

Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2

Marie-France Bishop

Résumé

L'article présente deux canevas d'enseignement de la compréhension, la lecture pas à pas et le visible, élaborés et testés dans la banlieue de Paris. Partant des constats d'une recherche française sur le lire-écrire, le principe a été de définir un cadre didactique reposant sur un ensemble de travaux et permettant de prendre en compte les pratiques réelles des enseignants ainsi que les besoins des élèves. Les deux dispositifs facilitent un engagement des lecteurs et permettent d'accompagner le travail inférentiel, le pilotage et l'élaboration d'une représentation mentale. Les gestes des enseignants y occupent une place importante car ils facilitent l'ouverture d'un espace cognitif nécessaire à toute activité de compréhension.

Mots-clés

compréhension des textes, dispositifs didactiques, accompagnement à la compréhension, lecture pas à pas, visible

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteure

Marie-France Bishop, Université de Cergy Pontoise – ESPE de l'académie de Versailles, Bd Hirsch, F-95000 Cergy Pontoise, France, marie-france.bishop@u-cergy.fr

Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2¹

Marie-France Bishop

La compréhension est sans nul doute l'une des composantes de l'enseignement de la langue maternelle les plus complexes à mettre en œuvre. Les résultats problématiques des écoliers français aux évaluations internationales et leur baisse régulière depuis 2001² alarment le monde éducatif qui tente, depuis plusieurs années, d'y remédier. Les solutions proposées reposent sur une didactique encore récente, dont les premières études francophones ne datent que de la fin des années 1980 (Denhière & Legros, 1989 ; Giasson, 1990). Depuis, un nombre grandissant de recherches se sont emparées de cette question et les publications de ces dernières années sont nombreuses. Cependant, les difficultés rencontrées par les élèves les plus fragiles demeurent, comme l'a démontré une récente étude sur le Lire-écrire au CP³. Ce constat conduit à s'interroger sur la manière dont les propositions didactiques peuvent apporter des outils aux enseignants et à leurs formateurs pour réduire les inégalités liées à l'enseignement de la compréhension. C'est dans cette dynamique mettant en lien la recherche et la formation que s'inscrivent les travaux qui seront présentés dans cet article. Il s'agit de deux canevas d'enseignement expérimentés dans des classes françaises par une équipe mixte de chercheurs et de formateurs de terrain⁴ intervenant auprès des enseignants du cycle 2, c'est-à-dire concernant des élèves de 5 à 7 ans. Le premier est une démarche de lecture progressive, le second est un dispositif permettant de rendre visible l'activité du lecteur. Ces propositions didactiques ont été conçues à la suite de la recherche *Lire-écrire au CP* dont elles reprennent les principales conclusions. Elles s'inscrivent dans une réflexion menée sur la manière de transformer les constats de recherche en outils didactiques, en reprenant quelques questions essentielles : quels dispositifs peuvent aider les élèves à mobiliser leurs connaissances, à faire des inférences et à prendre conscience de leur activité de lecteur ? Quel cadre offrir aux enseignants pour conduire des pratiques facilitant les apprentissages des élèves dans ce domaine ? Les expériences qui ont été analysées dans cet article tentent d'apporter des réponses et reposent sur une certaine conception de l'enseignement de la compréhension, elles interrogent notamment la manière de rendre visibles pour les élèves les processus mentaux mis en jeu lors de la lecture de textes et ont pour objectif de leur permettre de se construire une posture de lecteur efficace. Avant de présenter ces travaux il a semblé nécessaire de s'interroger sur le cadre méthodologique relevant de la didactique de la lecture sur lequel se sont appuyées ces recherches.

1- Cadre de la recherche : pour une didactique de la lecture

1.1- Pour poser le problème : les constats de la recherche *Lire-écrire au CP*

Les propositions de canevas d'enseignement de la compréhension s'inscrivent à la suite de la recherche *Lire-écrire au CP*⁵, pilotée par Roland Goigoux, financée par l'Institut français de l'éducation (IFÉ) et la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Pour cette enquête, 131 classes ont été observées et 2507 élèves de 5 à 6 ans ont été évalués au début et à la fin de la première année d'apprentissage de la lecture (cours préparatoire), durant l'année scolaire 2013-2014. Un an plus tard, une évaluation des mêmes

¹ Ce cycle concerne les jeunes élèves de 5 à 7 ans.

² Voir les analyses du Ministère de l'éducation nationale à propos des résultats des élèves français aux évaluations PIRLS de 2016 : « PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans ». <http://www.education.gouv.fr/>

³ « Lire-écrire au CP », recherche pilotée par Roland Goigoux, financée par l'Institut français de l'éducation (IFÉ) et la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).

⁴ L'équipe d'enseignantes et de conseillères pédagogiques qui travaille à l'Université de Cergy Pontoise est composée de Martine Blanchard, Magali Caylat Marie-Laetitia Danset, Laure Dappe, Sandrine Fraquet, Marie-France Bishop et Aurélie qui a ouvert sa classe et accompagné cette réflexion collective. C'est au nom de cette équipe que le « nous » sera utilisé dans cet article.

⁵ Pour une présentation détaillée de la recherche et des modalités de calcul, voir : Goigoux, R., Jarlégan, A. & Piquée, C. (2015).

élèves âgés de 7 ans environ a eu lieu, à la fin du cours élémentaire première année, classe qui suit le cours préparatoire en France.

