



## Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

**Catherine Tauveron,**

**Professeur émérite,  
Université de Bretagne Occidentale,**

**Réflexions sur la lecture et  
l'apprentissage de la compréhension  
aux cycles 2 et 3**

novembre 14

### **Réflexions sur la lecture et l'apprentissage de la compréhension aux cycles 2 et 3**

Le texte qui suit est une tentative de réponse en trois temps à un ensemble de questions qui m'ont été posées : « 1) Quelles connaissances ou compétences en lecture et compréhension peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 2 ? En fin de Cycle 3 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ? A quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ? 2) Quelle est votre position à propos des éléments avancés dans la conférence nationale sur l'enseignement de la lecture qui s'est tenue en 2003 ? 3) Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2002 ? Dans ceux de 2008 ? 4) Décrivez explicitement et concrètement quelques situations exemplaires, qu'il serait possible de relier aux contenus essentiels proposés dans les programmes ? ».

#### **1- Avis sur la Conférence nationale sur l'enseignement de la lecture 2003, Synthèse du jury**

- Une certaine confusion dans la rédaction de la synthèse et quelques à peu près théoriques ne permettent pas toujours de faire ressortir des orientations didactiques précises ou pertinentes pour les enseignants :
  - Confusion entre « compétences » et « connaissances ».
  - Approximations sur ce qu'est la compréhension.
  - Approximation sur ce qu'est l'inférence et confusion entre la cause textuelle (l'implicite, le non dit) et son effet cognitif attendu (l'inférence).
  - Qu'est-ce que « l'importance de l'anaphore dans la compréhension » ? On attendrait plutôt « l'anaphore comme problème de compréhension possible ». Le fait est avéré mais parmi beaucoup d'autres, passés sous silence et que la recherche a pourtant mis en évidence. Par ailleurs, la notation qui suit « Les relations anaphoriques sont marquées essentiellement par certains articles, les déterminants démonstratifs et possessifs et les pronoms, mais aussi par l'utilisation d'autres mots quasi-synonymes » est d'un point de vue linguistique inacceptable.
  - Des éléments hétérogènes sont mis sur le même plan : « Quatre grandes activités peuvent être distinguées : la familiarisation avec les textes écrits ou acculturation, la production de textes, la compréhension de textes, l'identification et la production de mots (connaissance graphique et phonologique) ».
  - Certaines propositions didactiques sont discutables. C'est le cas pour « Un renforcement préalable du vocabulaire du domaine évoqué par le texte facilite la compréhension ». Sans doute est-ce pertinent si le texte est un texte technique ou scientifique où les mots rares sont monosémiques mais beaucoup moins dans le cas du récit et sans doute ailleurs, où le sens des mots se détermine en contexte, et non *a priori*. C'est aussi le cas pour cette autre proposition : « pour certains élèves en difficulté, segmenter les textes pour découper l'habileté recherchée en petites unités, les textes en phrases, les mots en syllabes, les syllabes en lettres, les graphèmes en lettres » (??? Est-ce à dire que pour aider un élève ne sachant déchiffrer *Pharmacie*, il faille découper le p et le h de ph ?).

novembre 14

- On retient cependant comme positifs les points suivants :
  - Le refus d'une conception étapiste de l'apprentissage. Mais pourquoi dire alors qu'un enfant ne peut comprendre un texte s'il n'a d'abord déchiffré tous ses éléments ? L'apprentissage de la compréhension (sur des textes lus par l'enseignant) peut et doit se faire avant et pendant la phase d'initiation au déchiffrement.
  - La mise en garde suivante : « Les enseignants qui adoptent des progressions très systématiques, sur un matériel exclusivement scolaire, courent le risque d'installer dans l'esprit de l'enfant l'association étroite de la lecture et du monde scolaire, privant involontairement, mais durablement, la lecture de son insertion dans une culture et de sa dimension d'échange social, aggravant ainsi les difficultés scolaires des élèves dont le milieu familial est étranger à la culture écrite ».
  - Le constat suivant : « Les questionnaires et la lecture à voix haute sont, aujourd'hui, des moyens imparfaits d'évaluation qui n'ont pas d'efficacité avérée dans la maîtrise de la lecture ».
  - La mise en évidence des aspects multidimensionnels de l'acte de lecture et de l'intrication de ses composantes. Mais, si la capacité à déchiffrer les mots est posée, à juste titre, comme une des conditions premières de l'accès au sens du texte et largement développée, les autres composantes de l'acte de lire sont seulement évoquées sans que soit montré leur importance : quelles connaissances (plutôt que « compétences ») « morphologiques, lexicales, syntaxiques, textuelles » précises et pourquoi ? Le texte n'en dit rien.
  - L'affirmation de la nécessité d'apprendre à comprendre.
  - La mise en évidence de l'importance du contrôle métacognitif sur la compréhension et la distinction intéressante à propos des connaissances à construire sur l'acte de lire même : « des connaissances déclaratives, qui permettent d'identifier les stratégies (le QUOI : c'est quoi, une lecture de survol ?) ; des connaissances procédurales, qui indiquent COMMENT s'y prendre ; des connaissances conditionnelles ou pragmatiques : POURQUOI la stratégie est-elle utile et QUAND faut-il l'utiliser, dans quel contexte ? »
  - Un conseil déterminant à reprendre impérativement selon moi : « Il faut installer chez tous les élèves des mécanismes de régulation, c'est-à-dire une conscience des stratégies auxquelles ils peuvent recourir pour améliorer leur compréhension. Pour l'élève qui apprend à lire, il s'agit en fait de savoir : quand il comprend ou ne comprend pas ; ce qu'il comprend ou ne comprend pas ; ce qui lui manque ou dont il a besoin pour comprendre ; ce qu'il peut faire pour améliorer sa compréhension ». Les mises en œuvre concrètes du principe suggérées sont elles aussi à retenir : recueillir les compréhensions des élèves (notamment par la reformulation orale et écrite), leurs problèmes ou satisfactions de lecture ; les partager et les discuter dans la classe ; parallèlement « instruction directe par les enseignants des stratégies de contrôle et régulation de la compréhension » ; explicitation aussi par l'enseignant des objectifs poursuivis par chaque moment de lecture précis (« s'agit-il d'une lecture-entraînement pour travailler les codes linguistiques, d'une lecture fonctionnelle pour acquérir des connaissances ou extraire des informations, d'une lecture ludique pour le plaisir, ou d'une lecture littéraire ? ») qui déterminent la modalité de lecture à adopter.
  - Le suivi de chaque élève dans l'évolution de sa capacité de compréhension et dans ses problèmes spécifiques.
  - L'insistance bien venue sur la nécessité de faire écrire dès le CP et sur l'intérêt de penser une interaction lecture / écriture (« Articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits s'impose donc », « Les activités de lecture et d'écriture mobilisent des

