

Introduction

Une actualité alarmante ou alarmiste ?

Tout récemment, les débats ont fait rage autour de la question des méthodes d'enseignement de la lecture au cycle 2 et ont pris une dimension résolument politique. Les querelles furent alimentées par des propos alarmistes appuyés souvent sur des constats chiffrés erronés : un quart des élèves, à la fin du CM2, ne sauraient pas lire couramment¹. Pourtant, les résultats des évaluations officielles sont clairs : 7 % de la population âgée de 18 à 29 ans est dans une situation préoccupante face à l'écrit, 9 % des personnes scolarisées peuvent être considérées en situation d'illettrisme. En fait, 14,9 % des élèves sont en grande difficulté à l'entrée en 6^e pour ce qui concerne la lecture, chiffre qui a été confirmé dans un très récent rapport du Haut comité pour l'Éducation (août 2007). Élisabeth Nonnon (2007), en introduction d'un numéro récent de la revue de l'Institut national de la recherche pédagogique, rappelle que « l'on peut considérer que 10 % des élèves sont des mauvais lecteurs, lents et inefficaces ».

Les évaluations des Journées d'appel de préparation à la défense enfin, dont la conception a été coordonnée par Jean-Émile Gombert, une des références scientifiques en matière de savoir-lire, donnent des chiffres qui font consensus : en 2006, près de 80 % des 800 000 jeunes hommes et jeunes femmes âgés de 17 ans ou plus et de nationalité française étaient considérés comme lecteurs efficaces. Ces évaluations débouchaient aussi sur les chiffres suivants : 10 % de ces jeunes sont des lecteurs médiocres, 7 % de très faibles lecteurs et 5 % sont en difficulté sévère² (Gombert, 2007).

1. *Le Figaro*, 23 octobre 2006.

2. Des constats inquiétants sont faits par d'autres pays en partie francophones comme la Suisse (voir Soussi, Broi, Whirtner, 2007) ou le Canada : « *Les enquêtes de Statistique Canada sur le niveau de littératie de la population canadienne (...) révèlent que 42 % des adultes âgés de 16 à 65 ans se retrouvent dans les deux niveaux inférieurs de littératie pour la lecture de textes suivis et de textes schématisés (or, selon cet organisme, le niveau 3 correspond au seuil minimum de compétences permettant de faire face aux demandes croissantes imposées par la société de savoir et l'économie de l'information).* » (Van Grunderbeeck, Payette, 2007 : 73 sqq.)

Ces mêmes études montrent que les plus jeunes obtiennent de meilleurs résultats aux tests que leurs aînés. L'allongement des études a donc eu un effet positif sur les jeunes générations³.

Il n'est cependant pas question de minimiser les difficultés réelles constatées dans les classes par les enseignants de cycle 3 ou de collègue. La lecture d'un énoncé de problème mathématique, d'un résumé dans le manuel de sciences ou d'un document historique pose problème pour un certain nombre d'élèves, ce qui fait dire à certains collègues que les apprentissages de base en lecture n'ont pas été menés.

Prenons ainsi l'exemple de quatre textes appartenant à des types très différents, choisis dans des manuels très utilisés de fin de cycle 3, dans plusieurs disciplines.

Le texte adapté du début du roman de Chrétien de Troyes *Perceval* proposé par le manuel *Comme un livre CE2* ne présente pas de difficulté de vocabulaire ni de syntaxe : le texte du XII^e siècle a été traduit dans une langue très accessible.

Perceval

L'histoire se passe au Moyen Âge. Perceval est un jeune garçon qui vit dans une grande forêt où il ne voit pas beaucoup de monde.

Un jour, il vit venir vers lui trois êtres étranges : cela avait quatre pattes, une tête qui pouvait être celle d'un cheval, mais c'était recouvert de métal bruyant et brillant, et, au milieu du corps, on voyait une sorte de tronc humain, métallique et sans visage ! Le garçon lança ses javelots, qui retombèrent sans avoir pu même entamer la peau de l'un des monstres ! Il voulut fuir, mais celui-ci se mit au galop et le rattrapa.

« Eh bien ! Où cours-tu ? Nous n'allons pas te dévorer, nigaud ! De quoi as-tu peur ? Comment t'appelles-tu ?

- Perceval... Vous n'êtes donc pas des monstres ?

- Bien sûr que non.

- Attendez. Ma mère m'a dit que si je faisais un signe de croix, les monstres du Diable disparaîtraient. »

Il se signa. Les trois êtres éclatèrent de rire... et demeurèrent là.

Extrait de l'ouvrage *Les chevaliers de la Table Ronde* de Maud Ovazza
paru aux Éditions Ouest-France en 2001.

Pourtant, un jeune lecteur qui n'a pas pris connaissance du contexte historique propre à cette œuvre et/ou qui n'a pas de connaissances très précises sur cette époque peut, dès les premières lignes, faire fausse route et croire qu'il a affaire ici à un récit de science-fiction avec robots et mutants, à un extrait d'une œuvre d'heroïc fantasy mêlant éléments médiévaux et futuristes ou un début de roman fantastique apeurant le lecteur par la présence de

3. Enquête Insee, 2004.

créatures maléfiques! Le lecteur doit, pour ne pas se tromper, comprendre très vite qu'en dépit d'un système énonciatif on ne peut plus traditionnel (récit à la troisième personne), le texte montre la scène en épousant le regard du héros naïf et ignorant⁴, l'art de l'auteur consistant à ne pas révéler immédiatement que les monstres métalliques et sans visage sont en fait des chevaliers en armure qui vont être à l'origine de la vocation du jeune héros. Bien évidemment, ce choix narratif particulier fait par l'auteur⁵ est au service d'une meilleure connaissance de la psychologie et de l'état d'esprit du personnage principal, mais il peut aussi retarder, voire entraver, la compréhension d'un lecteur qui dès lors peut ne plus avoir envie de lire la suite. Ce procédé textuel destiné à réserver au lecteur d'agréables effets de surprise et à instiller de l'humour dans le récit peut s'avérer être, pour un lecteur en difficulté, un véritable piège. D'où parfois l'idée répandue chez les élèves selon laquelle l'écrivain sadique trufferait volontairement son texte de chausse-trappes afin de piéger son lecteur! Certains pourront dire qu'il n'est pas grave que le lecteur commette quelques contresens à propos d'un tel incipit, car la suite de l'histoire apporte des éclaircissements qui permettent d'en rétablir la cohérence. N'oublions cependant pas que de tels textes sont présentés dans les manuels à titre d'extraits isolés, que le lecteur ne peut donc compter sur la suite du texte et que, dans l'hypothèse où l'œuvre serait proposée dans son intégralité, seul un lecteur déjà expérimenté pourra accepter de ne pas comprendre tout de suite. Le texte à caractère historique consacré au Tiers État et présenté dans le manuel *Le français à la découverte de l'histoire-géographie CM1*, n'attend, quant à lui, pas de suite.