L'étude dont la méthode et les résultats complets peuvent être consultés en ligne⁶ avait pour objectif d'identifier les composantes didactiques des pratiques enseignantes qui favorisent les progrès des élèves de cours préparatoire dans le domaine du lire-écrire. Plus précisément, en ce qui concerne la compréhension des textes, l'observation des classes a mis en lumière plusieurs constats chiffrés présentés dans le rapport et dans un article de synthèse (Bishop, Cèbe & Piquée, 2015). Le premier est le peu de temps consacré à cette composante qui représente en moyenne 15,4% de l'ensemble du temps global du Lire-écrire dans les 131 classes observées. Le second constat est que près de 40% de ce temps est consacré à des tâches écrites impliquant la compréhension. Ces tâches sont présentes dans toutes les classes observées, il s'agit d'activités de type questionnaires, texte à trous, sélection et classement d'images qui servent surtout à montrer ce qui a été compris. Les élèves les effectuent le plus souvent de manière individuelle et elles sont rarement corrigées puisque le temps de correction ne représente pas 5% du temps global consacré à la compréhension. À l'opposé, les tâches qui occupent le moins de temps sont celles qui portent sur l'élaboration orale du sens en rendant explicite une information implicite ou en exposant une interprétation. Ces deux familles de tâches centrées sur l'activité interprétative des élèves ne dépassent pas 4% du temps total consacré à la compréhension. Le troisième constat conduit à un paradoxe puisque les tâches écrites qui occupent le plus de temps n'ont aucun effet sur les progrès des élèves, tandis que les tâches orales, beaucoup moins présentes, ont cependant accompagné une progression des élèves en compréhension de textes entendus, dans les classes où elles ont été pratiquées. Le dernier constat est que les élèves évalués ont peu progressé en compréhension puisque 40% d'entre eux se situent en-dessous de la moyenne aux évaluations de fin de CP. Ce résultat qui interpelle met en lumière un aspect crucial des habiletés nécessaires en lecture : les compétences de décodage et de compréhension se développent simultanément mais doivent être différenciées pour les plus jeunes élèves. Les difficultés en compréhension portent sur les traitements inférentiels quelle que soit la modalité de lecture, c'est-à-dire que les compétences en décodage, si importantes qu'elles soient ne peuvent expliquer les difficultés en compréhension, celles-ci relèvent de processus spécifiques. Ces remarques rejoignent les travaux de Van den Broek *et al.* (2005) : les habiletés de compréhension doivent être développées de manière continue dès les premières années de la scolarité, sans attendre que les élèves soient capables de lire seuls. Au contraire, ce sont les progrès en compréhension de textes entendus qui faciliteront les progrès en compréhension de textes lus en autonomie. Ces conclusions soulignent la difficulté que rencontrent les enseignants pour organiser un enseignement de la compréhension permettant à tous les élèves de progresser au cycle 2. Cependant certains travaux apportent des éléments de réponse (par exemple, Duke *et al.*, 2011) et proposent un inventaire de pratiques efficaces. En premier lieu, est évoqué le caractère explicite de l'enseignement, c'est-à-dire que les stratégies sont rendues visibles, les élèves apprennent à les mobiliser et à réguler leur activité. Les enseignants les guident vers l'élaboration du sens, ne les laissant jamais seuls face à une tâche aussi complexe. Les textes sont lus aux élèves qui peuvent ainsi centrer leur attention sur la compréhension. L'activité est collective grâce à des discussions et débats qui visent l'élucidation des implicites. Cet enseignement s'accompagne d'une mobilisation et d'un élargissement des connaissances, tant sur le monde que sur la langue et le lexique. Les termes et expressions sont constamment expliqués et mémorisés au cours d'activités complémentaires. Le but est d'accompagner les élèves vers la construction d'une représentation mentale qui nécessite l'élaboration d'inférences et la mise en lien, de manière explicite, des différentes informations du texte et des connaissances des lecteurs. Ces différents constats ont conduit les chercheurs de l'équipe à s'interroger sur la manière dont les résultats pouvaient conduire à l'élaboration de propositions didactiques en direction des enseignants et des formateurs. S'inscrivant dans le cadre de la didactique professionnelle (Pastré, Mayne & Vergnaud, 2006), la démarche a consisté à prendre appui sur l'observation et l'analyse des pratiques réelles – les résultats de la recherche initiale – pour mettre en place des canevas d'enseignement ayant pour objectif de développer des compétences professionnelles efficaces. L'élaboration des canevas se situe donc au croisement de deux champs théoriques. Le premier est celui de la didactique du français qui s'interroge sur l'appropriation des objets d'enseignement par les élèves grâce à l'activité du maître, dans des situations d'apprentissage (Reuter, 2010). Le second, celui de la didactique professionnelle qui s'intéresse aux

⁶ Goigoux, R. (Dir.) (2016).

situations de travail et à l'analyse du travail. Ce qui correspond à la démarche décrite par Ronveaux et Racine (2015) sous le nom de « didactique descriptive », qui consiste à prendre appui sur des problèmes liés aux pratiques ordinaires des enseignants pour envisager et proposer des outils d'accompagnement.

1.2- Qu'est-ce que comprendre les textes ?

Pour situer le contexte dans lequel ont été élaborés les canevas d'enseignement, il est nécessaire de préciser sur quelles conceptions de la compréhension et de son enseignement ils s'appuient.

Le cadre général de la compréhension des textes est celui du modèle conçu par Van Dijk et Kinstch (1983) qui suppose que la compréhension et la mémorisation des textes s'effectue en un processus cyclique et multiniveaux. Le premier niveau est celui de la représentation littérale de la surface linguistique (la microstructure), le second est celui de l'ensemble organisé des propositions sémantiques (la macrostructure), le dernier niveau est celui du modèle de situation qui met en jeu les connaissances du lecteur. Le modèle de situation est une structure mentale complexe que Blanc et Brouillet (2003) analysent en ces termes :

Cette forme de représentation [le modèle de situation] émerge de l'interaction entre les informations rencontrées dans le texte et les connaissances spécifiques et générales que l'individu met en œuvre au cours de la lecture. Plus généralement défini comme modèle interne de l'état des choses que décrit le texte et dont la structure est analogique à cet état de choses, le modèle de situation permet de rendre compte de nombreuses activités intrinsèquement liées à l'aptitude de compréhension, telles qu'acquérir de nouvelles connaissances, raisonner ou résoudre un problème. (p. 71).

Le modèle de situation est central pour favoriser les opérations logiques, la mémorisation et la mise en relation des éléments du texte. Il permet également de vérifier la cohérence de ce qui vient d'être lu et compris, c'est-à-dire que c'est l'élément indispensable pour l'élaboration et le contrôle de la compréhension. Il est possible d'ajouter que le modèle de situation se construit en mettant en relation les connaissances et l'expérience que le lecteur a du monde avec les informations extraites du texte (Denhière & Baudet, 1992). Si l'on se réfère aux théories littéraires, le modèle de situation peut être considéré comme le résultat de l'activité interprétative du lecteur (Jouve, 1992).

Plus récemment, Van den Broek et al. (2005) ont décrit en une synthèse opérante les différents éléments en jeu dans cette activité complexe. Pour commencer ils insistent sur les multiples niveaux et soulignent que comprendre met en jeu une « famille » de compétences. Comprendre suppose que le lecteur interprète les informations contenues dans le texte en utilisant ses connaissances et en effectuant des opérations inférentielles de mise en lien des différents éléments. C'est grâce à ces différents processus que le lecteur élabore au fur et à mesure une représentation cohérente de la situation évoquée, c'est-à-dire le modèle de situation. Pour parvenir à cette élaboration, les lecteurs doivent identifier et établir les relations significatives entre les parties du texte, plus particulièrement en effectuant des inférences (Cain, Oakhill & Lemmon, 2004) mettant en relation les éléments du texte (inférences de liaison) ou en mobilisant leurs connaissances pour compléter le texte (inférences élaboratives ou pragmatiques). L'activité inférentielle est en grande partie facilitée par l'appréhension des buts, des personnages et de leurs états mentaux c'est-à-dire par l'identification de tout ce qui motive leurs actions (Graesser, Singer & Trabasso, 1994). Ce travail inférentiel permet au lecteur de construire un réseau sémantique du texte fondé sur l'ensemble des relations causales et référentielles tissées au fil de la lecture. L'activité de mise en connexion est essentielle. Van den Broek, et al. (2005) estiment qu'un lecteur expert, adulte, effectue entre 200 et 300 connexions sémantiques et causales dans une page de difficulté modérée. La mémorisation est facilitée par cette mise en lien des informations et de leur rattachement aux connaissances du lecteur. La capacité à établir des liens cohérents et significatifs est centrale dans l'activité de compréhension :

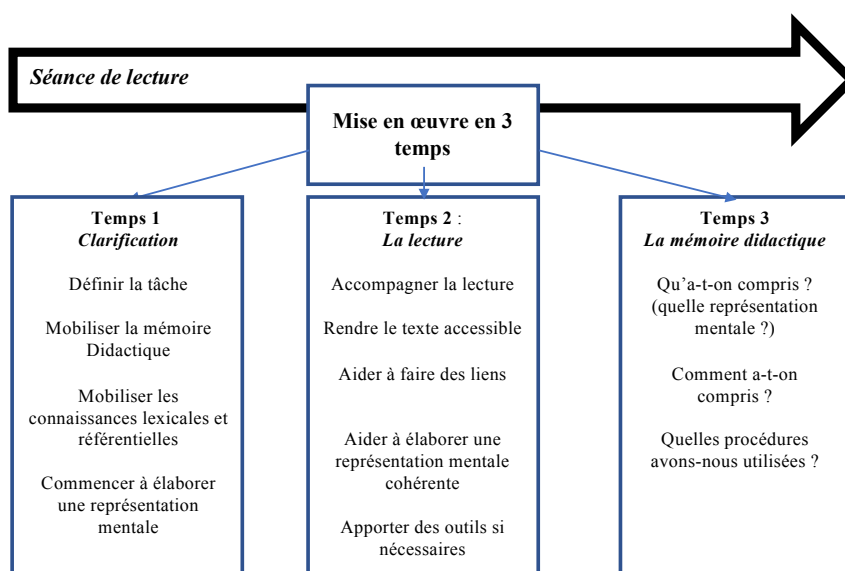
En résumé, la capacité à identifier les relations significatives entre les différentes parties du texte est au cœur de la compréhension et de sa réussite. Pour y parvenir les lecteurs effectuent des opérations inférentielles multiples qui conduisent à une représentation mentale cohérente du texte. (Van den Broek et al., 2005, p.16).