novembre 14

processus d'apprentissage qui s'enrichissent mutuellement. Il est donc pertinent de construire didactiquement la relation pour l'activer et produire l'effet attendu. ». De fait, l'écriture, comme activité d'encodage renforce la maîtrise du principe alphabétique et donc le décodage, elle est un moyen de s'approprier les règles de la langue écrite (par la dictée à l'adulte notamment qui se veut activité réflexive sur la langue). L'interaction lecture / écriture peut prendre d'autres formes : l'écriture d'invention à partir d'un texte est un moyen de vérifier la compréhension du texte ; inversement la lecture de textes appartenant à un genre discursif donné permet de dégager leurs traits communs et ainsi de pouvoir écrire un texte du même type. ; l'écriture peut enfin être mise au service direct de la compréhension des textes et de sa mutualisation sous forme d'écrits dits de travail (reformulations, questions que se posent les élèves au sujet du texte et dont la réponse n'est pas évidente, réponses diverses à ces questions échangées et débattues ; journal de bord de lecture individuel qui permet de suivre un cheminement de lecteur etc...).

## **2- Avis sur les programmes de 2002 et 2008 et leurs relations avec le socle commun de connaissances et compétences**

On sait que les enquêtes PIRLS ont révélé un certain nombre de difficultés ou défaillances chez les élèves français. Les élèves français se caractérisent par leurs faibles performances en lecture de textes littéraires : seulement un quart de nos élèves de CM1 dispose des capacités inférentielles et interprétatives définissant le niveau 3. Ils se sont construit, au travers des tâches imposées traditionnellement dans le monde scolaire, une représentation réductrice de la lecture comme simple saisie de la littéralité du texte et comme activité pilotée de l'extérieur par autrui (l'enseignant). S'ils savent *a minima* retrouver une information explicite dans le texte, ils ne sont pas capables dans leur majorité de combler des implicites, de faire des inférences simples, encore moins construire des hypothèses interprétatives, de porter un jugement évaluatif sur les personnages, un jugement de goût sur l'oeuvre, de mettre en relation le texte à lire avec leurs lectures antérieures ou avec leur expérience personnelle, en d'autres termes ils ne s'investissent ni cognitivement ni affectivement, ni culturellement dans l'acte de lecture. Ils se comportent comme des récepteurs et non comme des producteurs de sens et dès lors se retrouvent en grande difficulté de compréhension.

Tout programme scolaire en lecture devrait à notre sens tenir compte de ces données et tenter de modifier le paysage.

C'est ce qu'ont tenté **les programmes de 2002**, dans le chapitre Littérature du cycle 3 et dans les paragraphes consacrés à l'apprentissage de la lecture au cycle 2, sans qu'on leur ait laissé le temps de manifester leur efficacité éventuelle.

Issus d'une consultation d'experts, chercheurs en didactique et en psychologie cognitive reconnus, ils prennent en compte les acquis de l'ensemble des recherches portant sur l'apprentissage de la lecture et se donnent la peine d'en détailler toutes les composantes avec rigueur et pertinence. Ils accordent une grande importance à l'enseignement continu de la compréhension du cycle 2 au cycle 3 et soulignent l'intérêt pour ce faire de recourir à la littérature de jeunesse. Ils se fondent pour suggérer des pistes de travail sur les modélisations didactiques des théories de la lecture, de la littérature et de la lecture littéraire disponibles, se donnent donc une définition recevable de la compréhension et de l'interprétation, identifient clairement les obstacles à la compréhension chez

novembre 14

les élèves et les moyens de les surmonter, proposent un corpus d'œuvres de qualité pensé en fonction de l'âge des élèves, de leurs capacités cognitives et de leur intérêt, des problèmes d'interprétation/ compréhension repérés et de l'intérêt narratif, éthico-philosophique, esthétique des œuvres, se préoccupent du sujet lecteur et des moyens de lui offrir un espace d'expression, construisent les notions de communauté interprétative et de communauté culturelle et pour finir pointent la dimension artistique de la littérature. Ils construisent ce faisant un rapport nouveau à la lecture et au texte. Sur toutes les dimensions, cognitives, émotives, culturelles, esthétiques, de la littérature, les documents d'accompagnement offrent aux enseignants des orientations de mise en œuvre précises et largement illustrées. Ces programmes, inscrits dans un cadre théorico-pratique identifiable et rigoureux, bien que ou parce que ambitieux, ont, à ma connaissance fait consensus chez les chercheurs et les formateurs et ont satisfait un grand nombre d'enseignants sur la petite question de la lecture de la littérature (voir les données des enquêtes dans *Repères 37*, « Les pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège »), singulièrement en ce qu'ils s'accompagnent d'exemples commentés de mise en œuvre. A les relire aujourd'hui, avec distance, ils me paraissent sur la lecture (j'aurais plus de réserves sur la question de l'écriture) n'avoir en rien perdu de leur pertinence, même si l'on peut juger, à juste raison, que je suis de parti pris, pour avoir été l'un des experts consultés, toutefois pour la seule élaboration du programme du cycle 3.