Le Tiers État

Le Tiers État regroupe tous ceux qui ne sont pas nobles ou clercs. Ils n'ont pas de privilèges et doivent tous payer de lourds impôts au roi (la taille), à la noblesse (droits seigneuriaux) et à l'Église (la dîme).

Près de 80 % du Tiers État vit à la campagne. Ce sont des paysans très pauvres qui travaillent sur les terres des seigneurs. Seuls quelques paysans propriétaires vivent dans l'aisance. Les autres membres du Tiers État vivent dans les villes. La plupart sont de modestes ouvriers, artisans ou commerçants. Mais certains, qui forment la bourgeoisie, sont de riches négociants ou industriels, ils voudraient bien accéder aux hautes fonctions réservées aux nobles. À la fin du XVIII^e siècle, l'ensemble du Tiers État est mécontent des inégalités [...] qui règnent dans la société.

Extrait du manuel *Le Français à la découverte de l'histoire-géographie*, CM1, Ateliers Hachette Éducation, 2003, © Éditions Hachette

4. Le type du « nice » en littérature médiévale, futur chevalier ayant vécu son enfance à l'écart de la civilisation.

5. Focalisation ou monstration interne.

Il s'agit d'un texte complet, de type explicatif et informatif, à la syntaxe simplifiée et au vocabulaire très compréhensible dans le contexte de la leçon consacrée à la société de l'Ancien Régime. Pourtant, la structuration du propos est telle qu'un lecteur habile est obligé de s'y reprendre à plusieurs reprises pour percevoir la cohérence et se faire une représentation mentale précise de l'ordre social évoqué. Il faut en effet reconstituer pas à pas les caractéristiques du Tiers État en excluant d'abord nobles et clercs, puis en incluant les paysans. Il faut alors comprendre, en faisant le lien entre des éléments du premier paragraphe («Ils n'ont pas de privilèges et doivent tous payer de lourds impôts au roi») et ceux du deuxième paragraphe («ce sont des paysans très pauvres»), que les membres de cet ordre vivent dans une extrême pauvreté. Il faut ensuite déduire l'idée que les paysans pauvres ne sont pas propriétaires de leurs terres, en prenant en compte une restriction («*Seuls quelques...*»). Le lecteur ne doit cependant pas arriver à la conclusion que le Tiers État n'est constitué que de paysans, qu'ils soient pauvres ou riches, puisque le texte précise ensuite que des citadins viennent compléter les campagnards : des «ouvriers, artisans ou commerçants» modestes et «négociants ou industriels» riches forment la bourgeoisie qui a pour caractéristique de vivre en ville. Le lecteur est donc confronté à une énumération de désignateurs qu'il doit intégrer mentalement dans des catégories elles-mêmes désignées par des mots précis. Il doit ainsi classer les différents groupes sociaux, tantôt en excluant, tantôt en intégrant des éléments, parfois en créant des sous-ensembles à l'intérieur de l'ensemble, pour aboutir au schéma suivant :

Tiers État

- 80 % de campagnards : – majorité de fermiers pauvres
– minorité de propriétaires aisés
- 20 % de citadins : – majorité d'ouvriers, artisans et commerçants modestes
– minorité de négociants et industriels aisés (bourgeoisie)

Il s'agit presque d'une activité de résolution de problème, avec prises d'informations successives, nécessaires retours en arrière et reconstitutions de parties non explicites grâce aux liens effectués entre plusieurs éléments du texte : en somme, une tâche de lecteur expert qui doit utiliser toutes ses compétences pour démêler les fils d'un texte condensant un maximum d'informations en un minimum de mots.

Ce phénomène de condensation est particulièrement visible dans les résumés de leçons proposés par les manuels, institutionnalisation d'un savoir nouvellement acquis qui fait souvent l'objet d'un encadré susceptible d'être recopié à titre de trace écrite dans le cahier

de l'élève. Ainsi cette définition du pouls, que l'on trouve dans une sorte de mini dictionnaire à la fin d'un manuel de sciences pour le cycle 3. Récapitulant les principales notions vues durant les trois années du cycle, elle se caractérise par une grande précision mais est difficile à comprendre pour un lecteur qui n'a pas en tête l'image d'un corps humain en coupe reconstituant le trajet du sang. Car il s'agit bien d'une histoire de parcours ou d'itinéraire, que le lecteur doit reconstituer mentalement étape par étape.

Le pouls

Le pouls est la pulsation qu'on sent lorsqu'on pose son doigt sur une artère (au niveau du poignet par exemple). Cette pulsation correspond au sang qui est expulsé dans les artères lorsque les ventricules du cœur se contractent.

Extrait du manuel *Sciences cycle 3, 64 enquêtes pour comprendre le monde*, © Éditions Magnard, 2003

Le problème est que le texte saute ces étapes et que l'on passe presque directement du cœur au poignet en deux phrases, un lecteur dépourvu des connaissances préalables nécessaires pouvant alors penser que le sang sort du poignet comme un fleuve arrivant au terme de son parcours, de la source à l'embouchure! Le lecteur doit en outre faire le lien entre les contractions des ventricules et la pulsation ressentie au niveau du poignet! Ce type de texte paraît souvent simple à comprendre en raison de sa brièveté, mais le fait de synthétiser un savoir oblige souvent leur concepteur à faire intervenir de concert plusieurs cohérences ou principes de structuration du texte, en l'occurrence ici un déplacement de lieu en lieu associé à des liens de cause à effet, qui facilitent la condensation des informations mais rendent beaucoup plus difficile l'élaboration par le lecteur d'une représentation mentale de la situation proposée.

