ? Si oui, sur quel aspect faut-il les focaliser ? Certains de nos collègues, qui se sont attachés à cette question, ont montré que le problème ne résidait pas dans l'acquisition des formes, mais dans celle des significations. Les leçons de vocabulaire sont efficaces et entraînent un accroissement du bagage lexical et un meilleur traitement des significations. Ces leçons ont donc, à long terme, un impact positif sur la compréhension. En revanche, on ne peut compter sur ces seules leçons pour accroître le bagage lexical.

La morphologie pose, elle aussi, un problème d'enseignement considérable. Des difficultés différentes se posent selon que l'on se trouve en face de mots monomorphémiques ou de mots comprenant plusieurs morphèmes. Il semble que les élèves ne tendent pas à effectuer spontanément une analyse des mots en constituants. Cette carence permet d'envisager un travail dans le cadre des leçons de vocabulaire. La « fabrication » de mots à partir de morphèmes a un potentiel d'accroissement du lexique considérable. À ce titre, il conviendrait de penser l'enseignement du vocabulaire comme une

mise en relation de familles morphologiques. Les élèves pourraient ainsi capitaliser sur la façon dont les mots sont fabriqués afin d'améliorer leur lecture.

La syntaxe

Nous n'avons pas pour habitude de penser que la syntaxe peut poser le même type de problèmes que le lexique. Nous envisageons en général, de par notre génération et les théories qui nous entourent, la syntaxe comme une série de règles s'appliquant systématiquement.

Difficultés syntaxiques

Or la syntaxe pose des problèmes qui perdurent jusqu'à l'âge adulte. En 1966, Louis Legrand a écrit un ouvrage *L'Enseignement du français à l'école élémentaire* dans lequel il indique qu'il a évalué, au sein de l'académie de Strasbourg, les connaissances syntaxiques, notamment au regard de l'emploi de certaines propositions relatives. Ces évaluations se sont révélées catastrophiques : le traitement des relatives est souvent erroné et aboutit à ce que des énoncés comportant des relatives soient interprétés de façon impropre.

Le constat est semblable en 2000. Il provient du fait que la langue écrite utilise des structures syntaxiques complexes qui ne se rencontrent pas dans la vie courante, ou qui se rencontrent dans un contexte généralement suffisant pour qu'une interprétation correcte puisse être effectuée, sans passage par un traitement syntaxique. Il y a une dizaine d'années, l'on s'est rendu compte que les adultes étaient capables d'interpréter la plupart des phrases, même compliquées, sans effectuer le moindre traitement syntaxique. En effet, leur connaissance du sens des mots et des relations entre les mots est souvent suffisante pour qu'une interprétation plausible et pertinente puisse être établie. Cette observation suppose que les connaissances préalables portant sur le lexique soient disponibles. Ainsi, pour que ce type de traitement minimal fonctionne, il faut se trouver sur des domaines de connaissances maîtrisés. Or, à l'arrivée au collège, les enfants sont soumis à des textes portant sur des domaines de connaissances vis-à-vis desquels ils ne disposent que de peu d'informations. Ces enfants seront confrontés à la nécessité d'adopter une approche syntaxique.

Propositions d'exercices

Au cycle III, il est indispensable de mettre en place des activités ne se confondant pas avec la grammaire, au cours desquelles les enfants seront amenés à rencontrer fréquemment des structures contenant des propositions relatives ou conjonctives, ou des phrases complexes. Dans ces exercices, l'enseignant expliquera la façon de traiter ces formes et donnera des exemples d'application de ce traitement, afin que celui-ci puisse être compris et stocké par l'enfant. Ces exercices pourront s'organiser d'abord dans un cadre familier, pour dévier ensuite vers des domaines moins connus de l'enfant.