**Les programmes de 2008**, à la différence de ceux de 2002, ont été conçus sans contribution experte, dans la précipitation et de manière occulte, sans prise en compte des acquis des recherches sur l'apprentissage en général, sur l'apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture en particulier. Ils ne présentent dès lors aucun cadre théorique lisible sur la langue, sur la compréhension, sur l'acte d'écriture. Ils se donnent une référence, le texte régissant le « socle commun » et un objectif, améliorer les compétences des élèves en lecture à partir du constat décevant des évaluations PIRLS. Mais dans les faits ils ne tiennent pas compte des souhaits exprimés dans le « socle commun » et proposent des objectifs et des tâches scolaires si minimalistes qu'ils ne peuvent que conforter le statu quo chez les élèves.

Le texte présentant le *socle commun de connaissances et compétences* a pour vocation initiale de constituer une « référence pour la rédaction des programmes de l'école et du collège ». Il invite, non point à changer les programmes pour l'école, mais à repérer dans les programmes existants ce qui relève de ses grandes orientations. L'une des conclusions majeures du Haut Conseil en éducation était : « Tirer vers le haut ceux qui éprouvent des difficultés », en les mettant « face à des situations complexes ». Un principe qui devrait être exprimé haut et fort tant il va à l'encontre des représentations et pratiques courantes.

Il est aisé de repérer dans **les programmes de 2002** de nombreux éléments relevant de ce que le socle nomme « Culture humaniste ». Cette culture humaniste repose sur « la fréquentation d'œuvres littéraires intégrales (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre) appartenant: au patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) », autant de finalités et de caractéristiques qui sont celles mêmes des listes d'ouvrages conseillés pour les cycles 2 et 3. De cette littérature et de sa lecture sont soulignées les dimensions esthétique (« Elles suscitent des émotions esthétiques, contribuent à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité »), cognitive (« Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de

novembre 14

genres différents »), éthique et philosophique (« Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments, contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi »), toutes dimensions qui sont aussi le socle des programmes 2002. A lire transversalement le texte du socle autour de la notion de capacités, on y retrouve très exactement les caractéristiques du sujet lecteur visé par les programmes de 2002 :

- Dans le dialogue privé avec le texte, le sujet lecteur doit bien considérer la lecture littéraire comme une *activité* de résolution de problème de compréhension et éventuellement d'interprétation, supposant les attitudes majeures que sont « *l'esprit d'initiative, l'autonomie et la créativité* ». Il doit donc savoir, sur le plan cognitif : « éprouver la résistance du réel », en l'occurrence la résistance du texte soumis à lecture, « identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution », « comprendre qu'un effet peut avoir plusieurs causes agissant simultanément, percevoir qu'il peut exister des causes non apparentes ou inconnues », « mettre à l'essai plusieurs pistes de solution », « savoir observer, questionner, formuler une hypothèse » et, pour valider cette hypothèse, « rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser ».

- Dans le dialogue public des jeunes lecteurs autour du texte, en d'autres termes la socialisation des expériences de lecture, chacun doit (sait) : « rendre compte de sa lecture », « prendre part à un débat », « distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver » et, dans ce qui est à prouver, « le probable ou l'incertain », ce qui doit permettre de classer les hypothèses en fonction de leur degré de plausibilité, « savoir communiquer et travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus » (quand le consensus est possible ou incontournable), « savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer » (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes), « identifier, expliquer, rectifier une erreur ».

Sur le plan affectif et émotif, il sait « dire ses émotions, ses impressions », ce qui signifie que la littérature est reconnue comme le lieu d'expériences intimes. Sur le plan esthétique, il manifeste « un intérêt pour la langue », un « goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue », il sait faire « la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art ». Sur le plan éthique, philosophique, il sait faire preuve de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose qu'il sait « évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un récit »; « soumettre à critique l'information et la mettre à distance », « distinguer virtuel et réel », en l'occurrence fiction et réalité. Sur le plan culturel, il sait situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, et les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension (il sait donc « mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser », dans la discipline proprement dite, mettre en relation les œuvres lues, organiser sa bibliothèque intérieure selon le principe, développé par les programmes, de la lecture en réseau). Au terme de l'étude il s'approprie le texte et « sait le dire de mémoire ».

La caractéristique majeure des **programmes 2008** est de placer systématiquement l'élève, dans tous les domaines du français, face à des situations simples, voire simplistes, exigeant peu d'initiative, d'énergie intellectuelle, de curiosité, de culture et de croire que l'apprentissage puisse aller du simple au complexe et surtout sans investissement du sujet.

novembre 14

Voici quelques exemples :

- réponse minimale à des questionnaires en lecture (« répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit »), en lieu et place de la résolution de problèmes de compréhension / interprétation et de la construction d'hypothèses interprétatives argumentées au besoin par écrit ;
- capacité de faire des inférences seulement signalée comme exigible en fin de CM1 ;
- travail en langue réduit au travail sur la phrase, comme si savoir écrire une phrase assurait *ipso facto* de savoir écrire, plus tard (quand ?), un texte ;
- écriture d'une seule phrase « simple » en cycle 2, de surcroît avec l'aide de l'enseignant et des pairs (quand les enfants de fin de CP peuvent écrire seuls des textes parfois fort élaborés) ;
- « rédaction » hors de tout projet et de toute ambition (« rédiger un texte d'une quinzaine de lignes » au cycle 3) et compétence scripturale perçue comme n'impliquant pas autre chose que des « connaissances en vocabulaire et en grammaire » ;
- copie (de surcroît calligraphiée) de textes en lieu et place de l'activité complexe qu'est l'écriture-construction d'un texte répondant à un enjeu précis ;
- étiquetage des catégories grammaticales en lieu et place d'activités de résolutions de problèmes linguistiques ;
- apprentissage par cœur de textes, en lieu et place de la mise en voix qui suppose une appropriation préalable du texte etc.