On le voit, comprendre un texte pour un élève de cycle 3 ou de collègue n'est pas une tâche facile et ne va pas de soi. Le constat des difficultés des élèves effectué par les enseignants correspond effectivement à une réalité mais il faut se garder de tirer, à partir de tels constats, des conclusions trop rapides qui mettraient en cause telle méthode d'enseignement ou telle pratique d'enseignants.

Pour prendre la mesure des malentendus, revenons un instant à cette polémique autour des méthodes d'enseignement de la lecture au CP.

Les arguments avancés pour expliquer les difficultés des élèves se rapportaient à la manière dont était enseigné l'apprentissage du déchiffrement, comme si apprendre à lire revenait à apprendre à déchiffrer. Or, il suffit de regarder de près les tests effectués auprès des élèves ou les résultats aux différentes évaluations nationales pour constater qu'apprendre à lire est

aussi apprendre à comprendre les textes écrits. L'Observatoire national de la lecture signalait en effet déjà en 2000 que 15 à 20 % des élèves de la fin du CE2 éprouvaient des difficultés à comprendre, en situation d'autonomie, « une consigne qu'ils rencontrent habituellement en classe » (ONL, 2000). Une étude réalisée en 2004 par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale montrait qu'à peine un tiers des élèves étaient capables « d'exploiter les informations d'un texte pour en dégager le sens et l'interpréter avec finesse, d'en faire un résumé et une synthèse », que la moitié d'entre eux avaient du mal « à percevoir et exploiter tous les aspects d'un document » et que 15 % étaient en grande difficulté⁶.

En prenant connaissance de ces chiffres, il serait facile de tirer des conclusions hâtives sur une supposée inefficacité des méthodes d'enseignement ou une incapacité des enseignants, et d'alimenter ainsi une rumeur malsaine. Gardons donc raison et demandons-nous si les difficultés de compréhension des élèves sont liées à leur difficulté de déchiffrage. Autrement dit, suffit-il de bien déchiffrer pour apprendre à bien lire ?

Une étude, citée par Maryse Bianco (2003) et menée par Saint-Cyr Chardon dans des classes de cycle 3, montre en effet que les élèves plus à l'aise dans l'identification des mots progressaient plus dans leur capacité à comprendre ce qu'ils lisaient. Le plus souvent, on explique ce phénomène ainsi : les élèves qui ont des difficultés à identifier les mots écrits doivent consacrer une part plus importante de leurs ressources cognitives à cette tâche que ceux pour qui celle-ci est déjà largement automatisée. Les premiers disposent donc de la possibilité de consacrer une plus grande part de leurs ressources cognitives à l'autre tâche qui est le but même de la lecture : comprendre le texte.

S'appuyant sur les évaluations nationales CE2, l'Observatoire national de la lecture explique cependant que 85 à 90 % des élèves, devant un texte narratif d'une quinzaine de lignes, étaient capables de prélever une information « figurant littéralement dans le texte », mais étaient dans une situation difficile lorsque ce prélèvement direct d'information ne suffisait plus pour répondre. Les auteures de *Des enfants lecteurs et producteurs de textes* (2006) constatent elles aussi que « dans l'analyse qui est faite de ces données, trop souvent encore ces difficultés sont associées à des (...) problèmes d'identification de mots et de lettres », et Roland Goigoux conclut que « les élèves les plus fragiles butent essentiellement sur la compréhension de l'implicite, pas sur le déchiffrage ». Autrement dit, l'amélioration des

6. Étude effectuée à partir d'un échantillon de 8 243 élèves de CM2 répartis dans 339 écoles publiques et privées.

habilités d'identification facilite la compréhension mais ne suffit pas pour comprendre les textes. L'aptitude à les comprendre ne se développe donc pas de manière presque automatique une fois que l'élève a des facilités pour déchiffrer⁷.

Entendons-nous bien : il ne s'agit pas d'affirmer que déchiffrement et compréhension ne sont pas liés. Nous disons simplement :

- qu'il est indispensable de savoir bien identifier les mots pour comprendre un texte,
- mais que cette capacité est loin de suffire,
- et qu'il ne suffit donc pas de bien avoir appris à déchiffrer pour bien lire !

Un lecteur qui identifie rapidement les mots écrits, en mobilisant le plus souvent la voie directe (reconnaissance orthographique des mots), sera moins en difficulté qu'un lecteur qui identifie moins bien et moins rapidement les mots écrits⁸ : il est donc important de développer l'apprentissage du déchiffrement, ainsi que celui de l'orthographe, de façon à obtenir cette fluidité dans la reconnaissance des mots. Mais il est tout aussi important de mener un apprentissage de la compréhension qui repose sur d'autres processus que le simple prélèvement d'informations données par les mots, et cet apprentissage ne doit pas être mené une fois celui du déchiffrement achevé : il peut commencer avant même le CP, dans la médiation avec la culture écrite que mettent en place les enseignants de la maternelle⁹.

Apprendre à gravir un sommet nécessite certes la maîtrise de techniques précises telles que les prises, verrous, oppositions, descente en rappel... : encore faut-il avoir appris à connaître le milieu montagnard et avoir acquis une condition physique suffisante !¹⁰

L'apprentissage de la lecture ne cesse donc pas à la fin du CE2, il continue au cycle 3 et au collège, dans toutes les disciplines, et a notamment pour but de faire progresser les élèves dans la compréhension des textes¹¹.

7. « Pressley et Wharton-Mc Donald rappellent que pour comprendre un texte, il ne suffit pas d'être un bon décodeur. » (ONL, 2000, p. 288)

8. « L'essentiel de leur attention est captée par le traitement des mots et ils ne disposent plus de ressources suffisantes pour imaginer les situations ou les événements décrits. » (ONL, 2000, p. 223)

9. « À l'école, apprendre à lire/écrire, c'est d'abord, dès le début, c'est-à-dire dès la maternelle (...) : pratiquer, "pour de bon", la lecture-compréhension et la production-communication. » (Jolibert, Sraïki, 2006, p. 55)

10. La métaphore montagnarde est ici un clin d'œil à la métaphore cycliste utilisée par Jocelyne Giasson ! Nous sommes conscients du poids parfois excessif des chaussures de randonnée, mais ces allusions à la montagne, qui seront récurrentes, présentent l'avantage de rendre plus tangibles des idées parfois complexes.