Ces activités doivent concerner, en particulier, les structures passives, peu employées dans la vie courante, mais fréquemment rencontrées dans des textes documentaires où il n'existe pas d'actant. Elles pourront également se rapporter aux propositions relatives ou aux formes verbales contenant des oppositions de temps, comme par exemple l'opposition imparfait/passé simple, qui posent des problèmes spécifiques.

Je précise que toutes ces activités ne se confondent en aucun cas avec la grammaire.

Certes, un certain niveau grammatical doit être maintenu. Néanmoins, le traitement de la structure syntaxique ne doit pas se confondre avec la grammaire. Les aspects réflexifs d'analyse et de prise de conscience ne sont pas nécessairement les activités les mieux adaptées à l'acquisition du traitement des phrases. Ces deux types d'activités ne sont pas nécessairement effectués dans le même temps.

Peu de travaux sont consacrés à l'amélioration des traitements syntaxiques. Louis Legrand n'a pas été suivi, alors qu'il avait élaboré des ouvrages mettant en relation les activités de production et les activités de compréhension, à travers des exercices structuraux. Aujourd'hui, il n'existe pas de données suffisamment complètes pour défendre un type d'activité, comme j'ai pu le faire avec le lexique.

Nous avons néanmoins conservé l'idée de construire des activités de traitement syntaxique qui soient toujours reliées à des activités significatives. Il est possible à ce titre de partir d'images pour étudier l'interprétation de phrases.

Il est possible de travailler, à partir de transparents sur lesquels figurent des images extraites d'ouvrages servant de base à l'étude de la compréhension des structures syntaxiques, les structures passives ou relatives. On pourrait envisager de construire des banques de situation et d'image permettant de travailler spécifiquement telle ou telle structure.

Le défaut de ce type d'exercice réside dans le fait que les tâches exigées sont un peu superficielles. Néanmoins, la mise en relation de la syntaxe avec un élément significatif est possible. Grâce à ce type d'exercice, il peut être possible de travailler la production en même temps que la compréhension des structures syntaxiques. En effet, si l'on présente une image illustrant une certaine proposition et que l'on montre ensuite une autre image, l'on constate que la structure initiale est maintenue (on parle « d'amorçage »). La structure peut donc s'imposer à une nouvelle formulation.

Nous ne savons pas, pour le moment, s'il est possible d'établir une progression pour ces structures ou si nous avons simplement affaire à des effets de fréquence. Il se pourrait que le traitement des structures des relatives dépende essentiellement de la fréquence à laquelle on les rencontre. Cette question ne peut être réglée pour le moment.

Les structures textuelles

L'exploitation des structures textuelles dans le champ pédagogique est récente. Les années quatre-vingt ont introduit l'idée selon laquelle il existait des types de texte, structurés de manière conventionnelle. Ces conventions permettent une facilitation du traitement. Cette conception reste vraie. Néanmoins, si l'on pouvait évaluer le poids des différents aspects du traitement dans la lecture, le lexique aurait le poids le plus important, suivi de la syntaxe et des structures textuelles.

Pour les individus dont la capacité d'attention est limitée, la structure textuelle conventionnelle facilite le traitement du texte. C'est donc en termes fonctionnels que nous devons raisonner. Les structures conventionnelles existent pour un nombre limité de textes, ainsi les textes législatifs ou les textes scientifiques.

Dans le cadre scolaire, les seuls textes normés qui existent sont les récits. Il a été montré, dans les années quatre-vingt dix, que la structure narrative était facilitatrice, et qu'elle améliorait la vitesse de compréhension et de lecture et assurait une plus grande facilité à se constituer une représentation unique des situations. Elle a un rôle intégrateur et évite la constitution d'îlots de compréhension.

Nous constatons qu'en cycle III, un certain nombre d'élèves utilisent facilement la structure textuelle sans l'avoir acquise. Pour d'autres élèves, la structure textuelle ne constitue pas un élément facilitateur.