Ces programmes vont donc en sens inverse de la direction qu'ils indiquent en préambule. Ils renforcent les attitudes précisément pointées dans PIRLS comme à l'origine des difficultés. Les compétences listées pour le CP et le CE1 sont essentiellement des compétences relevant de l'infra-compréhension et du montage pur et simple de mécanismes (déchiffrage de mots), à partir de tâches de bas niveau, chez un sujet lecteur passif.

La compréhension n'est plus identifiée comme un problème et donc comme objectif d'apprentissage. Posée comme la conséquence naturelle du déchiffrage, elle se mesure à la restitution de données explicites du texte. Être un bon lecteur c'est savoir répondre aux questions fermées de l'enseignant dont la réponse est dans le texte. Ou être capable de reformuler le texte, mais la reformulation est entendue comme la preuve de *la* compréhension quand elle était dans les programmes 2002 conçue comme le lieu d'identification pour l'enseignant d'une compréhension, à travailler, à échanger. Le texte fait silence sur la nécessaire complémentation du texte par le lecteur, la certitude attestée dans toutes les théories de la compréhension et de la réception littéraire que la lecture est « une activité à responsabilité partagée » (Alberto Manguel), nourrie d'une culture des genres, des auteurs, des stéréotypes, des stratégies narratives... On note un silence sur le nécessaire travail d'interprétation, sur le texte singulier du lecteur, sur la dimension artistique de la littérature et culturelle de la lecture.

Certes le mot « littérature » figure encore mais l'on ne sait, en dehors de la lecture autonome, ce que les enseignants peuvent en faire en classe. Il est clairement affirmé pour le cycle 2 que le support de lecture à privilégier est « un bon manuel ». Mon souhait est que la littérature de jeunesse retrouve toute sa place dans les apprentissages, étant entendu, cependant, qu'il convient de travailler parallèlement tous les types de texte..

novembre 14

### 3- Quelles connaissances et compétences en lecture et compréhension, quelles activités ?

#### 3.1 Quelques éléments pour suivre l'évolution comportementale des jeunes lecteurs

Sur la question de la compréhension, je ne distinguerai pas le cycle 2 et le cycle 3 et ne parlerai pas de « paliers » d'apprentissage ni même de niveau de maîtrise. J'ai, dans un article (Touveron, 2005) donné quelques indicateurs pour évaluer, face à des récits littéraires, les comportements de lecteurs des élèves et leur évolution :

##### **Dans la reformulation**

- Eléments du récit (personnages, but des personnages, relations entre personnages, phases de l'intrigue)
  - pris en compte  
systématiquement
  
  - occasionnellement
  
  - non pris en compte
- Explicitation ou non des relations de cause à effet gommées et plus généralement comblement ou non des espaces vacants du texte

##### **Positionnement dans le dialogue autour du texte**

- Lecteur ni questionneur ni répondeur
- Questionneur qui n'a pas de réponse
- Non questionneur, répondeur aux questions des autres
- Questionneur et répondeur

##### **Evolution de l'activité langagière sur le texte**

###### **dans la phase d'échange collectif et dans les écrits de travail qui la nourrissent**

(en tant que cette activité révèle une adhésion plus ou moins prononcée à l'univers fictif proposé ; une activité cognitive supposant l'amorce d'un dialogue plus ou moins serré avec le texte, une ouverture d'esprit aux possibles interprétatifs, la faculté de dresser des ponts entre soi et le livre, entre le livre et d'autres livres ; une posture mentale adaptée au jeu du texte (soupçon, gestion des sources diversifiées d'information... ; un engagement, aussi, dans la communauté interprétative)

###### **1. Comportement de l'élève saisi isolément**

- Lecture manifestée par un écrit de plus en plus abondant
- Mise en relation ou non du texte lu avec des expériences personnelles, un vécu affectif
- Si manifestation d'un questionnement, questionnement qui porte
  - sur le dit du texte
  - les lacunes et ambiguïtés du texte
  - sa portée symbolique

novembre 14



- Si investissement des béances ou ambiguïtés du texte
  - sur le mode affirmatif
  - sur le mode problématique
- Construction ou non d'inférences logiques, pragmatiques, ou encyclopédiques et d'hypothèses interprétatives
  - Si hypothèses interprétatives,
    - étayées ou non par des "preuves" cherchées et trouvées dans le texte
    - fondées ou non sur un rapprochement d'indices disjoints
- Mise en relation ou non avec d'autres textes lus
- Manifestation ou non d'une attention esthétique et d'un enrôlement dans un projet d'auteur
- Capacité ou non à émettre un jugement de goût, de valeur

## **2. Comportement de l'élève dans la communauté interprétative**

- Discute ou non la validité des hypothèses de lecture des autres (appel à justification, justification, opposition, rectification, réfutation)
- Opère ou non des reformulations récapitulatives ou des synthèses
- Intègre ou non les apports convergents ou divergents de chacun (admet une objection et change de point de vue ou intègre l'objection à son point de vue ou modifie sa lecture initiale)