Cette brève présentation théorique permet de poser un cadre didactique pour l'enseignement de la compréhension qui repose sur trois éléments : l'élaboration de la représentation mentale, les calculs inférentiels et mises en lien des éléments du texte et l'accompagnement comme modalité pédagogique.

1.3- Définir un cadre didactique : une question de méthode

L'élaboration d'une représentation mentale cohérente est donc au centre de tout le processus de compréhension. Cette élaboration devrait constituer tout à la fois le but et le point de départ de l'enseignement de la compréhension, car il semble nécessaire d'aider les élèves à élaborer un modèle mental cohérent leur permettant d'effectuer tous les calculs logiques nécessaires et de mémoriser le texte. L'une des hypothèses de ces travaux est que c'est en accompagnant les plus jeunes lecteurs dans cette élaboration qu'ils apprendront à développer les capacités nécessaires et deviendront des compreneurs habiles et autonomes. Pour y parvenir, il ne s'agit pas d'additionner et d'aborder successivement les compétences de déchiffrement, puis les compétences lexicales, syntaxiques, inférentielles et métacognitives, mais de mettre en place des situations de lecture complexes au cours desquelles les élèves sont fortement accompagnés. La représentation mentale s'élabore avant le début de la lecture pour continuer à se préciser, à s'enrichir et à se modifier tout au long de la lecture. Ce travail d'élaboration est peu pris en charge par l'école où l'on évalue généralement le résultat de la lecture sans se soucier des procédures mises en œuvre par les élèves. Pour faciliter cette mise en œuvre, il est possible de prendre appui sur la démarche didactique de l'enseignement de la lecture présentée par Giasson (1990, p.35) qui envisage trois moments pour l'intervention en lecture. Avant la lecture, l'enseignant invite les élèves à préciser leurs intentions de lecture, s'interroger sur le contenu du texte et mobiliser les connaissances tant lexicales que référentielles. Pendant la lecture, l'enseignant accompagne l'élaboration des inférences, aide à relier le texte aux connaissances, vérifier les prédictions et en effectuer de nouvelles. Après la lecture l'enseignant vérifie la compréhension des élèves et fait préciser les savoirs et savoir-faire acquis. L'importance de cette mise en activité en trois temps est de centrer l'activité des enseignants et des élèves vers l'élaboration progressive de la représentation mentale : avant, pendant et après. Le principe est celui de l'accompagnement et de l'élaboration progressive de la compréhension des textes, qui se différencie des pratiques habituelles centrées sur l'évaluation.

Le groupe de travail de Cergy Pontoise a élaboré une représentation de ces trois temps dans le schéma suivant qui sert de cadre à toutes les activités de lecture-compréhension :



Ce cadre suppose de la part de l'enseignant une diversité de rôles didactiques, finement analysés dans l'ouvrage de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003). Tout d'abord il s'assure que la démarche d'apprentissage est clairement explicitée pour les élèves. C'est le premier temps, que nous avons appelé « clarification » au cours duquel sont rappelés les finalités des tâches proposées, les savoir-faire déjà acquis,

moment où l'on amorce un horizon d'attente (Jauss, 1978). Ensuite, dans le second temps, celui de la lecture, l'enseignant accompagne les élèves selon les différents modes d'étayage décrits par Bruner (1983). Il questionne, reformule, relance, résume, demande des précisions, maintient l'attention, souligne ce qui a été découvert. Cette aide permet de réguler la tâche et de rendre visible ce qui s'apprend. Grâce à cet étayage, les élèves apprennent à comprendre en mettant en œuvre des procédures spécifiques que l'enseignant rend visibles. Enfin, l'enseignant met à la disposition des élèves tout un ensemble d'outils, d'affiches, de supports adaptés qui vont constituer une mémoire de l'activité à laquelle chacun pourra se référer. Dans le troisième temps, l'enseignant revient sur ces acquis, ces outils et cette mémoire qu'il conforte avec les élèves en interrogeant la manière dont il a fallu procéder pour comprendre le texte et en énonçant avec les élèves les procédures mises en jeu pour les généraliser.

La notion d'accompagnement qui est au centre des deux canevas présentés ci-dessous relève de la conception de l'étayage langagier empruntée à Bruner (1983), avec pour principe que c'est en grande partie grâce aux interactions que se produisent les apprentissages dans le domaine de la compréhension. Cette hypothèse sur l'importance du « dialogue didactique » dans l'apprentissage des élèves (Brigaudiot, 2000 ; Nonnon, 1999) apparaît dans des travaux qui présentent des dispositifs d'enseignement de la compréhension mettant en œuvre les mêmes soubassements théoriques (par exemple Boiron 2014 ; Sales Cordeiro, 2014). Le cœur de ces dispositifs est constitué par l'importance donnée aux procédés de verbalisation dans la classe. Cette fonction de l'oral vecteur des apprentissages est clairement décrite par Nonnon (1999) dans sa note de synthèse : « Valoriser l'oral, c'est s'intéresser aux fonctions de la verbalisation dans les activités cognitives engagées lors de séquences d'apprentissage et aux modalités du dialogue didactique permettant de réelles avancées conceptuelles, en considérant que les énoncés des élèves sont un révélateur de leurs interprétations, de leurs stratégies et des obstacles sur lesquels ils butent, et que d'autre part l'activité de verbalisation, en commun notamment, joue dans cet apprentissage un rôle dynamique qu'il faut cerner et potentialiser. » (p.91).

