

> FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Différencier

Comprendre et interpréter un texte, les axes de différenciation

La question de la compréhension des textes écrits à l'école élémentaire se vit le plus souvent pour l'enseignant sous la forme de la double évidence.

Évidente d'abord l'idée que, pour certains élèves, comprendre un texte relève de l'entrée dans un univers ludique, dont ils appréhendent très rapidement les règles et dans lequel ils se meuvent avec plaisir, sans danger. Pour ces derniers, chaque nouvelle partie qui s'engage permet de faire montre d'un bagage de lecteur déjà constitué, avec sa connaissance des terrains, ses automatismes, son intuition, sa capacité à mobiliser des stratégies opérantes, etc.

Évidente de même la difficulté pour d'autres élèves à entrer dans le texte ! Chaque mot, chaque phrase se vit comme un écueil qu'il s'agit de dépasser au prix fort d'une énergie considérable. Pour ceux-là, le texte est un parcours dont ils sortent le plus souvent vaincus, avec cette même et tenace conviction que le texte est d'abord un obstacle, voire un ennemi. Résignation rapidement acquise que l'on n'est pas né du bon côté du livre.

Comment dès lors, dans sa mission d'enseignement, concilier ces deux vécus si hétérogènes ? Comment ne renoncer ni à faire avancer plus loin les joueurs aguerris, ni à laisser sur le banc les plus fragiles ?

Construire l'autonomie des lecteurs en réussite

Pour les élèves les plus habiles, la différenciation pourra s'orienter prioritairement en fonction de trois paramètres : difficultés des textes, mise en lien des textes avec d'autres textes, productions d'écrits consécutifs ou préparatoires à la lecture. Pendant que l'enseignant accompagne les élèves les plus fragiles dans la compréhension du texte étudié par la classe, on pourra proposer des pistes de travail autonomes selon les perspectives suivantes :

- des textes de plus en plus résistants, en réseau à partir du texte lu par la classe ;
- des questions orientées de plus en plus vers l'implicite et la mise en œuvre d'inférences ;
- des questions qui débordent le cadre du texte et activent des réseaux culturels ;
- des questions sur le rapport texte/œuvre ;
- des questions qui abordent l'organisation de l'œuvre (thèmes dominants, lieux, organisation du temps, personnages, objets, etc.) ;
- des activités qui font une part de plus en plus importante à la part d'écrit (résumés, écriture dans les blancs du texte, changements de points de vue, etc.).

Pour ces activités qui fonctionnent d'une certaine manière sous le registre du « Pour aller plus loin », il n'est pas imaginable de proposer systématiquement un temps de correction collective. On peut par contre imaginer divers dispositifs qui permettront de garder trace et/ou de rendre compte de ces recherches visant une compréhension plus experte des textes :

- mise en œuvre d'un [carnet individuel de littérature qui conserve traces de ces parcours d'exploration](#);
- temps de lectures et interprétations partagées : les élèves lisent les textes qu'ils ont abordés et font part aux autres élèves de ce qu'ils devaient faire, des questions qui leur ont été posées, de leurs réponses, etc. L'idée essentielle est qu'à un moment toute la classe puisse bénéficier des lectures menées par ces élèves plus habiles : leur contribution permet aux élèves les plus fragiles d'accéder aux trois axes définis en introduction (affronter les textes difficiles, mettre en lien le texte avec d'autres textes, assurer la cohésion lire/écrire, indispensable au cycle 4) ;
- rédaction de fiches « Pour mieux comprendre » : ces élèves très autonomes peuvent construire progressivement une ressource, du type fichier de lecture autonome. On peut leur demander de choisir des textes représentatifs de certains types de difficulté de compréhension et de proposer systématiquement une courte fiche « Pour t'aider à mieux comprendre le texte », à destination de leurs pairs. Tout l'intérêt réside dans la catégorisation de la difficulté de compréhension ; pour le cycle 3, on pourra recenser les textes dans lesquels la difficulté repose sur le type de textes, l'identification du narrateur, la multiplicité des points de vue, l'organisation dans le temps, la représentation de l'espace, la distribution des personnages, etc ;
- mise en scène d'une « émission littéraire ». Après visualisation en classe d'émissions littéraires du patrimoine, type « Apostrophes », on pourra, en groupes, préparer la mise en place d'une rencontre de « lecteurs experts » qui viendront proposer leurs lectures de tels ou tels textes en réseau avec le texte étudié par la classe ;
- réalisation, sur l'espace numérique de travail de l'école et/ou du collège, d'un espace dédié aux lectures plurielles menées par les élèves.