Des études menées en Angleterre ont scindé la population des enfants de dix ans en deux groupes : d'une part, les bons compreneurs, qui comprennent bien les questions relatives aux textes et, d'autre part les faibles compreneurs, qui ne les comprennent pas ou mal. Ces derniers ne maîtrisent pas bien les structures textuelles et ne les appliquent pas à la compréhension des textes. Ils n'ont pas acquis les organisations conventionnelles classiques du récit.

Les chercheurs anglais se sont demandés s'il était possible d'enseigner explicitement les structures textuelles et ont testé ce type d'enseignement, tant pour la compréhension des textes que pour leur production. Les résultats indiquent que des améliorations ont été constatées avec un enseignement explicite. Il est à noter que l'enseignement comprenait aussi des tâches de production, qui ont également généré une amélioration de la compréhension.

Nous retenons de cette recherche que ce qui est acquis par certains par imprégnation et par pratique peut être enseigné explicitement aux autres. Le travail sur les structures textuelles doit sans doute s'organiser par le biais d'activités ne passant pas par la formalisation et la dénomination. Il ne s'agira pas d'employer un lexique nouveau avec des catégories nouvelles, mais bien de faire pratiquer des activités qui utilisent les organisations conventionnelles. La formalisation et la dénomination de ces organisations relèvent de l'enseignement universitaire ou de la formation des enseignants.

La compréhension comme interprétation à partir d'informations lacunaires

La compréhension réside dans l'élaboration par les élèves d'une représentation cohérente et unifiée de la signification d'un texte.

Le travail sur la compréhension ne commence pas au cycle III, mais au cycle I. En revanche, la nouveauté du cycle III réside dans le fait que l'on va induire chez les élèves la capacité à «piloter» leur propre compréhension et à améliorer leurs stratégies de compréhension. Il sera attendu des élèves une relative autonomie de lecture, sous réserve que les textes soumis soient adaptés à leur niveau.

Les textes, quels qu'ils soient, sont toujours elliptiques. Le lecteur, ou l'auditeur, doivent donc effectuer une activité d'interprétation en fonction de ce qui est écrit explicitement, de leurs connaissances préalables du monde, de leurs connaissances linguistiques et de leur capacité attentionnelle.

Tout le monde est amené à connaître un jour l'expérience de la non-compréhension et de la facilité relative de la compréhension, selon la difficulté lexicale ou syntaxique des textes, selon la difficulté conceptuelle des thèmes ou encore selon l'âge ou d'autres différences interindividuelles.

Les inférences

Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relations qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations qui ne sont pas immédiatement accessibles.

Nous pouvons prendre pour exemple cette phrase : « Nous sortîmes le pique-nique du coffre; la bière était tiède. » Pour nous, l'inférence va de soi, parce que nous savons ce qu'est un pique-nique et savons que la bière doit être fraîche. L'inférence sera en revanche difficile, voire impossible, pour une personne n'ayant aucune notion de pique-nique ou de bière. Bien entendu, dans un certain nombre de cas, toute personne est capable d'effectuer une inférence, y compris sur des domaines non connus, pour peu que deux propositions s'enchaînent et que l'enchaînement soit explicite.

Je précise que des adultes très cultivés peuvent très bien ne pas effectuer en permanence les inférences, notamment si la tâche demandée ne l'exige pas ou si le texte porte sur des domaines de connaissances mal maîtrisés. L'inférence a en effet un coût.

Les chercheurs anglais dont il était question plus haut ont montré que les inférences étaient d'autant plus absentes que les élèves appartenaient au groupe des faibles compreneurs. Ces élèves soit ne sont pas capables d'effectuer les inférences, soit ne les effectuent pas spontanément, peut-être parce que le coût en est élevé.

Ces chercheurs ont entrepris, sur de nombreuses années, un travail d'instruction : ils ont présenté les inférences à effectuer dans des textes, et ont obligé les élèves à réaliser le travail de mise en relation. Après une période d'instruction de durée variable selon les enfants, ils ont constaté que tous les enfants, y compris les faibles compreneurs, s'étaient mis à effectuer les inférences nécessaires.