11. « La position de notre Observatoire est clairement qu'il y a place au cycle 3 pour des séances d'activités de lecture identifiées comme telles et visant plus spécifiquement le travail de la compréhension. » (ONL, 2000, p. 32)

Des activités dans les manuels et dans les classes. Est-ce bien de la compréhension ?

Les manuels d'enseignement de la lecture pour le cycle 2 proposent aux élèves des activités dites de compréhension. Souvent proposées après la lecture du texte support et les exercices habituels relatifs entre autres aux correspondances graphophonologiques ou à la combinatoire, elles prennent la forme de questionnaires à choix multiples, de questionnaires vrai/faux ou encore de textes puzzles à reconstituer. Il est évident qu'il s'agit là plus d'une évaluation de la mise en mémoire du texte support que d'un véritable travail sur la compréhension. Il suffit aux élèves de se souvenir du texte lu pour pouvoir le remettre dans l'ordre ensuite ou pour dire si tel ou tel personnage ou encore tel ou tel événement était bel et bien présent dans le texte. L'élève doit donc sélectionner les éléments pertinents en fonction de ce qu'il aura retenu du texte. Nous ne condamnons évidemment pas ces activités et encore moins les exercices de mise en mémoire qui sont indispensables pour apprendre à lire. La voie directe conduit à une reconnaissance rapide des mots, et la mise en mémoire de patrons syntaxiques ainsi que de scripts facilite grandement la compréhension. Il est cependant dommage que ne soient pas proposées de réelles activités de compréhension permettant aux élèves de comprendre par exemple comment relier entre eux des éléments de la phrase ou des éléments du texte. Autrement dit, les auteurs des manuels semblent penser que l'activité de compréhension va de soi aussitôt acquise une bonne identification des mots, en oubliant qu'elle suppose l'activation de processus cognitifs spécifiques.

De la même manière, les manuels pour le cycle 3 font suivre la lecture d'un texte de propositions d'activités qualifiées d'« aide à la compréhension ». Les traditions pédagogiques ont la vie dure puisque, comme au cycle 2, les questionnaires sont majoritaires. Il ne s'agit cependant plus pour l'élève d'avoir mémorisé le texte pour répondre, puisqu'il peut s'y reporter directement et recopier la ou les phrases correspondant à la question posée. Cette description du dispositif pédagogique des manuels de lecture est certes caricaturale, mais elle est destinée à montrer que, là aussi, les propositions en matière d'enseignement de la compréhension restent nettement insuffisantes.

C'est en effet à l'occasion des rencontres ponctuelles avec un texte que sont abordées les questions des agissements ou des motivations d'un personnage ou celles des relations entre plusieurs personnages, que l'attention des élèves est attirée sur l'importance à accorder au cadre de l'histoire, ou que ceux-ci sont invités à retenir l'essentiel de l'histoire en rédigeant un résumé.

Lorsque l'on feuillette ces manuels, on se demande en outre ce qui a conduit à choisir telle activité pour tel texte, de sorte que se pose la question de l'adéquation de la consigne avec la nature ou le type de texte proposé à la lecture, comme le montrent les deux exemples ci-dessous.

Les consignes et questions de la page 56 du manuel *Facettes CM2* [☉ doc.01] portent essentiellement sur le cadre et les personnages du récit de François Place intitulé *Le vieux fou de dessin* : l'attention des élèves est d'abord orientée vers Hokusai et le Japon, puis vers les sentiments éprouvés par Tojiro après qu'il a entendu la conversation entre son maître et ses amis. D'autres questions s'attachent à des détails du texte, les noms des dessins et le genre du manga. Pourtant, cet extrait posait des problèmes de compréhension en rapport avec la construction du texte, puisque le lecteur, tout comme Tojiro, est convié à se projeter dans le passé. À partir de la ligne 26 en effet, il faut comprendre que la conversation du maître avec ses amis est différente de la première car elle a eu lieu à une autre époque. Rien ne signale le retour en arrière, en dehors de la présence du connecteur « Un jour » qui, dans d'autres types de texte, comme le conte, annonce non pas une analepse mais l'irruption d'une perturbation dans le récit, de l'instauration d'un déséquilibre qui met fin à la situation initiale de l'histoire. Le risque est grand que des élèves ne perçoivent pas cette perturbation dans la chronologie du texte et donc la raison pour laquelle Hokusai raconte cette anecdote à Tojiro. Avant de poser des questions sur une interprétation possible à donner aux réactions des personnages, il convient de s'interroger au préalable sur les difficultés posées par un texte et d'attirer l'attention des élèves, au moyen d'une activité adaptée, sur la stratégie à adopter pour surmonter un obstacle en particulier. Dans le cas présent, la proposition d'une représentation schématique de l'ordre des événements de l'histoire en regard de celui de l'ordre des faits tels qu'ils sont rapportés dans le récit aurait été la bienvenue.

L'autre extrait, proposé dans *Comme un livre CM2*, fait l'objet d'une présentation et d'un questionnaire qui met l'accent sur le genre auquel appartient le texte de Malika Ferdjoukh, *Embrouille à minuit* [☉ doc.02]. Il est vrai que le roman policier se caractérise par un traitement particulier du temps, des effets de suspens et le sentiment de peur ou d'inquiétude provoqué chez le lecteur. Ce questionnaire aurait donc été pertinent s'il avait été proposé dans le cadre d'un groupement de textes sur le roman policier, de manière à cerner les invariants de ce genre. Ici, le texte est proposé de manière isolée, entre un extrait de *Crin Blanc* et un texte de science-fiction.