Ces indicateurs ne donnent pas un niveau de maîtrise idéal mais sont là pour mesurer les progrès de chaque élève considéré dans sa singularité (en quoi il évolue positivement à partir de son point de départ). Par ailleurs, l'apprentissage de la compréhension est pour moi un *continuum* et je considère que la « posture du lecteur actif » est à construire dès la première approche du monde de l'écrit. De toute évidence, les performances de l'élève varient en fonction de son âge. Ce qui peut seul varier pour l'enseignant, c'est la nature des textes qu'il soumet et en particulier leur degré de difficulté. J'en profite pour souligner un malentendu à propos des « textes résistants », concept que j'ai introduit et n'a pas toujours été compris. Il ne s'agit pas de proposer aux élèves des textes hermétiques mais des textes posant un ou plusieurs problème(s) de compréhension clairement identifiés et que l'on juge *surmontable(s)*, *non par chaque élève pris isolément, mais grâce au soutien de la communauté lectorale que constituent la classe et son enseignant.*

### **3.2 Dimensions de l'acte lexique à travailler**

Il me semble que des programmes ou instructions ne devraient pas s'en tenir à lister les connaissances et compétences attendues chez les élèves mais bien surtout lister ce que les enseignants ont à enseigner compte tenu des connaissances et compétences attendues chez les élèves. Roland Goigoux écrit quelque part qu'il s'agit de « recommander aux enseignants avant tout ce qu'ils ne doivent pas négliger, ce qu'ils n'ont pas le droit de ne pas enseigner ». Or à regarder les pratiques ordinaires, du CP notamment, et les manuels d'apprentissage de la lecture, de nombreuses composantes de l'acte de lecture sont partiellement ou totalement négligées. Je me permets de reprendre ici, avec quelques modifications et simplifications, des éléments de réflexion publiés dans *Repères* 36 (Taveron, 2007). Il me paraît important, avant toute « mise en lecture » des élèves que l'enseignant insiste sur le bénéfice personnel que chacun peut retirer de la lecture en général, de la lecture du texte du jour en particulier (« ce texte va vous apprendre des choses

novembre 14

nouvelles, va vous faire une surprise, va vous faire rire, va vous faire peur...), et indique avec précision sa finalité (« Voilà c'est un nouveau texte de Corentin, à quoi peut-on s'attendre ? Est-ce qu'on va avoir le même plaisir ? », « Voilà c'est un texte qui va nous donner le renseignement qui nous manquait hier »). Il convient que dans l'acte de lecture, singulièrement au début de l'apprentissage, toutes les dimensions suivantes soient prises en compte et que des connaissances soient construites sur chacune d'elles :

1	2
<b>prélèvement et traitement des données du texte</b>	<b>traitement supposant la mobilisation de connaissances</b>
graphèmes (syllabes)	connaissances des relations phonies / graphies, du rôle morphosyntaxique des lettres muettes
mots	connaissances lexicales, morphologiques
phrases	connaissances syntaxiques
ponctuation	connaissances sur le rôle et le sens des signes de ponctuation

éléments servant à l'enchaînement des phrases	connaissances sur les reprises anaphoriques, le rôle et le sens des connecteurs
texte	connaissance du déroulement et des caractéristiques textuelles du genre auquel appartient le texte
	connaissance de l'auteur
	connaissance du référent textuel
	connaissance de l'intertexte
	connaissance des stratégies textuelles

J'observe dans les classes de CP et dans les manuels d'apprentissage, au-delà du travail incontournable sur les relations graphies /phonies et l'identification des mots, une très rare prise en compte des lettres muettes ayant une fonction morphosyntaxique cependant déterminante et peu d'activités sur la syntaxe de la phrase et la position du mot dans la phrase. Pour pouvoir lire, une grande partie du savoir grammatical implicite des enfants doit devenir conscient (concept de phrase, de verbe, de genre, de nombre, de temps etc.). De la même manière, est aussi peu prise en compte la nécessité de découvrir (car il s'agit la plupart du temps d'une découverte) les relations familiales entre les mots (bras- brassée – brassière – embrasser). On relève peu de repérages de la

novembre 14

ponctuation de la phrase avant de lire la phrase, alors que la ponctuation, singulièrement la virgule, a une fonction syntaxique démarcative essentielle (elle regroupe des unités syntaxiques et donc sémantiques ou au contraire les désolidarise). Elle peut être aussi la marque d'une polyphonie énonciative à interpréter (cas des guillemets, et surtout des points de suspension qui altèrent ironiquement le dit, font entendre une voix qui dit le contraire de ce que l'autre voix dit ou autre chose en plus que ce qu'elle dit, etc.). De manière similaire, peu ou pas de travail sur les connecteurs et les reprises anaphoriques, ou alors de manière rituelle et non signifiante (toutes les reprises anaphoriques ne sont pas problématiques). La dimension textuelle, qui comporte des sous dimensions, indiquées, est quant à elle généralement négligée. Je précise que la sous-composante intitulée « stratégies narratives » n'est pas prise en compte dans les modélisations psychologiques de l'acte lexique. Elle est cependant déterminante, comme le souligne Olson (1998) : « La transcription écrite ne saisit que ce qui est dit mais non comment cela doit être compris [...] L'écrit représente facilement l'acte locutoire mais ne parvient pas à spécifier sa valeur d'illocution. Retrouver cette valeur est un des problèmes fondamentaux de la lecture [...] ce qui est perdu dans l'acte de transcription c'est précisément ce qu'il est si difficile de retrouver en lisant. Plus grave, dans la mesure où la valeur d'illocution ou si vous voulez son intention communicative (affirmation, ordre, promesse, distance ironique...) n'est pas indiquée dans la transcription de ce qui est dit et où ce qui est transcrit a tendance à être pris pour une représentation fidèle de ce qui est signifié, les lecteurs les plus naïfs ont du mal à imaginer qu'il puisse y avoir problème ». Apprendre à lire, c'est donc aussi apprendre (très tôt) que, sans marques de surface évidentes, le texte peut recourir à des stratégies de « perte » (le non-dit, le dit à demi, le dit et son contraire, le dit pour son contraire, le sarcasme, la mauvaise foi, la construction concertée de fausses pistes), ou, sous couvert du dit, peut vouloir dire métaphoriquement ou allégoriquement autre chose. Il me semble important de donner aux enfants une culture de ces « coups » narratifs, comme il est important d'avoir une culture des « coups » si l'on veut devenir un bon joueur d'échec, ce qui suppose que l'on choisisse dès l'entrée dans l'écrit des textes qui exhibent quelques-uns de ces « coups » et singulièrement posent la question de la vérité ou de fiabilité de ce qui est dit et écrit (naïveté vs vantardise ; sincérité vs mensonge, affabulation, fabulation, manipulation...).