Nous ne nous trouvons donc pas en présence d'une incapacité structurale, mais bien d'une impossibilité fonctionnelle. S'il s'agissait d'une incapacité structurale, aucune amélioration n'aurait été possible.

Il me faut nuancer mon propos : après l'instruction, les élèves n'étaient pas capables d'effectuer les inférences sur n'importe quel texte. Les domaines de connaissances constituent en effet des limites considérables à la mise en oeuvre des inférences. En revanche, les élèves savaient que pour comprendre des textes, il leur fallait effectuer des mises en relation par eux-mêmes. Ils devaient avoir une attitude active par rapport à la construction de la signification du texte.

Ces activités d'entraînement au traitement des inférences ont été organisées en instruction directe par les chercheurs anglais. D'autres préfèrent procéder par groupes. Je ne me prononce pas sur ce thème : la modalité de présentation de ces exercices est moins importante que le fait que ces exercices soient réellement travaillés. Nous savons en effet que l'amélioration de l'activité de compréhension procède de ce travail.

Les marques linguistiques

Parfois, la langue permet d'effectuer les activités d'inférence à moindre coût. Elle met à notre disposition des outils bien particuliers, pronoms, articles ou connecteurs, qui constituent des signaux indiquant qu'une certaine entité a déjà été évoquée dans le texte. Le pronom prévient le fait que plus nous nous éloignons d'une information dans un texte, plus l'état d'activation de cette information tend à décliner. Le pronom réactive l'information. Il est possible de montrer que, lorsqu'un pronom intervient dans un texte, les entités qu'il évoque redeviennent actives.

Ce type de traitement est très efficace pour des adultes cultivés qui lisent depuis de nombreuses années. Les chercheurs anglais ont montré que chez les enfants, au contraire, le traitement des pronoms, mais aussi celui des articles, étaient problématiques. Dans ce domaine encore, les faibles compreneurs tendent à échouer là où les autres enfants échouent moins.

Michel Fayol montre, par le biais de transparents, une série d'exercices relatifs aux pronoms, proposés à des enfants de dix ans, bons et faibles compreneurs.

Ces exercices comprennent aussi bien des tâches de complétement que de jugement ou encore de compréhension simple.

Les bons compreneurs eux-mêmes font des erreurs. À ce titre, même des adultes comme nous, dans des cas de textes trop compliqués ou de lectures trop rapides, peuvent commettre des erreurs d'interprétation des pronoms. Lorsqu'une telle erreur survient, nous percevons rapidement une incohérence et pouvons engager un retour en arrière dans le texte, afin de repérer les référents potentiels. Nous sommes donc à même de réguler notre compréhension. Tel ne semble pas le cas pour les enfants.

Le taux d'erreur des faibles compreneurs est deux fois plus important que celui des bons compreneurs. Dans ces conditions, les individus vont continuer à construire une signification à travers leur lecture, mais cette signification sera erronée.

Existe-t-il un moyen d'induire des traitements efficaces des pronoms, des articles ou des synonymes? Le travail entrepris par les chercheurs anglais a été repris en France par Martine Rémond, à l'Institut national de recherche pédagogique, avec des groupes d'enseignants. En travaillant explicitement sur l'interprétation des pronoms, grâce à des activités d'enseignement, il est possible d'induire un

traitement efficace des pronoms. Cet enseignement engage des progrès de compréhension, une amélioration des performances et une chute des erreurs d'interprétation. Il existe donc un moyen d'intervenir pédagogiquement sur la compréhension des pronoms et des différents connecteurs.

Que les inférences soient marquées linguistiquement ou non, elles posent un problème pour la compréhension des textes. Il est possible d'améliorer le traitement des inférences par le biais d'une instruction directe. Cette dernière constitue un champ d'intervention pédagogique pertinent au cycle III.