Comprendre cet extrait consiste à percevoir la manière dont le texte est construit et à intégrer les différentes étapes de l'histoire proposée. Il s'agit d'un itinéraire dans la ville que le lecteur suit comme s'il marchait dans les pas du héros. Goûter le plaisir de l'identification à ce personnage poursuivi par des malfrats, et donc vivre les mêmes aventures que lui et ressentir les mêmes sentiments par procuration et en toute sécurité, en un mot éprouver le plaisir de lire, n'est possible que si l'on réussit à suivre le héros et à visualiser mentalement son parcours, au besoin sur une carte ou un plan préparé par l'enseignant. Les élèves pourraient ainsi situer la ruelle, l'avenue Galiéni, repérer le magasin de l'épicier, l'immeuble, et retracer par un fléchage le parcours du héros. Ils prendraient du même coup conscience que les pérégrinations d'un héros dans un lieu urbain est une autre caractéristique du roman policier, illustrée de manière évidente par cet extrait.

À d'autres moments, on est frappé par le fait que les mêmes activités sont proposées invariablement quel que soit le texte, de manière à mettre en place un rituel qui ne tient pas compte des réels obstacles à la compréhension présents dans le texte. C'est ainsi que le manuel *Littéo cycle 3* propose non seulement toujours les mêmes exercices (suite de l'histoire, questionnaires à choix multiples, remises en ordre...), mais aussi les mêmes rubriques quel que soit le texte («l'histoire», «les personnages», «le texte et toi»...). Plutôt que d'utiliser des séries de questions, il conviendrait pour l'enseignant de savoir repérer quels sont les obstacles à la compréhension dans un texte donné et de savoir quelles tâches permettent aux élèves non seulement de franchir tel obstacle mais encore d'apprendre à franchir ce même obstacle dans d'autres textes !

Le lecteur, tel qu'il est vu par la plupart des concepteurs de manuels, s'apparente ainsi à cet alpiniste débutant à qui le guide propose de descendre plusieurs sommets en se plaçant à chaque fois face à la paroi, puis de côté et enfin face au vide, sans qu'il y ait de raison précise à ce choix et sans donner d'explications sur les conditions précises dans lesquelles utiliser telle ou telle technique.

Lire silencieusement un texte, participer à un bref échange collectif sur le sens de tel ou tel passage ou de tel ou tel mot¹², écouter l'enseignant expliquer ce texte, répondre à des questions : les pratiques sont immuables (Bianco, op. cit.) et semblent s'appuyer sur l'idée selon laquelle compréhension de textes en lecture et compréhension dans la conversation

12. Il y a aussi, même dans l'enseignement traditionnel, des « débats » entre élèves induits par les questions du maître sur le sens de tel ou tel passage.

quotidienne à l'oral sont gérées par les mêmes processus¹³. D'où le constat fait par Jocelyne Giasson (2003), qui souligne que «les enseignants n'enseignent pas, ils ne font que mentionner», c'est-à-dire donner des consignes et évaluer.

Les enseignants sont souvent persuadés de travailler la compréhension en classe alors qu'ils ne font, grâce à ces dispositifs, que vérifier si les élèves ont compris ou non.

À ceux-ci, il n'est pas réellement fait de propositions pour mieux comprendre un texte en particulier et les textes en général. Au mieux, on attire leur attention sur un ou quelques aspects problématiques du texte, au pis, on les conforte dans leur non-compréhension de ce texte.

Les élèves apprentis restent ainsi dans la vallée, invités à contempler de loin les sommets ou à arpenter des pentes modestes et sans charme. Parfois, on leur demandera d'escalader un rocher abrupt ou de descendre en rappel une paroi, en dépit de leurs peurs ou de leurs difficultés, assurés par une modeste corde et encouragés par une voix provenant d'en bas, et d'effectuer telle ou telle prise sans réelle explication. Marcher en haute montagne s'apprend : des connaissances et des techniques peuvent être acquises à la fois dans des conditions «artificielles», sur les rochers de la forêt de Fontainebleau par exemple, et en milieu «réel», à l'assaut des sommets alpins ou pyrénéens.

La perspective dans laquelle nous nous inscrivons est celle d'un apprentissage explicite et systématique de la compréhension qui, selon nous, peut permettre d'aider les élèves à mieux lire. Apprendre à lire est aussi apprendre à comprendre les textes. Nous croyons donc que les activités de lecture habituellement pratiquées en classe, et qui prennent le plus souvent la forme d'une série de questions sur un texte, ne suffisent pas pour mener les élèves sur la voie de la compréhension, mais que la nécessité de penser et concevoir des activités d'entraînement systématiques s'impose¹⁴. Il existe des obstacles récurrents, ou plutôt des grandes catégories de problèmes de compréhension que l'enseignant doit connaître et qu'il peut apprendre à repérer dans les textes. Il s'agit pour lui d'«aiguiser»

13. Cette confusion entre les deux sortes de processus est sans doute l'aspect le plus déterminant dans les blocages que l'on peut observer. La distinction la plus pertinente n'est pas texte lu des yeux vs texte entendu (dit par autrui ou soi-même), mais compréhension des textes écrits (lus ou entendus) qui recouvre une certaine complexité (en rapport avec la culture écrite, les connaissances du lecteur, la langue, l'implicite du texte...) vs compréhension d'énoncés quotidiens (plus faciles car en situation, redondants, reposant sur le principe de la coopération dialogique...). Ce livre aurait dû ainsi, en toute rigueur, s'intituler «Aider les élèves à progresser dans la compréhension des textes écrits».

14. «Apprendre à comprendre, cela se fait, il est vrai, au cours de toutes les séances de lecture en classe. Les débats d'interprétation, les transformations de texte ou les lectures expressives (...) visent à la fois à aider à la compréhension du texte qu'on est en train de lire et à mettre en place des stratégies de lecture et une juste représentation de ce qu'il y a à faire quand on lit. Il est cependant utile de systématiser ces stratégies et d'entraîner aux activités mentales en jeu dans la lecture.» (Crinon, 2006, p. 165 sq.)

son œil de lecteur et de proposer aux élèves des textes en fonction du problème de compréhension qu'ils posent. Les courts textes ci-dessous peuvent ainsi servir de support pour apprendre à surmonter des obstacles bien spécifiques. Le premier est un documentaire qui donne des informations sur les conditions de vie des intouchables en Inde.