Accompagner les élèves les plus fragiles

Comprendre ou apprendre avec... l'étayage de l'enseignant

Le premier ressort de la différenciation pourrait se définir ainsi : « faire avec les élèves en difficulté ce que les élèves autonomes peuvent faire seuls ». Reste à définir précisément ce que définit l'expression « faire avec ». Quelques principes de base :

- l'enseignant se rend disponible pour accompagner ces élèves un long temps de la séance, parfois toute la séance, ce qui requiert une [grande autonomie de la part des lecteurs habiles](#) ;
- les élèves sont regroupés sur un espace dédié à cet étayage ; le groupe ne dépasse pas huit élèves ;
- les élèves sont choisis par l'enseignant pendant un premier temps de l'année : il peut être intéressant de proposer progressivement cette aide aux seuls élèves qui en ressentent le besoin ;
- priorité est accordée à la verbalisation des élèves : il s'agit qu'ils puissent dire comment ils comprennent, ou ne comprennent pas, tel ou tel mot, telle ou telle phrase, tel ou tel passage, etc. ;
- l'attention est portée systématiquement sur les éléments textuels qui posent difficulté/ qui fournissent des éléments de compréhension : l'usage d'un TBI, d'un vidéoprojecteur à défaut, constitue un vecteur de réussite important de l'étayage dans la mesure où il facilite l'attention conjointe de tous sur les mêmes éléments textuels ;
- l'étayage de l'enseignant se déploie sur deux axes, consécutifs. Il s'agit d'abord de mieux comprendre **ce texte** : la comparaison de toutes les stratégies, procédures individuelles permet de lever les difficultés spécifiques du passage étudié. Il importe ensuite de s'appuyer sur cette expérience pour généraliser et passer au niveau suivant : mieux comprendre **un texte**. Le rôle de l'enseignant est à cette étape essentielle : c'est lui qui aidera les élèves à mettre en lien cette expérience de compréhension avec d'autres rencontres dans d'autres textes, voire d'autres disciplines. On pourra à cette fin constituer des collections de textes qui renvoient à une même problématique : par exemple, on a des difficultés à comprendre qui sont les personnages (questions de point de vue, de chaînes substitutives par exemple). Ces collections pourraient s'enrichir des [apports des élèves habiles](#) ;
- chaque séance d'aide se définit et se conclut par l'élaboration d'une aide explicite, du type « Pour mieux comprendre un texte, je peux... » ;
- chaque élève constitue progressivement un recueil de « textes que je comprends seul » : l'idée est que chacun (élève/enseignant/famille) puisse mesurer le chemin parcouru – si possible tout au long du cycle – par les élèves les plus fragiles.

Comprendre dans des situations « accessibles »

Le second ressort relève de nombreux constats, scientifiques et empiriques : si les élèves éprouvent des difficultés pour comprendre, c'est lié à la forte dépense d'énergie qu'ils déploient pour identifier les mots. Dit autrement, c'est la forte consommation d'énergie sollicitée pour les tâches de bas niveau qui compromet fortement les possibilités qu'ont ces élèves de se mobiliser pour les tâches de « haut niveau », compréhension et interprétation.

On peut dans cette perspective considérer que différencier l'enseignement de la compréhension revient à libérer l'élève fragile d'un certain nombre de tâches afin de l'engager dans une réflexion sur le contenu, une fois passé l'obstacle de l'identification (des mots, des structures syntaxiques pour l'essentiel).