L'autocontrôle et la régulation de la compréhension

Nous en arrivons au point le plus important et le plus délicat du travail que nous avons mené, mais aussi du travail qui pourrait être conduit dans les classes.

L'activité de lecture telle que nous la pratiquons est une activité inobservable. Il est impossible de savoir réellement ce que fait un individu quand il lit. Bien entendu, il est possible d'observer le mouvement des yeux ou celui des lèvres. Néanmoins, aucune expression physique ne donne accès aux opérations cognitives qui sont mises en œuvre à ce moment-là.

Parfois, lorsqu'on lit un texte, on perd le fil de sa lecture, ou on est amené à revenir en arrière. Il se passe donc, au cours de la lecture, un certain nombre d'opérations qui sont spontanées et maîtrisables. Ces opérations ont été acquises.

Toutes ces opérations, inobservables et obtenues par introspection, pourraient-elles être externalisées ou illustrées ? Une telle externalisation permettrait en effet de fournir un exemple aux élèves. L'enseignant pourrait-il mimer la compréhension d'un texte et induire des activités du même type chez les élèves ? Des opérations de ce genre pourraient-elles être mises en œuvre spontanément et améliorer la compréhension des élèves ?

Un tel raisonnement se pratique depuis la fin des années quatre-vingt et concerne le domaine de la métacognition. La métacognition se rapporte à l'idée selon laquelle, chez les êtres humains, il existe des procédures et des façons de penser, mais qu'il existe aussi une capacité à regarder les façons de penser, à réfléchir à ce qu'elles sont et à les adapter le mieux possible aux difficultés rencontrées. L'étude de la métacognition conduit à deux grandes tendances.

La première tendance peut s'inscrire sans difficulté dans l'école française. Elle consiste à enseigner les techniques de questionnement. C'est à peu près ce qu'ont fait les chercheurs anglais sur le thème des inférences. Cet enseignement consiste à tenter de trouver par soi-même le lien entretenu par des entités évoquées.

La seconde tendance est plus interactive : elle consiste à prendre des groupes d'élèves et à les mettre en présence d'un enseignant qui mime les activités de compréhension. Rapidement, l'enseignant délègue la gestion de ces activités aux élèves eux-mêmes. Chaque élève, tour à tour, expliquera comment il procède pour construire une signification sur un texte. Cette technique donne lieu à des échanges. Au bout du compte, ce sont les capacités des élèves à construire une représentation unifiée, sur des textes non traités par le groupe, qui évoluent et s'améliorent.

Les deux tendances que je viens d'évoquer ont fait la preuve de leur efficacité, y compris chez les faibles compreneurs. Nous devons malgré tout apporter une nuance à cette donnée : ces activités, qui ont été conduites par des chercheurs, sont-elles immédiatement généralisables à des personnes non formées ? C'est la question de la transférabilité des pratiques qui est en jeu à travers cette question.

À Clermont-Ferrand, Roland Goigoux et moi-même avons constitué un groupe d'enseignants afin de travailler sur les notions posant problème dans le cadre de la compréhension, ainsi le traitement des anaphores, des connecteurs, de la syntaxe et la gestion des activités de compréhension.

L'idée principale que nous avons retenue dans ce groupe concerne le travail relatif au résumé. Le résumé ne nous intéresse pas en lui-même; il nous intéresse en ce qu'il oblige les élèves à se construire une représentation unique et à la reformuler par des activités de paraphrase. Nous avons mis en place une progression, que nous n'avons pas encore évaluée. Nous avons, durant toute l'année dernière, construit des textes de façon à disposer d'un matériau suffisant pour pouvoir travailler dans les classes de façon systématique. Notre idée consiste à prendre pour base des textes banals, à montrer aux élèves ce qu'est un résumé en leur faisant choisir parmi différentes possibilités ce qui constitue le concept de résumer et enfin à les amener à isoler dans les textes les idées principales, à articuler ces idées principales dans des schémas retenant des relations causales et à construire une paraphrase ressemblant à un véritable résumé. Ce travail devrait s'organiser dans les mois et les années à venir. Nous voudrions évaluer son impact sur la compréhension. Nous souhaitons vérifier le fait que ces procédures vont induire une attitude active de lecture.