Un quart de la population d'Aiholli, soit quatre-vingts personnes, sont des intouchables. Ils habitent dans d'humbles huttes à l'extérieur du village. Ils se nourrissent de quelques poules et de cochons qu'ils élèvent et tirent leurs maigres ressources de la fabrication des chaussures faites de la peau des animaux domestiques morts. Ce sont eux qui doivent les enlever pendant la nuit avant les premiers rayons du soleil. Ghandi les appelait les Harijans, les Élus des Dieux ! Il consacra sa vie entière à essayer de les incorporer dans la vie normale, mais il échoua ! Il y a encore soixante-dix millions d'intouchables en Inde.

Vitold de Golish, *Quinze ans d'aventure aux Indes*, D.R., texte de 1978

Il commence et se termine de la même manière, à savoir par la communication de données chiffrées particulièrement significatives. La syntaxe est claire et le vocabulaire assez simple. Un blocage pourrait venir du fait que certains lecteurs peuvent ne pas connaître Gandhi. Ce texte pose cependant un problème de lecture plus aigu, dû à la présence de procédés de reprise multiples. C'est ainsi qu'il faut avoir relié le thème « les intouchables » avec les pronoms « ils », « eux » et « les » et avec le double groupe nominal « les Harijans, les Élus de Dieu » pour savoir exactement de qui on parle dans ce texte. Il faut en même temps prendre garde au fait que le pronom « les » de la quatrième ligne désigne les « animaux domestiques morts » et non les intouchables, et qu'à l'inverse le « les » de la cinquième ligne ne désigne plus les cadavres d'animaux mais les intouchables ! Ce relevé des substituts du thème, automatisé chez un lecteur habile, est absolument nécessaire pour ne pas perdre le fil du texte et n'est pas une opération facile pour un élève qui bute encore sur le décodage.

Un exemple pour analyser une pollution : Comment respire le dytique ?

Le dytique monte régulièrement à la surface. Il sort alors l'arrière de son abdomen de l'eau. Comme ses ailes sont grasses, il peut piéger une bulle d'air et l'utiliser pour respirer. En effet, ses orifices respiratoires se trouvent au niveau de son abdomen, sous ses ailes. On a constaté que dans un étang, lors d'une pollution due à l'essence (provoquant des couleurs arc-en-ciel à la surface de l'eau), les dytiques meurent et non les poissons.

Extrait du manuel *Sciences cycle 3*, p.85, ©Éditions Magnard, 2003

Le court texte scientifique sur ces étranges insectes que sont les dytiques ne présente pas de difficultés quant aux procédés de reprise, puisque seul le thème « le dytique » ou le

pronom personnel de troisième personne sont utilisés. Par contre, le lecteur doit sans cesse faire le lien entre un fait et un autre pour saisir l'enchaînement logique qui structure le propos. Pourquoi l'insecte remonte-t-il à la surface? Pourquoi sort-il son abdomen hors de l'eau? Quel rapport y a-t-il entre les ailes grasses et la respiration de l'animal? Pourquoi les dytiques meurent-ils en cas de pollution aquatique, et pas les poissons? Le lecteur doit percevoir les multiples relations implicites de cause à effet pour reconstituer les liens entre les phrases simplement assurés par un connecteur («en effet») ou la ponctuation¹⁵. Ce texte illustre donc bien un obstacle à la compréhension provenant d'une cohérence logique non explicitée.

Ces exemples montrent qu'il n'est pas possible de donner à lire aux élèves des textes au hasard, sans réflexion préalable de la part de l'enseignant et sans un dispositif prenant en compte la nature de la difficulté principale présente dans le texte. Il convient donc d'être sensibilisé à ces catégories de problèmes de compréhension récurrents, de manière à proposer un enseignement adapté.

Enseignement implicite, explicite?

L'enseignement dit implicite consiste à simplement confronter les élèves à des situations. On espère ainsi qu'ils apprennent par simple immersion dans cet environnement langagier. Autrement dit, il suffirait de lire régulièrement et intensément des textes complexes pour améliorer ses performances relatives à la compréhension en lecture.

Au lieu d'enseignement implicite, il vaudrait mieux parler d'enseignement informel, indirect ou non systématique, qui consiste à placer l'élève en situation de résoudre des problèmes au fur et à mesure des rencontres avec ceux-ci. Ainsi, tel problème de compréhension sera abordé par l'enseignant parce que le texte lu ce jour-là contient une difficulté relative à ce problème. Et plutôt que d'imaginer un enseignement systématique et progressif de la résolution de problèmes de lecture, les problèmes sont abordés en classe au hasard des rencontres, parce que dans tel texte lu aujourd'hui en classe et choisi tout simplement en fonction de la sélection opérée souvent sur des bases thématiques par les manuels,

15. L'enchaînement des faits serait le suivant: les orifices respiratoires du dytique sont situés au niveau de l'abdomen, donc il monte régulièrement à la surface pour sortir l'arrière de l'abdomen de l'eau, donc il piège une bulle d'air. À l'intérieur de ce schéma général est inclus un autre rapport de cause à effet: les pattes du dytique sont grasses, donc il peut piéger une bulle d'air. Enfin, il faut percevoir un autre rapport de cause à conséquence, en parallèle: le dytique a besoin de remonter à la surface de l'eau pour respirer, donc il est sensible à la pollution éventuelle de l'eau par de l'essence qui stagne en surface (parce qu'elle est moins dense que l'eau).

l'enseignant constate une difficulté de lecture et décide de la traiter « à chaud ». Dans cet apprentissage, nul besoin de systématisation, ni peut-être de maître ! Il s'agit de l'idée selon laquelle la culture de l'écrit découle naturellement d'une imprégnation régulière par immersion dans des textes lus de manière successive. Ces situations peuvent provoquer des apprentissages, puisque des élèves peuvent se constituer seuls une « boîte à outils » leur permettant de résoudre leurs problèmes de compréhension en lecture. À force de lire des textes, de rencontrer tel ou tel problème, ils ont appris à comprendre les textes écrits. On peut alors parler d'apprentissage implicite, c'est-à-dire non conscient et non intentionnel : ces apprentis lecteurs ne savent pas qu'ils apprennent, mais ils apprennent. L'intérêt d'un enseignement explicite est d'accélérer ces processus, d'intensifier l'apprentissage et de catégoriser les problèmes.