1.4- Développer des compétences prioritaires

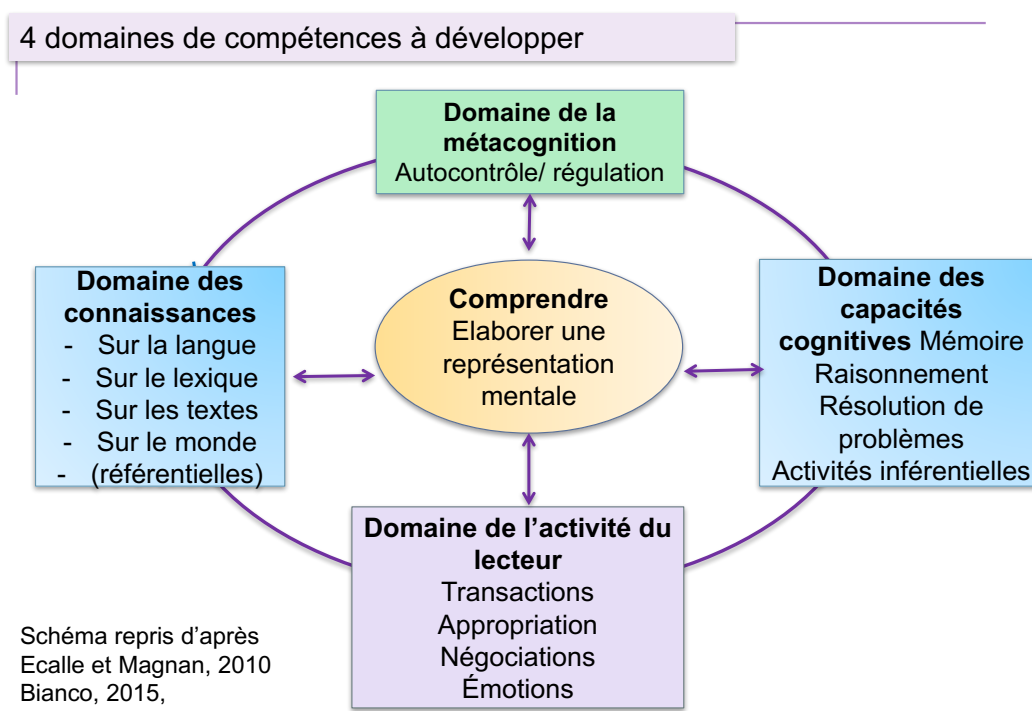
Parmi les priorités signalées précédemment, la capacité inférentielle et la mise en lien des informations occupent une place centrale, principalement parce qu'il s'agit de l'une des causes majeures de difficulté rencontrées par les plus faibles lecteurs. De nombreux travaux en psychologie cognitive ont souligné le fait que les faibles compreneurs se différencient par leur moindre propension à effectuer les mises en lien nécessaires lors de la lecture. Les expériences menées par Cain et Oakhill (1999) ont montré que les plus faibles lecteurs produisaient moins d'inférences que les bons lecteurs, leurs difficultés ne se situant pas au niveau de la mémoire ou de la capacité à prélever des informations mais dans l'identification des moments où il était nécessaire de mobiliser ses connaissances. Une autre source de difficulté est le pilotage de l'activité, qui différencie les meilleurs compreneurs des plus faibles. Il s'agit là d'une compétence à développer en priorité.

Partant de ces deux constats, les dispositifs didactiques ont pour objectifs de permettre aux élèves d'apprendre à inférer, à mobiliser leurs connaissances et à piloter leur activité. Pour cela, les liens entre les éléments du texte doivent être rendus visibles pour les jeunes lecteurs car la capacité à reconstruire les relations causales entre les éléments d'un texte constitue la base de l'élaboration cohérente de l'ensemble du texte. Pour accompagner cette mise en lien plusieurs éléments sont nécessaires. Le premier est la reconnaissance des buts des personnages comme élément organisateur du récit et de son déroulement. Partant de l'étude des inférences causales, Blanc (2009) souligne « l'existence d'une relation probablement étroite entre le développement des connaissances causales et celui des connaissances émotionnelles » (p. 78). Ce rapport étant que les émotions sont souvent cause de l'action dans les récits, ce qui légitime les activités qui s'attachent à rendre perceptibles les personnages, leurs buts et leurs motivations (Cèbe & Goigoux, 2013). Ces connaissances facilitent l'appréhension de ce qui constitue le second élément important : la reconstruction des relations causales, c'est-à-dire de la structure du récit par le lecteur. Les analyses de Makdissi et Boisclair (2006) viennent confirmer ce propos :

« [...] bien que le discours écrit prenne une forme linéaire, la compréhension en lecture, loin d'emprunter un chemin linéaire, exige la construction de relations causales hiérarchisées entre les événements et les composantes du récit. » (p. 150).

En d'autres termes, le lecteur reconstitue un « chemin de relations causales » (Denhière & Baudet, 1992) qu'il élabore en reliant l'état initial à l'état final et en mobilisant ses connaissances. Mais son activité ne s'arrête pas là. Au-delà du « chemin causal », nécessaire à la compréhension littérale, le lecteur réorganise les informations du texte, en fonction de ses expériences, de ses savoirs, de ses croyances, c'est-à-dire qu'il reconstruit son propre modèle mental de la situation évoquée. Cette fonction interprétative le conduit à s'appropriier le texte en lui insufflant une signification reconstruite. L'enseignement de la compréhension n'a pas pour seule finalité de retrouver dans le texte un sens existant au préalable, mais bien d'accompagner chaque lecteur dans une élaboration cohérente d'une représentation mentale solidement élaborée. L'objectif de la lecture est pour chaque lecteur d'apprendre à être actif en réactualisant le texte en fonction de ses propres expériences. Le souci de convoquer l'expérience des lecteurs au cours de la lecture est développé actuellement dans le champ des études littéraires (Citton, 2007) ce qui nous a conduit à élargir l'éventail des compétences qui sont à développer chez les élèves. Plusieurs études qui ont alimenté notre réflexion se sont intéressées dernièrement à la mise en place de dispositifs associant des compétences cognitives et littéraires (Sales Cordeiro, 2014) pour développer précocement des lectures de types littéraires (Aeby, Dupraz & Hirt, 2016 ; Boiron, 2014).

Cet élargissement apparaît dans le choix des quatre domaines de compétences en jeu dans la compréhension des textes.



Le premier de ces domaines est celui qui permet de mobiliser et d'enrichir tout un ensemble de connaissances sur la langue, le lexique, les textes et le monde. Ces connaissances sont indispensables à la fois pour accéder au contenu du texte et pour effectuer les inférences en mobilisant ce que l'on connaît du monde. Le second ensemble de compétences concerne les capacités cognitives. Le lecteur doit être capable d'inférer, c'est-à-dire d'anticiper, de déduire, de remplir les blancs du texte (Eco, 1979), mais aussi de garder en mémoire les éléments essentiels. Le troisième ensemble est celui des capacités métacognitives qui pilotent et accompagnent toute l'activité. Le lecteur doit prendre conscience des moments où il a perdu le fil de sa lecture pour mettre en place des actions réparatrices. Il doit également évaluer la cohérence de ce qu'il lit et réaliser toutes les mises en lien nécessaires. À ces trois premières familles de compétences qui font l'objet d'un large consensus (Bianco, 2015), il est possible d'en ajouter une quatrième. Inspirée de la didactique de la littérature, ce dernier ensemble de compétences s'appuie sur une approche plus « affective » de la lecture (Dufays, 2014) et met en jeu les connaissances issues de l'expérience du lecteur. Il s'agit de tout ce

qui relève du domaine des transactions effectuées par le lecteur (Rosenblatt, 1978), c'est-à-dire ce qui rend compte du

« [...] flux incessant de sentiments, d'émotions, d'idées et de souvenirs, que le lecteur vit sous l'influence de ses propres expériences, connaissances et représentations du monde et de lui-même. Ce processus vivant, dynamique, repose sur une série de transactions entre le lecteur et le texte. » (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003, p. 10).