Échanges et débats

De la salle : Je souhaite réagir aux pistes de remédiation que vous nous proposez, et notamment au scénario qui consiste à mimer la démarche adoptée par rapport à un texte. Cette idée est évidemment séduisante, d'autant que de nombreuses recherches nous prouvent que pour faire réussir un élève en difficulté, il est préférable de lui fournir un tuteur plutôt que d'accumuler les dispositifs. Toutefois, lorsque je leur expliquerai cette démarche, les maîtres me diront que je leur tiens un beau discours, mais qu'ils voient mal comment mettre en pratique une telle activité avec leurs élèves.

Michel Fayol : Cette démarche ne me semble pas si compliquée à mettre en oeuvre.

Je rappelle, tout d'abord, que tout le monde ne doit pas l'adopter. Il est, en revanche, important que des groupes se constituent et qu'ils commencent à travailler sur la base de ces approches, à les verbaliser et à essayer de trouver comment les illustrer. Il va s'agir de mimer des activités dont on ne sait pas si elles se passent réellement comme cela. Il faut malgré tout considérer que si les enfants s'approprient ces pratiques, ils en feront quelque chose.

Je ne pense pas que cette démarche pose problème du point de vue de son utilisation en classe. Si l'on utilise une instruction directe, la démarche peut s'apparenter aux pratiques des professeurs d'éducation physique. De nombreuses opérations évoquées en éducation physique sont en effet elles aussi des opérations inobservables, dont on ne constate que les produits.

Le vrai problème réside davantage dans le fait que les maîtres vont devoir adopter un état d'esprit. Ils devront indiquer comment procéder lorsque la compréhension ne s'effectue pas de façon automatique. Il nous faut rester prudents devant cette démarche.

De la salle : Ne pourrait-on pas construire des hypothèses sur la lecture à voix haute dans le but d'améliorer la compréhension ?

M. F. : Le travail que nous venons d'évoquer doit nécessairement se pratiquer à voix haute. En outre, le maître peut organiser des séances de lecture à voix haute en cycle I et en cycle II, dans le but de travailler la compréhension de manière approfondie : en effet, les capacités de traitement du code sont encore limitées chez les enfants en début de cycle II.

Les élèves eux-mêmes peuvent lire à haute voix. Dans le rapport de l'Observatoire national de la lecture, nous essayons d'accorder à cette lecture des fonctions précises.

Par exemple, la façon de lire et de formuler le texte donne accès, pour l'enseignant, au niveau de compréhension de l'élève.

De la salle : À la sortie du cycle III et au début du collège, on attend des élèves une lecture longue, c'est-à-dire un investissement dans une lecture de la littérature de jeunesse. Vos propos englobent-ils cette notion ou faut-il envisager des pratiques spécifiques à ce niveau ?

M. F. : Ce thème est évoqué dans le rapport. Je ne maîtrise pas totalement ce sujet, qui est traité par mes collègues. Au demeurant, la lecture longue est préparée par les enseignants, grâce à la lecture quotidienne de parties de textes plus ou moins longues et à la lecture progressive de textes longs. La littérature de jeunesse offre un éventail de textes conséquent, qui permet de graduer les difficultés et d'aborder la question des lectures longues.

De la salle : Votre présentation des travaux effectués à Clermont-Ferrand sur le résumé m'a semblé un peu courte. Les supports relatifs au résumé sont-ils tous des supports écrits ? Quel est le rôle de l'oral dans la mise en forme des idées principales ? Peut-on utiliser des supports tels que les manuels ?