Pour justifier la nécessité de travailler toutes ces composantes, et notamment les dernières, je prendrai volontiers appui sur les conclusions d'une recherche quantitative à grande échelle menée sous la direction de Gérard Sensevy et Céline Piquée (2007) et portant sur le CP :

« Les élèves qui affichent les meilleures progressions sont ceux dont les enseignants affichent une centration forte sur le niveau *macro* dans les apprentissages. Ces effets sont particulièrement visibles auprès des élèves très faibles, faibles et moyens qui progressent d'autant plus que l'enseignant intègre fortement le niveau *macro*.

Les progrès des élèves ne sont pas liées aux choix réalisés par les enseignants sur les aspects *micro*. Les choix opérés par les enseignants au niveau *méso*, c'est-à-dire centrés principalement sur la phrase (ou le segment de phrase) et sur les relations entre ces éléments font l'objet de davantage de variété que les choix au niveau *micro*. Ils ont une influence certaine sur les progrès des élèves, mais d'autant plus forte que les élèves sont initialement de bon niveau. Un impact positif sur les progrès des élèves est également estimé pour ce qui concerne l'intensité des pratiques au niveau *macro*, c'est-à-dire relevant essentiellement d'une centration sur le texte et

novembre 14

les relations entre textes. Selon les différents indicateurs utilisés pour caractériser l'intensité des pratiques de niveau *macro*, on peut globalement conclure que ces effets s'observent auprès de tous les élèves, quel que soit leur niveau initial. L'analyse des effets de chaque dimension composant les indicateurs des niveaux *méso* et *macro* des apprentissages, prises isolément, apporte des résultats plus précis. Un travail fréquent sur la syntaxe est particulièrement bénéfique aux élèves les plus faibles. Un travail fréquent sur la morphologie et l'identification et les caractéristiques des personnages est associé à de meilleurs progrès des élèves, tous niveaux confondus. Le travail fréquent sur les familles de mots et sur les caractéristiques des genres est d'autant plus profitable aux élèves qu'ils sont initialement de bon niveau.

Au total, pour les élèves faibles, des pratiques ancrées aux trois niveaux étudiés, « *micro-méso-macro* », se révèlent nécessaires à leurs progrès. Globalement, on confirme donc, par une approche différente des travaux antérieurs plutôt de type expérimentaux, que les stratégies optimales pour l'apprentissage de la lecture initient les enfants au déchiffrage certes, mais également à la morphologie, la syntaxe, la compréhension de textes et l'écriture (ONL, 2005). Un autre résultat, corrélé au précédent mais plus original, concerne l'effet positif associé un certain degré de variété des pratiques des enseignants. Au-delà de la variété des écrits-soutiens, c'est surtout la variété des contenus travaillés en classe qui est déterminante pour les progrès des élèves. En particulier, pour les élèves les plus faibles, les dimensions travaillées doivent être très nombreuses et variées. »

La prise en compte de toutes les composantes textuelles ne suffit cependant pas pour aboutir à une ou des compréhensions du texte. Le jeune lecteur doit se livrer à des activités cognitives complexes hors du matériau graphique, soit :

- des déductions (qui le conduisent à penser que c'est)
- des inférences pragmatiques et encyclopédiques (qui le conduisent à penser que cela doit être)
- l'élaboration et la vérification d'hypothèses interprétatives locales et globales (qui le conduisent à penser que cela pourrait être)
- l'empaquetage des propositions sémantiques
- la détermination de la stratégie narrative et de la valeur d'illocution (qui le conduit à penser que cela veut dire)

On peut ainsi sur la dimension textuelle (je laisse à d'autres spécialistes le soin d'explorer les autres dimensions) dessiner quelques objectifs d'enseignement/apprentissage, de la compréhension de l'intrigue à la compréhension de *l'intentio operis*

- 1- Faire identifier les personnages en présence, leurs mobiles, leurs buts, leurs relations stables ou changeantes dans l'action, l'issue de leur programme narratif et les phases successives qui ont conduit à cette issue, soit :
  - faire identifier les états mentaux des personnages, leur but qui peut être tu et peut donner lieu ou non à interprétation (donc à débat délibératif ou spéculatif : faire construire des hypothèses interprétatives locales lorsqu'il y a ouverture de sens ; apprendre à relier, tresser les mots épars, les phrases disjointes, à soupeser la validité de chacune des hypothèses en fonction des indices rassemblés),

novembre 14

faire rassembler toutes les caractéristiques des personnages fragmentées dans le texte,

faire rétablir les relations de cause à effet des actes des personnages, relations qui peuvent être passées sous silence,

faire détecter et combler les éventuels blancs de l'intrigue,

faire remettre en ordre ce qui peut éventuellement être présenté dans une déconstruction chronologique.