Dans cette catégorie entrent aussi toutes les activités collectives de négociations de sens, de confrontations, qui permettent aux lecteurs de discuter et d'échanger leurs interprétations. Cette dernière catégorie de compétences donne davantage de place aux émotions du lecteur, facilitant la construction du sens et permettant d'élaborer des jugements esthétiques et évaluatifs. Les apprentissages développés grâce à ces quatre familles de compétences relèvent de différents domaines et montrent la complexité de l'enseignement de la compréhension, comme l'analyse Sales Cordeiro (2014) : « C'est dans les interactions entre l'enseignant et les élèves en classe que des significations concernant le texte lu peuvent être construites. De notre point de vue, ces significations sont discutées et négociées à partir d'un processus dynamique de compréhension qui se constitue dans l'interface entre le projet du lecteur et ses connaissances encyclopédiques, sémiotisées à travers les genres textuels. » (p. 157)

S'inscrivant dans ce projet visant à développer des compétences variées et dans le cadre didactique défini précédemment, l'équipe de travail de Cergy Pontoise a développé deux canevas d'enseignement, la lecture pas à pas et le chemin du lecteur ou « Visibiléo », présentés ci-après.

2- Les canevas d'enseignement

2.1- La lecture pas à pas

En 1982, dans un ouvrage novateur sur les pratiques de lecture au collège, Béguin présentait une activité de « lecture prospective » (p. 84), définie en ces termes :

« Il s'agit de présenter à la classe le récit par fragments. À chaque portion nouvelle de texte qui leur est proposée les élèves sont invités à faire des hypothèses sur la suite. »

Pour Béguin, cet exercice offre un double avantage :

« Il tient les élèves en haleine et stimule leur imagination. Il exerce leur sens de l'observation et leur esprit de logique. [...] De plus, les temps d'arrêt qu'impose cet exercice créent des habitudes de lecture favorables à l'attention et à la mémorisation. » (p. 84).

Plus récemment, Tauveron (2002) en a repris le principe dans un dispositif de « lecture par dévoilement progressif » adressé aux élèves de l'école primaire :

« Le texte découpé stratégiquement par le maître en des fragments de longueur pouvant être très variable, et ne correspondant pas nécessairement à une pause notée comme telle est présenté aux élèves en livraisons successives [...] À partir de chaque fragment distillé, les élèves exposent oralement ou par écrit leurs attentes et au-delà le système interprétatif qu'ils ont commencé à mettre en œuvre, système corrigé, réorienté ou non par la venue du fragment suivant » (p. 103-104).

C'est cette même démarche de lecture par dévoilement progressif que développe Dufays (2014), plaidant pour que la lecture affective retrouve une certaine place dans les pratiques scolaires. Plus récemment, Ronveaux et Racine (2015) ont proposé une activité de formation des enseignants reposant sur le principe de la lecture fragmentaire et retardée.

Nourri de ces différents travaux, le principe de la lecture prospective ou par étape que nous mettons en place dans les classes depuis plusieurs années s'est révélé extrêmement propice à l'accompagnement de la compréhension tel que nous l'avons défini précédemment. En effet, cette modalité de lecture permet de rendre visibles les cheminements cognitifs habituellement indécélables. L'enseignant s'arrête aux endroits qui lui semblent constituer des moments narratifs importants et pose une question de type inférentielle aux élèves. Ainsi, chaque pause offre aux élèves l'occasion de mesurer le cheminement de leur compréhension. L'exercice leur permet, d'anticiper, de réguler leur activité, de prendre conscience des fausses pistes

et de la perte du fil de l'histoire. À chaque arrêt, les élèves sont conviés à faire des inférences et à mettre en relation les différentes informations du texte. C'est une modalité de lecture qui les place dans une réelle activité intellectuelle puisqu'ils sont conduits à interroger le sens, à anticiper, à clarifier leur représentation. Ils sont actifs, élaborent des hypothèses, négocient le sens de ce qu'ils ont compris. L'enseignant les conduit à éclaircir, expliciter et débattre. Il accompagne ainsi les élèves « pas à pas », c'est la raison pour laquelle nous avons choisi ce nom pour le dispositif.

Comment se met en place cette démarche ? Comme le présente Dufays (2014), l'enseignant choisit un texte court de préférence, une nouvelle, mais ce peut être également une partie d'un ouvrage ou un album. Si les textes à suspens, à surprise ou à chute sont ceux qui s'y prêtent le mieux, tout texte qui nécessite une élaboration par le lecteur peut être lu de la sorte. Ensuite, l'enseignant découpe le texte, en s'arrêtant aux endroits qui représentent des nœuds dans la narration, c'est-à-dire les moments qui offrent différentes alternatives au lecteur ou qui sont intéressants dans l'évolution de la tension narrative (Baroni, 2017). Ces arrêts peuvent se situer en cours de paragraphe et parfois même au milieu d'une phrase, ils ne doivent pas correspondre à des unités sémantiques complètes (paragrapes), puisque le principe est de laisser le lecteur dans l'attente et le conduire à s'interroger sur ce qu'il va lire ou ce qu'il a déjà lu. Il n'existe pas de choix définitif, les arrêts dépendent des capacités mnésiques des lecteurs, mais ils ne doivent pas être trop fréquents au risque de perdre tout l'intérêt de l'histoire. À chaque interruption, l'enseignant pose une question et une seule qu'il a préparée avec soin. Le but est de centrer l'attention des jeunes lecteurs sur les éléments importants, de les conduire à effectuer des inférences, en évitant les déferlements de question auxquelles ils n'ont pas toujours le temps de répondre et qui souvent ne servent qu'à contrôler la compréhension sans la construire. Le principe ici est différent, la question doit conduire le lecteur à prendre conscience de son activité, en anticipant ou en revenant sur ce qu'il est en train d'élaborer. Le questionnement est un outil au service de la construction d'une représentation mentale cohérente, il permet de faire des liens, soit en anticipant (prospection) : que va faire tel personnage ? que va-t-il se passer ? soit en revenant sur ce qui a eu lieu (rétrospection) : pourquoi tel personnage a-t-il agi de la sorte ? que voulait-il obtenir ? que s'est-il passé ? etc. Certaines questions peuvent conduire à des éclaircissements ou des récapitulations : qui est tel personnage ? savons-nous où se déroule cet épisode ? Le questionnement joue un rôle fondamental. Les élèves sont invités à émettre des hypothèses, oralement, ou à l'écrit pour les plus grands. Mais le recueil des hypothèses ne peut être trop long sous peine de perdre le fil de l'histoire. Le maître doit contrôler le débat qui s'installe, il ne peut accueillir toutes les hypothèses. Comme le note très justement Béguin (1982) :

« Il est donc important que les hypothèses soient mises à l'épreuve du contexte et qu'une appréciation soit portée par les élèves sur leur pertinence dans ce contexte. Plusieurs hypothèses peuvent être retenues, certaines plus fiables que d'autres. Celles qui sont illogiques par rapport au contexte DOIVENT être rejetées. » (p. 86)

Le recueil des hypothèses est un moment important de la séance, car il permet aux élèves de comprendre et de voir comment le processus de compréhension se met en œuvre. L'enseignant conserve les propositions plausibles, éventuellement sur un tableau, une affiche, un tableau numérique, mais il ne valide pas, c'est la suite de la lecture qui valide. Le recueil des hypothèses lui permet de contrôler la manière dont les élèves élaborent leur représentation mentale, ainsi que leur capacité à faire des inférences et à relier les éléments du texte avec leurs connaissances. En cas de besoin, il peut rappeler des savoirs antérieurs pour recontextualiser la lecture. Cette activité rend visibles les différentes procédures en jeu dans la lecture et principalement l'autocontrôle car les élèves sont constamment invités à revenir sur les représentations antérieures pour les interroger de nouveau. L'accompagnement de l'enseignant est important puisqu'il questionne, relance, souligne les réussites, récapitule, sollicite la mémoire, résume, etc. Il s'attache à rendre la tâche accessible en relisant, en apportant les éléments nécessaires à la compréhension, le vocabulaire, les éléments référentiels, etc. Lorsque la lecture est terminée, l'enseignant doit s'assurer de ce qui a été compris par des rappels de récit et proposer des prolongements pour conforter l'élaboration du sens. Il accompagne chaque élève, rendant explicite l'activité de compréhension et d'auto-questionnement et les procédures d'élaboration du sens.