M. F. : Les supports choisis sont des supports précis. Nous sommes partis de l'idée selon laquelle, pour aborder un concept nouveau comme celui du résumé, il valait mieux travailler sur des domaines textuels et conceptuels plus facilement abordables. L'idée de travailler sur des textes descriptifs sera poursuivie pour la fin du cycle III.

Pour ce qui concerne votre première question, la démarche adoptée consiste à présenter un texte, à le faire lire, à poser des questions et à demander aux enfants d'évaluer des paraphrases différentes. Les enfants doivent lire chacune des paraphrases et discuter leur pertinence. Avant d'installer une pratique, nous voulons essayer d'expliquer le concept de résumé. La base du travail est donc constituée de supports écrits. L'ensemble de l'argumentation s'organise de manière orale. Les élèves ne seront placés en position d'exploitation individuelle que beaucoup plus tard dans le processus.

Viviane Bouysse : Michel Fayol a souvent évoqué devant moi l'idée d'un « Bled de la compréhension ». Grâce aux exemples exposés, je comprends mieux ce qu'il signifie par cette expression. J'ai l'impression, sans doute parce que les travaux de référence sont anglo-saxons, que ce qui nous est proposé renvoie à des manières de faire qui ne sont pas celles qui étaient prônées durant les quinze dernières années. En vous entendant évoquer les tâches d'entraînement, me revenait en mémoire l'ouvrage de Jean Piaget « Réussir et comprendre »; il me semble que nous nous situons aujourd'hui dans la thématique du « réussir ». Nous sommes sans doute en train de changer de paradigme. L'univers de référence qui est évoqué est inhabituel; est-il acceptable pour les maîtres d'aujourd'hui ? Par ailleurs, la manière dont Michel Fayol a présenté la situation a le grand intérêt de faire percevoir comment les activités qui relèvent du lexique ou de la grammaire peuvent être intégrées au service de la lecture, même si, bien entendu, ce que l'on appelle « activités lexicales et syntaxiques » ne correspond pas à ce que l'on entend par vocabulaire et grammaire. Les activités que vous évoquez me font revenir en mémoire une expression très souvent entendue chez les maîtres parlant des élèves en difficulté : « Ils manquent de vocabulaire ».

Michel Fayol : La raison probable de l'existence de la grammaire est double : elle réside d'une part dans la préparation au latin et, d'autre part, dans la gestion des problèmes d'orthographe. En France, les confusions d'homophones sont si nombreuses que les outils de contrôle sont indispensables. Cette

spécificité ne se rencontre ni en Angleterre, ni en Allemagne, où les morphologies sont audibles. En France, l'orthographe dériverait rapidement sans la présence de la grammaire. La grammaire ne vise donc pas des objectifs de production ou de compréhension.

De la salle : Pourriez-vous nous expliquer votre idée d'un « Bled de la compréhension » ?

M. F. : Cette idée m'est très chère depuis longtemps. Les enseignants sont confrontés à un problème de manque d'outils. Il est possible de se déclarer horrifié par le succès du Bled. Il n'en reste pas moins que cet ouvrage est employé, parce qu'il offre des idées d'exercices et donc d'activités. Bien entendu, il convient à ce titre de ne pas confondre l'activité de découverte et de conceptualisation avec l'activité de mise en oeuvre. Il est impossible d'écrire correctement en français si l'on ne dispose pas d'une pratique. Il ne faut pas toujours conceptualiser : il faut parfois exercer les procédures. Nous nous condamnerions à l'impuissance si nous passions notre temps à conceptualiser. Les exercices sont nécessaires à l'automatisation des procédures.

En ce sens, une école qui n'exercerait pas ne ferait pas son métier.

Il faudrait que le Bled de la compréhension comprenne des séries d'activités et des séries de textes. Le résumé, que nous avons évoqué, nécessitera la construction d'une quarantaine de textes, avec quatre ou cinq résumés différents pour chaque texte.