- 2- Faire identifier la ou les voix qui porte(nt) le texte (origine, degré de fiabilité, de sérieux), débusquer les stratégies d'égarement (singulièrement ironiques).
- 3- Faire identifier le monde représenté qui peut être ambigu et les lois qui s'appliquent à ce monde.
- 4- Faire détecter l'allusion à d'autres textes, relier l'histoire lue à toutes les autres (du même auteur, du même genre) auxquelles elle fait penser ou qu'elle évoque à demi-mots.
- 5- Faire reconnaître un univers ou une stratégie récurrente d'auteur (ce qui suppose que l'on fréquente les auteurs), comparer l'histoire lue à d'autres, la catégoriser (disposer chaque oeuvre lue dans une ou plusieurs cases de sa bibliothèque intérieure, classer sa mémoire des lectures).
- 6- Faire problématiser (c'est-à-dire trouver les questions que pose le texte et qui n'ont pas de réponses évidentes, ou que le lecteur pose au texte).
- 7- Faire détecter une intention d'auteur, dégager la portée symbolique, éthique, philosophique du récit (Ce qui peut vouloir dire : découvrir une intention d'égarer, une intention de faire rire, une intention de donner à réfléchir sur la vie, une intention de dire métaphoriquement une réalité du monde ...).
- 8- Et, parce que la littérature est un produit artistique, solliciter une attention esthétique, rendre capable de saisir et d'évaluer l'originalité d'une l'intrigue, la pertinence d'une technique narrative, la beauté d'une phrase... (ce qui suppose que les textes choisis permettent de vivre une expérience esthétique).

### **3.3 Construire des connaissances métalexicales**

Enseigner la lecture de manière efficace, c'est aussi expliciter et faire expliciter par les élèves progressivement (au fur et à mesure des rencontres) la règle du jeu de lecture afin de favoriser l'auto-régulation (à partir des réponses des élèves à des questions du type : comment t'y es-tu pris pour déchiffrer ce mot ? comment as-tu fait pour comprendre comme tu as compris ?, en venir à dire comment s'y prendre pour déchiffrer un mot, pour en comprendre le sens dans le contexte, pourquoi prendre en compte les lettres muettes, les signes de ponctuation, etc, comment faire pour comprendre l'intrigue...). De très nombreuses études nord-américaines (Israel et alii, 2005 ; Almasi, 2003, Gersten et alii, 2001 par exemple) montrent les bénéfices d'une connaissance métalexicale sur les performances des élèves. Concrètement, sur la seule question de la compréhension, sans souci d'exhaustivité ni d'ordre, on peut imaginer quelque chose comme ce qui suit (à compléter au fur et à mesure des expériences) :

- Si tu ne comprends pas le sens d'un mot, ne te laisse pas arrêter, poursuis ta lecture. Mais si tu ne comprends pas un passage, relis-le. Il est important de relire quand on ne comprend pas ou même quand on a cru comprendre ou pour comprendre autrement.

novembre 14

- Demande-toi si les mots les plus courants de ce texte ne peuvent pas avoir plusieurs sens.
- Le texte attend de toi que tu sois actif, intelligent et sensible, son sens n'est ni dans le texte, ni dans ta tête (ni chez le maître !) : il est entre les deux. Tu dois collaborer avec lui qui n'existe pas sans toi. Tu es responsable de ta lecture et ta lecture peut être différente de celle de ton camarade (à condition que tu saches la justifier).
- Le texte ne dit jamais tout (il est plein de trous) et ce qu'il dit n'est pas toujours clair au premier abord : il attend de toi que tu remplisses ses blancs, que tu lèves les ambiguïtés et pour ce faire que tu relies des indices qui ne sont pas forcément ensemble, dans le même endroit du texte.
- Méfie-toi du texte, il peut te tromper ou t'égarer exprès.
- Ce qui est compris au début n'est pas toujours ce qui est à comprendre à la fin : il faut savoir remettre en cause le cadre de sa compréhension première en cours de lecture.
- Les questions que posent l'enseignant n'ont pas forcément de réponse dans le texte.
- A toi aussi de poser des questions au texte qui n'ont pas de réponse explicite dans le texte ; n'aies pas peur de dire ce que tu ne comprends pas et ce que tu comprends, c'est ce qu'on attend de toi.
- Les problèmes que pose le texte n'ont parfois qu'une solution, d'autres fois plusieurs ; pour les résoudre, tu peux chercher à rapprocher des éléments éloignés du texte sans connexion apparente, tu peux essayer de faire dialoguer le texte avec d'autres textes que tu as rencontrés antérieurement (essaie de trouver dans quelle case de ta bibliothèque intérieure vient se placer cette nouvelle histoire) ou avec tes propres souvenirs.
- Quand tu interprètes, apporte des preuves de la validité de ton interprétation (joue au détective : plus tu as de preuves et plus ton interprétation est recevable) ; écoute l'interprétation des autres qui peut t'enrichir ; au besoin, discute-la en t'appuyant sur le texte etc.
- Sois attentif à la beauté des mots, des phrases...
- Tu as le droit d'aimer ou de ne pas aimer le texte lu et de dire pourquoi, tu peux dire aussi les émotions qu'il t'a procurées...

### **3.4 De deux activités : le débat et la lecture en réseaux**

**Dans les programmes de 2002, apparaît la notion de débat interprétatif. Sans doute la notion et l'activité même ont-elles été insuffisamment définies et ont-elles pris de ce fait une extension trop large. Elles n'ont pas été véritablement comprises par les enseignants dans les classes, en tout cas. Partager ses lectures (avec le support de traces écrites diverses, questions que l'on se pose, réponses qu'on y apporte, reformulations, réactions affectives...), les mettre en débat me paraît toujours une activité essentielle. Mais, comme je m'en suis expliquée à plusieurs reprises (Tauveron, 2004, 2009), tout débat n'est pas « interprétatif ». J'ai distingué précédemment, parmi les opérations cognitives, celles qui doivent aboutir à une certitude (inférences logiques, pragmatiques et encyclopédiques) et celles qui aboutissent à une ou plusieurs hypothèses (plus ou moins probantes certes, mais qui n'ont pas la certitude des inférences précédentes). C'est ce qui justifie ma distinction entre *débat délibératif* (sur des zones où le texte contraint et où peuvent s'opposer en classe des mécompréhensions et des compréhensions justes) qui doit se clore sur une certitude et *débat interprétatif* (sur des zones où le texte est ouvert et où peuvent s'exposer plusieurs interprétations, à évaluer néanmoins selon leur pertinence). Dans tous les cas, il me semble opportun de souligner la rigueur avec laquelle ces deux types de débats doivent être menés, avec référence constante aux données du texte.**

