

Compte-rendu de la rencontre du 1^{er} juin 2004
sur le thème
"lecture et compréhension"
avec Monsieur Dominique Barataud.

La rencontre avec M. Barataud s'engage avec la présentation de "Marie-Thérèse", tableau de Pablo Picasso, peint pendant la période du coup de foudre.

Il s'agit de confronter ce que chacun dans le public voit dans ce portrait. L'échange révèle que, bien que nous voyions tous une femme jeune et ronde, les indices de lecture de chacun ne sont pas les mêmes pour tous. Pour l'un, la jeunesse est indiquée par l'aspect lisse du visage, pour l'autre elle est révélée par le geste de Marie-Thérèse se caressant la nuque d'un index nonchalant.. Au cours de cette introduction, M. Barataud nous rapporte la réponse de l'artiste au questionnement sur son œuvre : Picasso explique que ses œuvres sont des sommes de décomposition, c'est à dire que la somme des décompositions permet de reconstituer une totalité. Ici, ce sont les lignes de la pièce qui permettent de voir les décompositions. On remarque une utilisation différenciée de la couleur (avec des dégradés pour le visage, ou sans nuances lorsqu'il s'agit du fond). Les formes aussi contrastent : rigidité des lignes de la pièce contre les rondeurs de la jeune femme. Cette diversité dans la manière de lire pointe le fait que le sens est au delà des seules apparences, or la question du sens est aussi au cœur des préoccupations des enseignants depuis toujours.

Avant d'aborder des pistes pédagogiques pour favoriser la compréhension en lecture, notre conférencier brosse un rappel des processus de la lecture en français.

I. Rappel des processus d'apprentissage de la lecture

■ Les modèles d'expert sont différents des modèles d'apprentissage*.

On le constate par exemple en ce qui concerne l'identification des mots écrits : le lecteur expert identifie par voie directe sans **déchiffrement** sauf rares exceptions. Ce n'est pas le cas du lecteur apprenti.

Ce passage obligé par le déchiffrement fait "consensus" depuis quelques années : plus personne aujourd'hui ne pense que l'on puisse faire l'économie du passage par le **code ortho-phonématique***.

Or l'apprentissage de ce code et l'automatisation sont liés, c'est pourquoi

- il faut **réhabiliter la fonction de la répétition** - qui participe de l'apprentissage en général mais en particulier de l'automatisation (capacité à reconnaître et lire le mot d'emblée sans déchiffrement). Il faut savoir différencier pistes pédagogiques qui relèvent du papillonnage, et appui éclairant - voire enrichissant - sur la multiplicité des écrits. La multiplicité sans excès : oui, mais aussi la répétition, favorisent cette automatisation.
- le pédagogue doit avoir le **souci d'une exploration systématique du code dans**

* Pour en savoir plus sur les processus d'acquisition de la lecture : consulter le site de l'Observatoire National de la Lecture.

*

M. Barataud justifie le choix des termes "code **ortho-phonématique**" plutôt que "code grapho-phonologique": la phonologie est l'étude des sons, y compris de ceux qui n'appartiennent pas au langage. En revanche, le terme "phonématique" rend bien compte du fait qu'il s'agit des **sons d'une langue** (or c'est bien dans une langue que l'on apprend à lire).

sa totalité.

2 La vitesse

Pendant longtemps on a pensé qu'il existait une corrélation et même une relation de causalité entre vitesse et compréhension : "s'il ne comprend pas c'est parce qu'il ne lit pas assez vite, il faut donc améliorer la vitesse de lecture". Mais ni la relation de cause à effet, ni la corrélation n'ont été démontrées.

En revanche, il existe un **seuil de lenteur** qui constitue un indice d'**enfermement dans un déchiffrage mal maîtrisé** par le lecteur. Cette lenteur n'est pas signe de manque d'intelligence. Au contraire, elle signale le désir de bien s'approprier le sens. Elle est donc au contraire du côté de l'intelligence.