La lecture pas à pas a un fort pouvoir mobilisateur sur les élèves. Ceux-ci s'y investissent beaucoup, comprennent et mémorisent plus facilement ce qui a été lu. Cette modalité peut être rapprochée de la lecture

interactive proposée par Makdissi & Boisclair (2006). En effet, l'élève est invité à se construire graduellement une représentation de la situation, grâce aux anticipations, aux rétroactions et au questionnement. Il s'agit d'une mise en acte de la lecture. L'espace interprétatif est ouvert à condition de demeurer dans la cohérence du texte. Comme ces auteures, nous faisons l'hypothèse que c'est en développant la capacité à élaborer une représentation mentale cohérente, à construire des prédictions, à mettre les informations en liens, à faire des inférences, que les élèves pourront développer une fluidité en lecture, lors de l'apprentissage du décodage. Les habiletés acquises en compréhension des textes facilitant les interactions entre le modèle de situation et la saisie de la surface du texte.

2.2- Le chemin du lecteur ou « Visibiléo »

Contrairement à la lecture pas à pas, le Visibiléo n'est pas un accompagnement au fil de la lecture, mais plutôt la formalisation sous forme de schéma de ce qui a été compris lors de la lecture d'un fragment sémantiquement complet ou d'un récit entier. Son rôle est de donner forme à la représentation mentale de l'histoire lue, c'est-à-dire de rendre visible l'organisation des informations explicites et implicites. Il permet de différencier les pensées et les paroles des personnages et d'en comprendre les intentions et les mobiles d'action. De plus, il matérialise les liens logiques reconstruits par le lecteur en présentant le récit sous la forme d'une carte heuristique. Une fois réalisé, c'est un outil efficace pour soutenir la mémorisation et la compréhension, car il permet en un seul regard d'appréhender la structure de l'histoire et le travail du lecteur qui a comblé les « blancs » du texte. Le terme de « chemin » rend bien compte de ce qui se construit puisqu'il s'agit d'appréhender dans un premier temps le fil du récit, c'est-à-dire le chemin narratif et causal (Denhière & Baudet, 1992), ensuite de rendre visible ce que le lecteur reconstruit. Pour les élèves, l'élaboration collective de cet outil (souvent en demi groupe) permet de comprendre et de s'interroger sur ce qui est essentiel dans le récit, de mettre en lien les différents éléments, de rendre visibles les inférences et les processus d'intégration entre la surface du texte et le modèle de situation. Au-delà, il s'agit de prendre conscience que chaque lecteur réactualise le contenu du récit en allant au-delà des données textuelles.

Le visibiléo peut se dérouler à la suite immédiate de la lecture d'un passage, d'un épisode, dans ce cas il se construit au fur et à mesure que la lecture avance. Il peut également être élaboré à la fin, lorsque la lecture a déjà eu lieu dans son intégralité et a été suivie d'activités de compréhension (rappel de récit accompagné, mise en scène, etc.). Dans tous les cas, cette activité se réalise en deux temps dans la classe. La première étape est le rappel de ce qui est important. L'enseignant demande aux élèves ce qu'il faut conserver dans l'histoire ou l'épisode lu. La sélection s'effectue grâce à des images ou des vignettes qui représentent les personnages et les lieux s'ils sont importants. Ce travail peut se faire en petits groupes ou collectivement. Les éléments retenus après discussion sont disposés au tableau, dans l'ordre du récit. Ensuite, l'enseignant interroge les élèves sur ce qu'a voulu faire tel ou tel personnage, c'est-à-dire sur les buts et les mobiles d'action. Ces éléments souvent implicites sont représentés au tableau dans des bulles de pensée, mises en lien par des flèches avec les différents moments du récit. Le dialogue qui s'instaure entre l'enseignant et les élèves permet à ceux-ci d'accéder à un niveau de compréhension auxquels ils n'accèdent souvent pas seuls. Comme le remarquent Makdissi & Boisclair (2006) :

« Ce dialogue permet une interaction langagière qui, en réalité, est trilogique : une attention conjointe sur le récit où l'enfant réfléchit verbalement sur le discours de l'auteur du livre, et ce, avec la médiation de l'adulte qui, d'une part prend en charge la lecture intégrale du texte et, d'autre part, s'intéresse à ce que l'enfant rende son interprétation de l'histoire, son discours de façon explicite » (p. 152).

L'enseignant garde trace au fur et à mesure de ce qui s'édifie collectivement. Le second moment est consacré à un retour sur la représentation schématique de la lecture que l'on parcourt de nouveau en dépassant le cheminement de l'histoire pour élaborer le parcours des lecteurs, c'est-à-dire la manière dont ils établissent des liens entre les différents épisodes ou événements.

Pour illustrer cette démarche, voici quelques extraits⁷ d'une séance au cours de laquelle des élèves de cours préparatoire organisent collectivement un visibiléo. L'école est située en banlieue parisienne, en zone d'éducation prioritaire. Les élèves ont lu le conte *C'était un loup si bête* de Nina Caputo⁸ qui relate l'histoire

⁷ Ces retranscriptions ne sont pas corrigées du point de vue de la langue.

⁸ Caputo, N. (1954). Un loup si bête. In N. Caputo, *Contes des quatre vents*. Paris : Nathan.

d'un loup affamé et naïf qui croise une chèvre, un mouton et un cheval, mais qui est trompé par chacun d'eux et ne peut en manger aucun. L'enregistrement a lieu au mois de février. La professeure des écoles est désignée par « PE », ses interventions sont en italiques.

Le premier extrait correspond au début de l'élaboration du visible.

Elève : Faut faire les flèches !

PE : Et oui, c'est parce qu'il a peur qu'il élabore une ruse le petit mouton.

PE : On essaie de retracer, on sait ce qu'il lui a raconté, mais maintenant, nous, ce qui est important pour comprendre, c'est tout ce qui n'est pas raconté, tout ce qui se passe dans sa tête. Et le cheval ?

Elève : Le cheval il a dit passe derrière, il y a quelque chose. Il lui demande s'il sait lire, il dit oui. Après le cheval il lui donne un coup dans la tête.

PE : Et du coup ?

Elève : Le cheval il s'enfuit. Il a peur de lui.

Elève : Le cheval il s'enfuit.

Elève : Non il s'enfuit pas.

Elève : Si il s'enfuit.

Elève : Non, il s'enfuit pas, c'est le loup.

PE : Alors, attendez, on ne va pas le noter si vous n'êtes pas d'accord. Donc le loup a eu, suite à ce coup de sabot, la tête qui tourne qui tourne pendant toute sa vie. Et lui, le cheval, il a fait quoi ?

Elève : il est resté, il a rien fait, il s'est pas enfui.

PE : Alors là, je te rejoins, c'est pas écrit. Mais maintenant, c'est à vous, en tant que bons compreneurs, d'imaginer ce qui s'est passé, d'aller plus loin.