novembre 14

Une autre activité proposée par les programmes de 2002 (et reprise sur le mode allusif dans les programmes de 2008), la « lecture en réseaux » a, elle aussi, été peu comprise et pratiquée, ce que montrent deux enquêtes, l'une parue dans *Repères 37, Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège* (2008), l'autre dans *Recherches et Formations en littérature de jeunesse : état des lieux et perspectives* (BNF, Université de Cergy Pontoise, 2012), dont j'ai commenté les résultats, sous le titre « A la recherche des lectures en réseaux ». Il apparaît que la lecture en réseau est peu pratiquée à l'école et souvent confondue avec ce qu'elle n'est pas (le regroupement thématique, stérile sur le plan des apprentissages, le plus souvent). La lecture en réseaux telle que je l'ai initiée et pensée (Tauveron, 2002), en tant que chercheur, s'appuie d'abord sur une analyse du lecteur lettré qui, comme le dit Steiner dans *Passions impunies*, cherche à situer l'« objet devant lui – texte, peinture, sonate – en lui offrant le contexte intelligible et informatif d'une expérience préalable et apparentée ». « Le lecteur répond au texte en puisant dans la réserve dense et bien organisée de ses références et de sa mémoire ». La lecture en réseau a d'abord été conçue comme une aide à la résolution de problèmes de lecture : les problèmes de compréhension ou d'interprétation rencontrés lors de la lecture d'un texte donné peuvent trouver leur solution par l'examen d'autres textes présentant les mêmes problèmes (éventuellement plus aisément surmontables). La lecture en réseau a été secondairement conçue comme un moyen de construire chez l'élève une culture proprement littéraire (culture d'un auteur, culture des genres, culture des stéréotypes, culture des coups narratifs) qui joue dans la lecture le rôle de cadre cognitif d'accueil et permet de traiter l'information avec plus d'efficacité. Or, quand lecture en réseau il y a dans les classes, les enquêtes nous disent qu'il s'agit essentiellement de réseaux culturels, (essentiellement autour d'un auteur, d'un genre ou d'une réécriture) répondant donc à la seule deuxième finalité pointée. Le réseau ne sert pas à la résolution de problèmes de compréhension ou d'interprétation. Il se présente en outre comme une programmation de lectures, soit comme une juxtaposition d'éléments orientés linéairement dans le temps. Une programmation pose une succession mais ne dit rien du lien établi ou à établir entre les éléments. La lecture dite en réseau dans les classes intervient toujours *après* la lecture du texte noyau, souvent de manière purement formelle et peu fonctionnelle, sans véritable incidence en retour sur le texte-noyau. Elle n'est en quelque sorte qu'une épreuve subsidiaire. Ainsi conçue, elle n'a qu'une très faible efficacité. Si cette activité est retenue, et elle est potentiellement déterminante, elle mérite sans doute d'être précisée dans ses objectifs et ses formes.

### **Bibliographie succincte**

NB : les contenus de la revue *Repères* sont consultables en ligne sur le portail [revues.org](http://revues.org)

Almasi J. (2003), *Teaching Strategic Process in Reading*, New York, Guilford Press

Butlen Max, Joole Patrick, (2012), « Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école. Une enquête dans les Hauts-de-Seine et le Val-d'Oise », in *Recherches et formations en littérature de jeunesse : état des lieux et perspectives*, BNF, La joie par les livres, 87-100

Geisten R., Fuchs L.S., Williams J.P., Baker S. (2001), "Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities", *Review of Educational Research*, 71, 279-320

novembre 14



Israel S.E., Collins C., Bauserman K.L., Kinnucan-Welsch K. (eds), (2005), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instructions and Professional Development*, Mahwah, N.J, Lawrence Erlbaum Associates

Louichon Brigitte, (2008), « Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 », *Repères* 37, 51-68

Olson, David R., (1998), *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz

Piquée Céline, Sensevy, Gérard, (2007) « Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques », *Repères* 36, 231-252

*Repères* 35, (2007), « Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège »

*Repères* 36 (2007), « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture »

*Repères* 37, (2008), « Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège »

Steiner Georges, 1997, *Passions impunies*, Paris, Gallimard, Folio Essais

Tauveron Catherine, (dir) (2002), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*, Paris, Hatier

Tauveron Catherine, (dir.), (2004), *Lecture et culture littéraires au cycle des approfondissements*, Les Actes de la DESCO, scérén, CRDP Académie de Versailles, Programme National de pilotage, Direction de l'Enseignement scolaire

Tauveron Catherine, (2005), « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture », *Repères* 31, 73-112

Tauveron Catherine, (2007), « Lecture d'un même texte, au même moment dans trois cours préparatoires différents. Analyse comparative », *Repères* 36, 121-147

Tauveron Catherine, (2009), « L'interprétation à l'école : des sources théoriques à une modélisation didactique », in Max Butlen et Violaine Houdart-Mérot (dir.) *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Université de Cergy-Pontoise, 53-71

Tauveron Catherine, (2012), « A la recherche des lectures en réseau », in *Recherches et formations en littérature de jeunesse : état des lieux et perspectives*, BNF, La joie par les livres, 117-123

novembre 14