On remarque chez les mauvais lecteurs adolescents un comportement de "surfeur" dans leur façon de lire : ils "piquent" quelques mots dans le texte à l'aide desquels ils se bâtissent une représentation sur le texte. Ce faisant, ils font du sens. Mais les mots qu'ils piquent sont fréquemment lus avec des confusions (confusions de mots graphiquement proches). Ils surfent donc, mais mal et aboutissent à des contresens monumentaux. Deux questions se posent :

- comment concilier la liberté du lecteur (comme par exemple le surfeur) et ce que dit le texte ?
- comment accepter cette lecture des adolescents ?

Par ailleurs, le cas du "surfeur" nous confirme qu'il n'y a pas de compréhension sans automatisation fiable. Ces confusions de mots graphiquement proches nous amènent à rappeler le rôle de la forme des lettres dans l'identification*. L'exemple du mot "e l e p h a n t" (é l é p h a n t) souvent reconnu par le biais de cette silhouette prouve que la forme des lettres n'est pas étrangère à l'identification, mais elle ne permet pas l'identification à elle seule. Peu de mots peuvent en fait être reconnus par ce biais là. C'est pourquoi il y a danger à laisser les enfants de maternelle trop longtemps du côté de la forme des lettres lors des activités de découverte de l'écrit, sans rien pointer du côté du code ortho-phonématique.

Ce rappel agrémenté d'exemples, de commentaires et de questions nous permet d'aborder le thème de notre rencontre :

- qu'est-ce qui fait qu'on comprend ce qu'on lit ?
- quels scénarios pédagogiques pour "enseigner" la compréhension ?

Une remarque préalable concerne la méta-cognition : bien que tout le monde soit d'accord sur un travail méta-cognitif favorisant les apprentissages, cet effet favorisant reste une hypothèse qui n'a pas été démontrée. Pour qu'il y ait méta-cognition, il faut déjà qu'il y ait eu cognition.

II. Pistes pédagogiques

Une question se pose : l'enfant a-t-il déjà eu l'occasion d'explorer un texte systématiquement sans l'enseignant? Car l'objet "texte" est à une distance énorme du lecteur, d'autant plus grande qu'il est mauvais lecteur.

* A une époque, certains pédagogues se sont focalisés sur la forme des lettres. On sait à présent que la forme joue un rôle mais ne constitue pas une clé de la lecture. Lors de cette évocation, M. Barataud met en garde contre les dérives : "la Vérité en pédagogie est du côté de la nuance".

1. Le dévoilement d'un texte.

Il ne suffit pas de lire le texte à l'élève pour réduire cette distance. Le dévoilement consiste à lui présenter un texte dans lequel seuls quelques mots sont dévoilés. Il s'agit pour lui de reconstruire l'objet voilé. Parmi les enseignants présents dans la salle pour cette journée, deux participants sont mis en situation pour effectuer ce travail. Sous nos yeux, ils reconstituent un texte par dévoilement successif de mots cachés. Leurs actions sont accomplies sur un ordinateur dont la page est projetée à l'assemblée sur grand écran. Ils disposent au départ

- de blocs grisés représentant les mots manquants
- du premier mot du titre (L' arbre) accompagné d'un bloc grisé (ce mot manquant constitue un "**mot de mise en alerte**")
- d'un groupe de mots de "mise en alerte" situé à 1/3 du texte : "ou peut-être autre chose"
- de mots isolés autour du thème de l'arbre
- d'une commande de dévoilement des mots au ralenti : elle enclenche l'apparition très graduelle de pixels qui reforment les lettres de tous les mots manquants du texte en même temps. Une autre commande arrête la formation des lettres. Elle permet de ne pas dévoiler trop d'un coup, et de continuer à émettre des hypothèses sur les mots manquants.