Les différents axes d'« accessibilisation » des textes :

- mise à disposition du texte avant la séance / au cours de la séance : si l'élève a déjà rencontré le texte – dans une séance d'APC, en accompagnement personnalisé – avant la séance de classe, il peut mobiliser davantage son esprit sur les activités de compréhension ;
- mise à disposition de fragments / du texte intégral : il peut être judicieux pour certains textes de commencer la séance par l'exploration d'un passage précis, parce qu'il constitue une difficulté, ou une voie de compréhension particulière de l'ensemble du texte ;
- lecture préalable du texte par l'enseignant / lecture individuelle de l'élève : si une lecture complète de l'enseignant peut s'avérer indispensable en début d'année, on peut progressivement demander aux élèves de choisir – après un premier temps d'exploration – quels passages ils souhaitent que l'enseignant lise, dispositif qui oriente le lecteur dans une perspective d'auto-évaluation de ses capacités de lecture ;
- utilisation d'un logiciel de synthèse vocale pour accéder à l'oralisation de tel ou tel passage du texte : la mise en œuvre des PAP (plans d'accompagnement personnalisé) ouvre clairement la voie à l'utilisation de l'outil informatique qui constitue une aide pour la réception des textes, mais aussi pour l'écriture (logiciel de reconnaissance vocale) ;
- travail spécifique d'identification directe de certains mots : scénario proposé par Goigoux qui consiste à proposer aux élèves, en amont de la découverte du texte, un court travail d'entraînement à l'identification des « mots difficiles ». Ces séances permettent de lever certains obstacles liés à une mauvaise maîtrise du système graphème/phonème d'une part et permettent de prévenir les longs temps d'arrêt – face aux mots difficiles à déchiffrer – de certains élèves dans leur découverte des textes, arrêts fort préjudiciables à la continuité du flux d'information nécessaire à une bonne compréhension ;
- travail spécifique sur l'axe syntaxique : même remarque que pour l'identification directe des mots, il s'agit de travailler en amont de la séance de lecture pour anticiper les incompréhensions liées à une mauvaise appréhension de l'organisation syntaxique des textes ;
- questions portant sur le texte / hors le texte : il convient d'inverser une représentation très répandue chez les élèves fragiles, celle que tout questionnaire vise à les mettre en « défaut de compréhension ». On pourra commencer par :
 - ne pas poser de questions sur les textes mais parler à partir des textes : on peut travailler sur différents dispositifs (dessins libres associés à la lecture/audition du texte ; mur de mots évoqués par le texte ; recueil de fragments « pépites du texte » ; j'aime/ je n'aime pas ; portrait chinois du texte ; etc.) ;
 - s'entraîner à poser des questions à partir d'œuvres cinématographiques : la plupart des difficultés de compréhension (personnages, trames temporelles, relations causales, intentions, points de vue, etc.) sont présentes dans nombre de films. Il pourrait être particulièrement intéressant de travailler d'abord sur des films avant ensuite de mettre en lien textes et films à partir de films adaptés de romans (Harry Potter, Hunger games, etc.) ;
 - demander aux élèves les questions qu'ils se posent après la lecture ;

- demander aux élèves de catégoriser des questions qui portent sur un texte : celles qui obligent à faire attention à des éléments que l'on avait survolés, celles qui aident à mettre en relation des éléments disséminés à plusieurs endroits du texte, celles qui obligent à chercher ce que le texte ne dit pas, celles qui font appel à nos goûts, notre sensibilité.
- forme de la réponse attendue : considérer d'abord que l'on travaille la compréhension, c'est-à-dire mobiliser le maximum de temps sur les échanges autour des textes. On peut dans un premier temps considérer que la trace écrite liée à une lecture du texte ne retient que ce qui est nécessaire pour pouvoir ensuite parler à partir du texte. Nous sommes là dans une approche très voisine des écrits intermédiaires en sciences : points de fixation non définitifs, transitoires, d'une pensée du texte en train de s'élaborer, etc. Il s'agira ensuite de construire une forme plus « communicable » de ces premières traces : ce travail de formalisation peut être très largement confié aux élèves les plus habiles.

En conclusion, trois axes pour différencier son enseignement de la compréhension :

1. **Construire l'autonomie des élèves habiles**
2. **Accompagner les élèves fragiles dans la construction de stratégies adaptées**
3. **Accessibiliser les situations de lecture**

Retrouvez Éduscol sur