Ce premier extrait, met en évidence la capacité des élèves à combler les « blancs » du texte grâce à l'élaboration schématique de leur représentation de l'histoire. Ils retracent et visualisent la cohérence du récit ce qui les conduit à s'interroger sur des informations absentes. En effet, le conte ne dit pas si le cheval est attaché, ni s'il se sauve comme les autres animaux.

La discussion se poursuit et conduit à une généralisation.

PE : A ton avis, pourquoi il a mis un coup de sabot ?

Elève : Pour le projeter loin loin loin. Comme ça il se fait pas manger.

PE : Et pendant ce temps-là, qu'est-ce qu'il fait le cheval ?

Elève : Il veut pas être mangé.

Elève : Il veut pas parce qu'il a peur.

PE : Oui, alors attends je vais le mettre, il a peur (ajoute une bulle de pensée au-dessus du cheval).

Elève : Comme les autres, comme la chèvre et le mouton. Il a inventé une ruse, comme la chèvre et le mouton, parce que eux ils ont inventé une ruse pour le loup il les mange pas.

PE : Donc là il a peur (écrit dans la bulle de pensée)

Elève : Et il faut faire aussi la flèche.

Dans ce second extrait, les élèves se détachent du déroulement linéaire du récit pour en retrouver la logique et mettre en écho les différents épisodes. C'est en interrogeant les intentions des personnages, c'est-à-dire les mobiles d'action, qu'ils parviennent à comprendre la logique de l'ensemble du récit, amorçant un parcours différent de celui du texte, qui est celui du lecteur.

Au cours de ces deux échanges, les élèves négocient le sens qu'ils donnent à leur lecture. L'enseignante les accompagne sans chercher à imposer une seule représentation, laissant ouverts les espaces interprétatifs. La matérialisation des liens, sous forme de flèches, et des implicites en bulles de pensée, est bien comprise et prise en charge par les élèves.

Quelques jours plus tard, les élèves reprennent la totalité du récit pour tenter d'en extraire une macrostructure en recherchant les éléments qui expliquent la résolution finale. Ce travail rétroactif est possible grâce au support qui rend visible la totalité du travail de lecture effectué.

Voici, à titre d'exemple, les échanges qui se produisent au cours de la dernière séance, lorsque les élèves s'approprient l'ensemble de l'histoire, soulignant les éléments récurrents. Ils retracent ainsi un parcours de lecteur qui n'est plus strictement celui du récit puisqu'il ne s'agit plus d'une relation de cause à effet, au contraire, ils retrouvent l'antériorité des actions, c'est-à-dire qu'ils circulent en sens inverse du récit : de la conséquence ils reviennent vers la cause. Ce travail leur permet de réinterpréter tout le récit en mettant en relation tous les épisodes de l'histoire. Leurs prises de parole attestent de leur compréhension de l'histoire et de leur capacité à entrer dans une démarche interprétative.

PE : Regardez un peu notre visibiléo, qu'est ce qu'il s'est passé à chaque fois ?

Elève : S'enfuit s'enfuit s'enfuit.

PE : Et après, le loup, toujours si on revient à notre loup.

Elève : Bête.

Elève : Ben il y a plein de flèches, tout le monde était rusé quand ils s'enfuiet. Et ben on l'a relié jusqu'à bête parce que s'enfuit ça veut dire bête.

PE : Attends, pourquoi s'enfuit ça veut dire bête ? Pourquoi le loup il réussit pas à manger ?

Elève : Parce qu'il est bête.

Elève : C'est pour ça que cette histoire elle s'appelle le loup bête parce qu'il est toujours bête, il arrive jamais à manger tellement il est bête.

Elève : Ils ont dit le titre il est bête le loup, parce qu'il est bête le loup, il peut manger aucun animaux, parce qu'il les croit.

Elève : Il est tellement bête qu'il pourra jamais manger.

Elève : Il s'est fait avoir par trois animaux alors qu'il pouvait xxxx.

Elève : Vu qu'il est bête, il arrive pas à échapper aux ruses des animaux.

PE : Il arrive pas à échapper aux ruses. Est-ce qu'il les voit, les ruses ?

Elève : Non, il ose même pas dire non.

PE : Ben oui, il ne s'en rend pas compte, parce qu'il est bête.

Elève : Il pense même pas dans sa tête c'est une ruse.

Elève : En plus il pouvait dire à la chèvre attends, je vais avec toi chercher le chevreau. Et comme ça, il aurait plus été affamé, il aurait pas eu la tête qui tourne, il se serait pas pris un coup de sabot.

PE : Et du coup, est-ce qu'on aurait eu toute notre histoire ?

Elèves : Non.

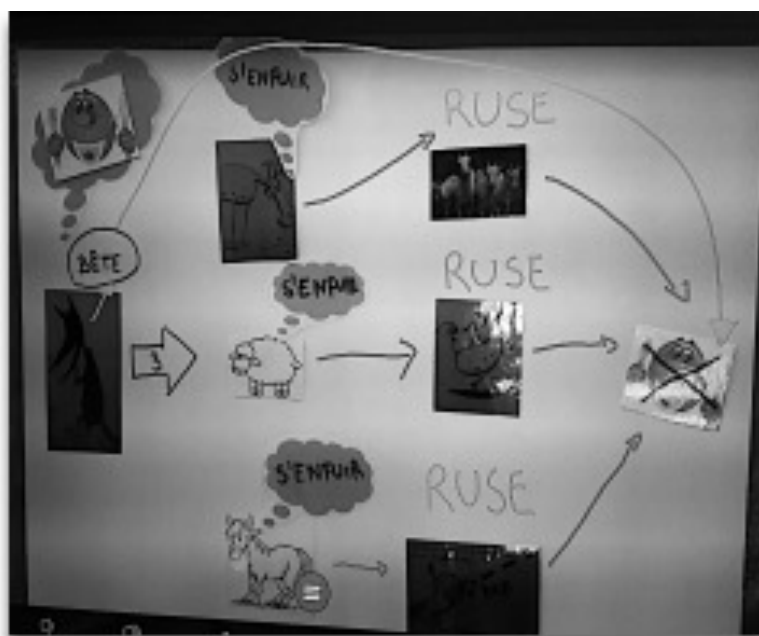
PE : Pour qu'on finisse notre Visibiléo, et qu'il soit je pense complet, il nous manque un dernier lien.

PE : C'est exactement ce que vous venez de dire, vu qu'il est bête, toute notre histoire, comment il reste le loup par sa bêtise ?

Elève : Affamé !

PE : Affamé. Donc c'est sa bêtise qui le laisse affamé (trace une flèche rouge entre « bête » et « affamé ») toute l'histoire. Vous voyez ? Et bien je suis fière de vous, vous avez super bien travaillé !

Voici le visibiléo final qui a été construit au cours de ce travail.



Les échanges reproduits ci-dessus soulignent la capacité des élèves, lorsqu'ils sont accompagnés, à élaborer une représentation mentale cohérente dépassant la linéarité du texte. Le visibleo leur permet de concevoir le travail de mise en lien qu'effectue tout lecteur au cours de sa lecture. Il facilite également le développement de la capacité à interpréter et à explorer des possibles narratifs, comme nous le voyons dans le dernier extrait. Le travail inférentiel se précise grâce à l'attention portée aux intentions des personnages. Les élèves retracent ainsi des parcours de causalité auxquels ils n'auraient peut-être pas eu accès sans ce dispositif. En effet, ce dispositif offre l'occasion de construire et de rendre visible les différentes étapes du travail intellectuel qui devient l'objet même de l'échange, comme le montrent certaines interventions de l'enseignante qui verbalise les procédures mises en œuvre.