Nos deux lecteurs-devineurs-scripteurs essaient des mots dans les blocs grisés. Si les lettres essayées sont bonnes, elles s'inscrivent dans la zone grisée. Si elles sont fausses, elles s'inscrivent soulignées de rouge sur un fond plus foncé. Par hypothèse et interprétation des amas de points, tâtonnement, et balayage visuel de l'ensemble du texte, certains mots sont trouvés. Lorsqu'ils n'ont plus d'idées, ils actionnent la commande de dévoilement, puis l'arrêtent afin de reprendre les essais d'hypothèses à l'aide de lettres qui se sont densifiées. Ce dévoilement alternant essai de mots, et apparition graduelle de points continue, de trouvaille en trouvaille, jusqu'à la reconstitution complète de l'ensemble du texte.

Cette observation nous a permis non seulement de voir comment ce tâtonnement s'opère, et combien de temps il prend, mais aussi de constater l'intérêt qu'il suscite : très vite, tout le monde dans l'assemblée veut deviner, essayer, proposer des mots. Quant à notre conférencier, il a stimulé la recherche par quelques propositions, comme celles d'aller voir plus loin, de revenir au début, d'augmenter les pixels, . . .

Souvent on propose aux mauvais lecteurs des textes faciles (excluant "dahlias" et "hortensias" mais tolérant "tulipes" !) : on réduit ainsi la distance, mais on nivelle par le bas. On peut aussi proposer de vrais **textes forts** *, comme par exemples de grands textes mythologiques. Il s'agit de mettre entre ces élèves et le pédagogue un **objet fort culturellement**, qui ne soit pas de l'enseignant. Dans la situation du dévoilement, c'est l'écriture qui permet la lecture. Ce n'est pas parce qu'il ont dévoilé le texte, qu'ils l'ont lu et compris, mais la distance est réduite.

Cette piste pédagogique du texte en partie voilé repose sur l'idée d'arriver à la lecture par le biais de l'écriture. Pour voiler un texte destiné à cette activité, le pédagogue met au devant de la scène des mots appartenant à un même champ, et un mot pour la "mise en alerte" du lecteur. Ce qui est ainsi mis en avant va aider à ce dévoilement. Le médiateur a ici plusieurs rôles : il suscite l'analyse de la situation initiale avant que l'action ne s'engage, par des

* A lire absolument : "L'enfant ou la peur d'apprendre" de Serge Boismard

questions telles que :

- "à quoi ça fait penser?"
- "qu'est-ce qu'on pourrait faire?"
- etc. ...

Ces questions projettent le lecteur dans l'action imaginée avant l'action effective. En effet, penser avant d'agir est un moment important. M. Barataud justifie cette incitation à une pensée préalable à l'action en rappelant que pour Piaget, l'intelligence procède des actions intériorisées.

Une autre manière de voiler un texte est l'occultation du bas de lettres : le haut des lettres permet la lecture, alors que le bas des lettres ne le permet pas (sauf pour les lettres à jambage bas comme p j g y). L'occultation de la partie haute n'est pas intéressante car elle ne permet que de prendre conscience qu'elle est indispensable pour lire.

La reconstruction de l'objet texte par dévoilement en favorise l'appropriation.

M. Barataud attire notre attention sur le fait que l'absence régulière de l'enfant de sa classe lorsqu'il est pris en charge par un enseignant spécialisé, est considérée par l'institution comme en valant la peine. Pendant celle-ci, que va t'il se passer de si positif qui compense cette perte? La prise en charge pédagogique est aussi l'occasion d'**engager avec l'élève en difficulté, des stratégies de travail originales.**

2. L'atelier de questionnement de texte.

Il s'agit d'un travail en trois temps sur des textes narratifs et documentaires. Les démarches correspondent à un travail collectif (groupes assez importants autour d'une douzaine d'élèves), et non individuel.