Voici un exemple de démarche proposé par un manuel de cycle 3 [☉ doc.03] qui illustre ce que peut être un enseignement indirect et informel de la compréhension des textes écrits. Il est demandé aux utilisateurs de ce manuel de comparer l'ordre des événements narrés à leur véritable déroulement dans le temps, parce que l'extrait des *Lettres des Isles Girafines* d'Albert Lemant présentait cette difficulté. Ce point ne sera plus abordé lors des lectures suivantes, puisque l'extrait de *Les derniers géants* de François Place donnera lieu à des activités sur le portrait, tandis que celui de *Du pays des Amazones aux îles Indigo* du même François Place est suivi d'un questionnaire sans véritable objectif précis (pages 146 et 147). Ce chapitre sur le récit de voyage n'a donc donné lieu à aucun apprentissage spécifique et systématique, sauf si, d'eux-mêmes, les élèves font le transfert, ce qui arrive quand même pour les plus experts. Nous sommes ici dans un enseignement qui n'est ni systématique, ni progressif.

De plus, l'anticipation des difficultés éventuelles de lecture ne tient pas compte de la nature particulière du texte, ici un récit de voyage. L'organisation des procédures se fait d'elle-même car leur nombre n'est effectivement pas infini. On compte alors sur le hasard des rencontres avec des problèmes similaires pour voir les esprits des élèves s'organiser. Si ceux-ci ont eu la chance de lire des textes qui instituaient une distorsion entre l'ordre des événements narrés et celui des événements tel qu'ils se sont déroulés, alors ils vont mieux comprendre la cohérence temporelle d'un récit. Si la rencontre n'a pas eu lieu, alors cette compréhension sera remise à plus tard. On le voit, dans cette conception, c'est le texte qui impose les objectifs des activités qui suivent sa lecture, ou plutôt c'est la lecture du texte faite par l'adulte qui décide de la nature des aides à la compréhension. Une progression est donc dans cette optique impossible à construire. Au mieux, le fait de choisir et rassembler

des textes en fonction de leur appartenance à un genre précis peut permettre l'instauration d'un minimum de cohérence. Par exemple, dans *Mon manuel de français CM1*, la lecture de récits de vie permet une réflexion sur le statut du narrateur ; celle de récits mettant en scène des ogres favorise l'appropriation de la notion de personnage. Mais les enseignants ne peuvent pas, à partir de tels exemples, bâtir une véritable programmation ni une progression permettant une réflexion et une théorisation. Or, pour les enfants, il est indispensable de travailler de manière massée et intense sur un obstacle à la compréhension pour pouvoir apprendre à le reconnaître et à le surmonter.

Nul doute qu'il y a, dans le domaine de la capacité à comprendre les textes, des habilités que nous avons acquises par nous-mêmes, de manière informelle, par l'expérience, par la seule pratique intense et régulière de la lecture, grâce aux démarches et exemples proposés par les manuels et sans le secours d'un enseignement explicite de stratégies. Nous savons bien qu'il est possible d'apprendre à marcher en haute montagne, voire à escalader des parois, en se confrontant seul à la difficulté. Il y a ceux qui apprennent à escalader ou à lire par la pratique et ceux qui ont besoin du guide qui oriente, signale les pièges, évite les faux-pas et fait en sorte que les moins doués parviennent à faire ce que les plus doués ont réussi à faire seuls. La question n'est donc pas : est-il possible de concevoir un enseignement indirect et informel en matière de « résolution de problèmes sémantiques » ? Les lecteurs habiles des anciennes générations sont la preuve que cet enseignement existe et qu'il a permis de développer des habilités, les mêmes que celles acquises par un lecteur particulièrement assidu, passionné et donc autodidacte. La question est plutôt : ne peut-on pas faciliter et accélérer cet apprentissage en le rendant plus précoce et plus conscient, à travers un enseignement direct et formel des stratégies de « résolution de problèmes sémantiques » et même plus, à travers un enseignement systématique et progressif ? Il ne s'agit pas d'empêcher l'apprentissage informel, mais au contraire de l'encourager en essayant de proposer aux élèves des textes intéressants, consistants et porteurs de savoirs. À côté de cet aspect informel, il est indispensable de formaliser et systématiser un enseignement de la compréhension, de manière à toucher le plus grand nombre d'élèves et à ne pas laisser de côté les plus démunis.

Le but d'un apprentissage explicite est de déclencher des stratégies pertinentes¹⁶ ainsi que d'automatiser les procédures et la prise de conscience. Il convient donc pour l'élève :

16. Pour Nicole Van Grunderbeeck et Mylène Payette (2007, p. 75), « les habilités sont de l'ordre des connaissances procédurales (le comment faire), alors que les stratégies sont de l'ordre des connaissances conditionnelles (le quand et le pourquoi utiliser certaines connaissances). Les stratégies permettent la réutilisation fonctionnelle des connaissances ».

- de prendre conscience du fait que lire, c'est résoudre des problèmes ;
- d'identifier et catégoriser les types de problèmes ;
- de découvrir, élaborer et expérimenter les procédures adéquates ;
- d'en automatiser le fonctionnement.

Les élèves connaissent ainsi mieux le processus de lecture et peuvent donc mieux agir sur lui.

En pratique, l'enseignant place de manière progressive les élèves en situation de résolution de problèmes. S'il décide par exemple qu'il est nécessaire de travailler la compréhension des relations entre les personnages dans un récit, alors il doit réunir dans un ordre cohérent et progressif des textes où cette question des relations entre les personnages doit être posée et résolue pour être compris.

Ces activités d'entraînement doivent être précédées de moments d'explicitation et de discussion visant à définir la stratégie à mettre en œuvre pour résoudre le problème et à rendre le processus évident pour les enfants.

L'enseignement systématique et progressif se caractérise donc par une planification en amont qui suppose un réel travail de préparation des séances par l'enseignant, ainsi que par la prise en compte des besoins et des difficultés des élèves pour ajuster ses propositions.