Le visibleo, comme la lecture pas à pas, sont deux dispositifs qui aident de manière spécifique les élèves faibles compreneurs. En rendant visibles les procédures de pilotage de l'activité, ces dispositifs permettent aux élèves en difficulté de percevoir les moments où ils perdent le fil du texte, de comprendre les causes du décrochage, et de mettre en œuvre des moyens de restaurer leur compréhension. Par ailleurs, l'activité inférentielle étant menée collectivement, ces élèves prennent conscience des procédures mises en jeu et les intériorisent peu à peu. Ces résultats ont été très visibles pour les élèves à besoins éducatifs particuliers avec lesquels il nous a été possible de travailler.

3- Conclusion

Pour conclure, il apparaît que ces deux dispositifs qui mettent en jeu et rendent visibles les processus de lecture répondent aux attentes qui ont été les nôtres au départ. Tous deux sont centrés sur l'élaboration d'une représentation mentale cohérente et contribuent à l'enseignement de la compréhension. Ces situations favorisent la prise de conscience par les élèves de l'élaboration progressive du modèle de situation qui se précise au fil de la lecture. Cette activité est l'objet même de la lecture par dévoilement progressif, mais elle est également centrale dans l'élaboration du visibleo puisque les liens se dessinent peu à peu. Cette manière de lire et de comprendre n'est pas familière aux plus jeunes lecteurs qui n'ont pas toujours conscience de la nécessité d'être flexible, de se centrer sur les éléments importants ni d'établir des liens entre les différents événements de l'histoire. De plus, ces canevas permettent de prendre conscience de l'activité intellectuelle nécessaire à toute lecture. Dans la lecture pas à pas comme dans le visibleo, c'est grâce au dialogue didactique évoqué par Nonnon (1999), que les procédures de compréhension s'élaborent. Les gestes verbaux de l'enseignant (Jorro, 2004) qui interroge, relance, demande des précisions, récapitule, reformule sont la clé des apprentissages visés. Sa place centrale facilite la verbalisation des activités cognitives en cours de réalisation. C'est grâce à la collaboration entre pairs et à l'accompagnement de l'enseignant que les élèves peuvent résoudre des problèmes complexes et enrichir leurs stratégies

de lecteur. Pour finir, les quatre familles de compétences qui ont été décrites sont travaillées dans ces deux dispositifs. En premier lieu, ils favorisent l'acquisition de connaissances sur la langue, sur le lexique et nécessitent l'exploration des savoirs sur le monde. Ensuite, les compétences stratégiques et inférentielles sont l'objet des échanges au cours des activités. Celles-ci favorisent le contrôle et le pilotage de la compréhension, en interrogeant la suite du récit ou en soulignant les liens entre les différents épisodes. Enfin, ces deux canevas ouvrent un espace de réflexion personnelle permettant aux élèves de négocier leur interprétation et d'interagir avec le texte. Cet espace est indispensable pour permettre à chaque élève de devenir acteur de sa compréhension et se construire une posture de lecteur efficace.

Bibliographie

- Aeby Daghe, S., Dupraz, N. & Hirt, M. (2016). Développer les pratiques littéraciques émergentes pour (se) construire une culture commune. *Forumlecture.ch*, 3, 1-15. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/585/2016_3_Aeby_et_al.pdf
- Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue*. Genève : Stalkine.
- Béguin, A. (1982). *Lire-écrire*. Paris : Ed. l'École.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bishop, M.-F., Cèbe, S. & Piquée, C. (2015). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques. *Repères*, 52, 15-39.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Paris : In Press.
- Boiron, V. (2014). Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle. *Repères*, 50, 83-104.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Cain, K. & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11 (5/6), 489-503.
- Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context : the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681.
- Caputo, N. (1954). Un loup si bête. In N. Caputo, *Contes des quatre vents*. Paris : Nathan.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2013). *Lectorino et Lectorinette CE1-CE2 : apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?* Paris : Editions Amsterdam.
- Denhière, G. & Legros, D. (1989). Comprendre un texte ? construire quoi ? avec quoi ? comment ? *Revue française de pédagogie*, 65, 137-148.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et sciences cognitives*. Paris : PUF.
- Dufays, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés. *Études de lettres*, 1, 133-150.
- Duke, N., Pearson, D., Strachan, S. & Billman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (eds), *What research has to say about reading instruction* (pp. 51-93). Newark : International Reading Association.

- Eco, U. (1979). *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratif*. Paris : Editions Grasset.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (Dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Rapport de recherche*. Lyon : Ecole supérieure. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Goigoux, R., Jarlégan, A. & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactique*, 19, 33-55.
- Graesser, A.C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 3, 371-395.
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant : entente, malentendus, négociation. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (éds), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? : actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004*. Québec : Université Laval. http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- Makdissi, H. & Boisclair, A. (2006). Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 147-168.
- Nonnon, E. (1999). Note de synthèse. L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 29, 87-131.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Ronveaux, C. & Racine, D. (2015). Accompagner la formation à l'enseignement de la lecture par les textes. *Forumlecture.ch*, 2, p. 1-11. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/544/2015_2_Ronveaux_Racine.pdf
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem : the transactional theory of the literary work*. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- Reuter, Y. (dir.). (2010, rééd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Sales Cordeiro, G. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. *Repères*, 50, 157-176.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J.S., Butler, J., White, M.J. & Lorch, E.P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (eds), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 107-130). Mahwah : Erlbaum.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego : Academic Press.

Auteure

Marie-France Bishop est professeure des universités à Cergy Pontoise. Spécialisée en didactique du français, ses travaux portent sur l'apprentissage de la compréhension et sur l'histoire de la discipline à l'école primaire. Responsable d'un master de formation de formateurs et intervenant auprès des enseignants se spécialisant auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers, elle contribue à élaborer des dispositifs d'enseignement et de formation qui tiennent compte de la diversité des publics scolaires dans le domaine de la lecture des textes.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2018 de forumlecture.ch

Zum Verstehen beitragen: zwei Rahmen für die Vermittlung des Textverständnisses am Schulanfang

Marie-France Bishop

Abstract

Der Artikel stellt zwei Rahmen für das Leseverständnis im Unterricht vor, das schrittweise Lesen und das «Visibiléo»*, die in den Vororten von Paris entwickelt und getestet wurden. Basierend auf den Ergebnissen einer französischen Lese- und Schreibforschung bestand das Prinzip darin, einen didaktischen Rahmen zu definieren, der es ermöglicht, die realen Praktiken der Lehrer und Lehrerinnen sowie die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen. Beide Instrumente erleichtern die Interaktion mit den Lesenden und unterstützen die schlussfolgernde Arbeit, das Hinführen zum Textverständnis und das Entwickeln einer mentalen Repräsentation eines Textes. Die Handlungen der Lehrer und Lehrerinnen spielen in diesem Prozess eine wichtige Rolle, da sie die Öffnung eines für jede Verständnisaktivität notwendigen kognitiven Raumes erleichtern.

*«Visibiléo» ist eine in diesem Projekt entwickelte ganzheitliche Methode, um den Verstehensprozess grafisch sichtbar zu machen und damit die mentale Repräsentation der gelesenen Geschichte zu formen.

Schlüsselwörter

Textverständnis, didaktische Mittel, Verständnisunterstützung, Schritt-für-Schritt-Lesen, Sichtbarkeit, visibiléo

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.