Un exemple de texte narratif qui se prête à ce travail : " Le petit Nicolas" (il est difficile de trouver des textes d'auteur pour ces ateliers, et souvent on est obligé de modifier le texte pour l'adapter)

1^{er} temps : lecture silencieuse individuelle par l'élève (on retourne le document quand on a fini pour ne plus l'avoir sous les yeux).

2^e temps : rappel collectif. Le médiateur écrit au tableau ce que les élèves sont capables de se rappeler à partir des questions suivantes :

- qu'est-ce qui se passe dans cette histoire? (pour un texte narratif)
- que nous dit ce texte? (pour un texte documentaire)

Il note les réponses en distinguant avec un code (par ex. : souligner, cocher, "?", ...)

- ce qui fait consensus
- ce qui ne fait pas consensus
- ce dont l'élève n'est pas sûr (au début les élèves admettent difficilement ne pas être sûr ou ne pas se souvenir).

Les réponses sont organisées en trois colonnes : 1. personnages 2. actions – évènements 3. lieux et cadre. Là encore, au début les élèves ne répondent jamais à la question sur les actions et évènements. Ils parlent toujours du lieu où ça se passe. Lorsqu'il y a des réponses dans chaque colonne, on interrompt ce travail pour qu'ils attribuent un titre à chaque colonne. Cela les amène à comprendre la catégorisation qui est derrière les colonnes.

On passe ensuite à un rappel plus directif : d'abord on rappelle seulement ce qui concerne les personnages agissants / évoqués. Il s'agit de pousser ce rappel au maximum, avec comme question centrale incontournable : qui est le héros ? Ensuite, on reprend le rappel sur les événements, en les numérotant chronologiquement. Puis on repasse au rappel des lieux et cadres.

Le rappel permet de se forger une représentation schématique de l'histoire sans le texte. Les questions sur le schéma général du texte doivent être posées quand le texte est caché, sinon on assiste à un balayage non efficace par l'élève, basé sur la recherche - dans le texte - des mots de la question.

3^e temps : retour au texte. On cherche dans le texte pour **valider** / **invalidier** ce qui a été rappelé. Par exemple : comment démontrer que c'est lui le héros → anaphores / liens / etc. .
comment démontrer que ce sont ces événements → . . .
comment démontrer que ce sont ces lieux → . . .

Ce retour au texte permet d'apprendre à regarder dans le texte. On peut numéroter les lignes pour aider à cette recherche.

Le problème des mauvais lecteurs, c'est qu'il cherchent à tout retenir car ils croient que comprendre c'est répondre aux questions. On les voit qui s'affolent, ralentissent au fur et à mesure que la lecture continue, paniqués par la quantité à retenir. Il faut bien souligner que comprendre ce n'est pas tout retenir. Il est important de **faire exprimer les doutes et désaccords** pendant la phase de rappel, et **fondamental qu'ils parviennent à dire "je ne m'en souviens pas"**. En fait, il suffit d'avoir intériorisé le schéma "héros/événements/lieux" pour se construire un résumé mental. Pour leur permettre d'intérioriser ce schéma, il faut travailler sur des textes suffisamment longs pour qu'une seule lecture ne permette pas de tout retenir.

Sur un texte documentaire, la démarche est plus compliquée. Ici, comprendre, c'est s'inscrire dans quatre questions :

- qu'est-ce que j'ai appris de nouveau ?
- qu'est-ce que je savais qui est contredit par le texte ?
- qu'est-ce que je croyais qui est confirmé ?
- qu'est-ce que je pense savoir sur le sujet et dont le texte ne parle pas ?

Ce questionnement est relatif à chaque lecteur individuellement. Cela est particulier au documentaire : le texte ne peut intéresser le lecteur que si la réponse aux questions lui apporte quelque chose, d'où la difficulté du choix d'un texte.