Un enseignant seul ne pourrait s'acquitter d'une telle tâche. Il convient de capitaliser sur les outils des autres pour agir efficacement.

De la salle : Se pose-t-on les mêmes questions et observe-t-on les mêmes difficultés dans les autres langues ? Connaissez-vous des études qui expliqueraient les difficultés particulières des enfants dont la langue première n'est pas le français ?

M. F. : En général, les problèmes de compréhension sont les mêmes, quelles que soient les langues. Ce sont des problèmes amodaux. À titre d'exemple, les performances de ces enfants sont très corrélées entre elles, que l'on travaille sur des bandes dessinées, sur des textes lus par le maître ou sur des textes lus par eux-mêmes. Cette donnée constitue un invariant de toutes les cultures et de toutes les langues.

Pour d'autres aspects, nous sommes confrontés à des problèmes linguistiques différents.

En espagnol, les mots s'écrivent comme ils se prononcent. Il n'existe pas d'associations étranges entre les sons et les lettres, ou alors très peu. Nous partageons la difficulté d'association entre les sons et les lettres avec l'anglais. En anglais, il existe une phase d'apprentissage du code. Cette acquisition pose plus de problèmes qu'en France. De ce fait, le poids du traitement du code peut être considérable dans la compréhension et peut aller jusqu'à l'hypothéquer. Ce n'est donc pas par hasard si les travaux anglo-saxons sont allés plus loin que les travaux français dans l'étude des problèmes de compréhension.

La spécialité française réside en revanche dans la morphologie silencieuse, c'est-à-dire dans la différence entre l'écrit et l'oral ou encore dans l'emploi des doubles consonnes par exemple. Ce type d'indices écrits aide certes à la lecture, mais rend la pratique de l'orthographe plus complexe.

Le problème de la compréhension est donc globalement indépendant du problème de la langue. Les problèmes de langue posent de manière spécifique la question des difficultés d'accès à la compréhension. Certains systèmes alphabétiques sont plus complexes que d'autres. Enfin, certains phénomènes sont réellement spécifiques au français, ainsi les phénomènes d'accords.

Quelques personnes ont étudié les difficultés spécifiques qui se posent aux enfants dont la langue première n'est pas le français : Frenck-Mestre (Aix), Bijeljac (Poitiers), Gaonac'h (Poitiers),

Bertoncini (Paris). Il me semble que l'essentiel de ces travaux concernent l'oral, sauf pour M. Gaonac'h.

De la salle : Vous n'avez pas évoqué la question du désir de lire de l'enfant. Il me semble pourtant que certaines difficultés résident dans l'absence de ce désir.

M. F. : Ce désir peut être lié à des configurations psychologiques très personnelles. Dans ce cas, l'école ne pourra rien changer. L'absence de désir de lire peut également être liée au fait qu'il est trop difficile de lire ou que les textes sont choisis de manière trop éloignée des intérêts de l'enfant. Dans ce cas, il revient à l'école de réaliser un travail permettant à l'enfant de s'approprier la lecture et d'éprouver un plaisir à lire. Ce plaisir peut d'ailleurs se rapporter à des textes romanesques comme à d'autres types d'écrits.

J'insiste sur le fait que la naissance du plaisir nécessite un apprentissage et des efforts, tout comme pour le fait de marcher ou de parler. Il est difficile d'apprendre à lire ou à compter. Le rôle de l'école est de faire en sorte que les obstacles liés à l'apprentissage deviennent surmontables.

1 - Michel Fayol est professeur de psychologie à l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand. Il a coordonné un ouvrage qui sortira bientôt sous l'égide de l'Observatoire national de la lecture.

Les actes du séminaire *l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2: la lecture*, ont été publiés par le ministère de l'Éducation nationale en collaboration avec le CRDP de Versailles en décembre 2000 dans la collection "programme national de pilotage".