Le texte qui nous est présenté pour illustrer l'exemple du documentaire est "Les Indiens d'Amérique" de Jean Ménager. Dans ce texte, le principe chronologique peut être utilisé :

- avant/après la venue des espagnols
- l'époque des Aztèques / des Incas

Le déroulement est le suivant :

- donner le titre
- faire émerger la représentation que les élèves ont du sujet pour une éventuelle mise en garde : Amérique du Nord ? du Centre ? du Sud ? Cela permet de faire rentrer le lecteur dans le champ et d'éviter qu'il soit piégé d'entrée de jeu. On fait en sorte qu'il soit au minimum en alerte.

- donner le texte.

Le questionnement de texte prend du temps. Si l'on dispose d'un temps limité, il est préférable de faire tout en une séance, quitte à limiter le rappel, plutôt que de priver les élèves du plaisir d'aller vérifier et rechercher le texte en main. Ce travail est gratifiant avec six ou sept élèves. Il leur permet d'apprendre à se construire une représentation.*

3. Le travail sur des textes connus.

En travaillant sur des textes connus, (par exemple "Le petit Chaperon Rouge") la question de la compréhension ne se pose plus. L'idée est de les utiliser comme support d'activités méta-cognitives, à réinvestir sur des textes cette fois non connus. L'objet sert à travailler sur "comment faire pour comprendre". On présente à l'élève des questions auxquelles un élève fictif a répondu. Les réponses exactes de cet élève fictif sont également données et annoncées à l'élève comme exactes. Il ne s'agit pas de chercher des erreurs et de mettre ainsi l'élève en position de juge, mais de le mettre dans la position plus confortable d'observateur pour travailler sur "comment a-t-il fonctionné pour répondre?". Ce qui est nouveau dans cette idée, c'est de faire de la méta-cognition sur le fonctionnement d'un autre : en effet il n'est pas très facile de faire de la méta-cognition sur son propre fonctionnement. La présentation d'un travail correct permet de voir comment construire les réponses correctes. A partir de cette observation, on peut construire des grilles de compréhension, puis les utiliser dans des mises en situation sur des textes non connus.

4. Inverser le rapport texte-questions.

- **On annonce les questions avant de présenter le texte** : les écrire au tableau, les expliquer, les comprendre.
- Le texte est ensuite **lu par le maître** : il s'agit de comprendre, pas de lire. Avec de mauvais lecteurs, il faut dissocier lire de comprendre.

Si l'élève a du mal à répondre, lui proposer "quelle partie du texte veux-tu que je relise?". Ne pas relire tout puisque l'on dissocie lire de comprendre. La présentation des questions avant d'aborder le texte permet de **mobiliser l'intelligence sur la réponse aux questions**.

5. Résumer – synthétiser en inversant le rapport résumé-texte.

- On propose cinq ou six textes courts (à distinguer des résumés)
- Trois résumés sont donnés : il faut choisir celui qui correspond au texte lu par le maître.

Cette activité permet de travailler sur "c'est quoi l'essentiel?" (le résumé). La verbalisation de l'action accomplie souligne l'écart qu'il y a entre l'action et ce que l'apprenant en dit. C'est l'intérêt du langage et de la représentation car ils permettent de modifier les conduites (procédure contraire aux théories comportementalistes qui prônent la modification des conduites par les conduites). Le langage, les langages, ne sont pas une copie du monde, mais une représentation du monde. C'est grâce aux représentations que l'on ...

Lire + Comprendre + Comprendre comment on comprend = Beaucoup !

* Cette activité est présentée sur le CD-Rom "Lire-écrire, un plaisir retrouvé" menée auprès d'adultes bac + 5, 6e ordinaire et 6e SEGPA (on constate que les deux 6e ont le même fonctionnement). Un exposé de fond et un compte-rendu de pratiques de Roland Goigoux et Serge Thomaset (IUFM d'Auvergne) sur le sujet "apprendre aux enfants à questionner les textes, à les résumer" accompagnent cette présentation.