Il est certain que notre projet consiste à proposer des solutions du point de vue d'un enseignement systématique et progressif de la compréhension. Il n'est en effet pas question pour nous de paraphraser un manuel scolaire en exhibant un catalogue de textes à faire lire, suivi d'un dispositif destiné à mieux les faire comprendre. Nous souhaitons plutôt poser les bases d'un apprentissage systématique de la compréhension à partir de textes soigneusement choisis pour cet objectif. Nous n'envisageons pas un enseignement de la compréhension en fonction des difficultés de lecture posées par les textes, mais comme une proposition de situations de lecture problématiques permettant de traiter les uns après les autres les obstacles à la compréhension. C'est comme si chaque technique d'escalade en rocher était décomposée, apprise l'une après l'autre dans des situations adaptées, du verrou de l'avant-bras¹⁷ à l'opposition des pieds en poussée¹⁸ en passant par le ramonage¹⁹ !

17. Permettant de s'élever le long des fissures.

18. Un pied de chaque côté des deux parois verticales.

19. Permettant de gravir des cheminées mêlant opposition et adhérence.

Nous proposerons donc des activités écrites, préparées au préalable par l'enseignant, ciblées précisément sur ce qui fait obstacle à la compréhension des élèves. Le but n'est pas de vérifier leur compréhension des textes, ni même de les aider occasionnellement à construire le sens d'un texte ou à franchir tel passage difficile, mais de les placer face à un problème, de leur faire prendre conscience de la nature de ce problème et de les aider, grâce à une consigne précise, à mettre en place une procédure leur permettant de surmonter l'obstacle rencontré dans le texte.

Nous nous écartons ici un peu de la conception de Jocelyne Giasson, qui considère qu'un enseignement explicite de la compréhension consiste à donner à l'élève un « soutien maximum au point de départ », lors de lectures complètes, et de diminuer ensuite ce soutien à mesure que l'élève progresse. Nous pensons qu'il convient, pour faciliter à la fois le travail des enseignants et la prise de conscience par l'élève de ce qu'est la compréhension en lecture, de ne pas le placer face à une tâche de lecture complète, mais de distinguer des sous-habilités isolées (mais non étanches) et de faire coïncider la tâche de lecture avec l'une de ces sous-habilités (une sous-habilité correspondant à un obstacle à la compréhension). Si l'enseignant a, par exemple, constaté que des élèves avaient des difficultés pour associer des personnages et leurs dénominations dans un texte et qu'ils n'avaient pas pris conscience de l'importance d'acquérir cette compétence pour comprendre le texte, alors il choisit des textes pour lesquels il est absolument nécessaire de saisir les dénominations des personnages et propose une consigne d'exercice adaptée.

Pas question d'apprendre l'alpinisme en se confrontant immédiatement à la haute altitude, et ce, quelle que soit l'aide apportée (matériel de dernier cri, masques à oxygène, porteurs...). On s'entraîne d'abord à maîtriser les techniques de base de l'escalade en rocher, de la glace, de la descente en rappel, de l'assurance, à choisir les bons itinéraires, évaluer les conditions météorologiques... Cela n'exclut pas occasionnellement des courses ou des ascensions de relative difficulté : c'est la question du transfert des techniques acquises au cours d'entraînement en moyenne montagne lors d'ascensions en haute altitude, autrement dit le transfert de sous-habilités qui ont été travaillées au préalable dans le cadre d'une lecture complète qui doit attirer notre attention et à laquelle nous devons répondre.

Les exercices ne suffisent pas, car on sait que le fait d'enseigner telle ou telle stratégie n'implique pas forcément son recours dans le cadre d'une lecture personnelle : des moments d'échanges collectifs autour d'un texte, de discussions autour de ce qu'est comprendre et de ce que chacun met en place pour mieux le faire, de lecture authentique dans le cadre par exemple de séances de lecture longue devront être ménagés (cf. Joole, 2006). Mais il

nous paraît fondamental de décomposer les mouvements, de s'entraîner à les maîtriser non pas avant des situations de lecture complète, mais parallèlement à celles-ci. C'est ainsi que dans les situations «a-didactiques»²⁰, les enfants, on l'espère, réinvestiront ce qu'ils ont appris dans les situations didactiques.

Ainsi, l'enseignement systématique et progressif accorde une grande importance à l'autonomie de l'élève ; il vise précisément à former des lecteurs autonomes. Il s'agit non seulement de développer chez eux des habiletés qu'ils pourront utiliser à bon escient, mais aussi de ne pas les tromper sur ce qu'est l'acte de lecture, une activité où l'on doit compter avant tout sur ses propres capacités.

Nous sommes néanmoins conscient qu'un tel enseignement repose sur une illusion, celle selon laquelle l'enseignement de procédures résout tous les problèmes, comme si la répétition des mêmes gestes suffisait pour améliorer les capacités de compréhension. C'est pourquoi nous nous engageons dans la voie d'un enseignement systématique et progressif de la compréhension tout en ayant le souci de le relier à une pratique quotidienne de la classe, et en laissant à l'enseignant la liberté de ménager des moments de rencontres hasardeuses. Les alpinistes en herbe ne sont pas seulement soumis à l'apprentissage de gestes techniques, on les emmène aussi dans de grands espaces. Le souci de réinvestissement des acquis doit être constant, soit en revenant sur un obstacle à la compréhension déjà étudié au cours d'une rencontre fortuite, au détour d'un texte qui servait de support à une autre activité (que l'enseignement explicite de la compréhension), soit en prévoyant dans l'emploi du temps des moments de lecture à partir de textes plus authentiques, qui n'ont pas été choisis comme supports à un enseignement explicite de la compréhension, moments où pourront être évoquées par les élèves leurs difficultés persistantes ou leurs réussites.

Les activités que nous proposons ne s'inscrivent dans aucune progression préétablie : ce sera à l'enseignant de choisir en fonction des difficultés des élèves les activités les plus adaptées parmi celles que nous proposons. En faisant les exercices, les élèves cherchent, tâtonnent, échangent et prennent conscience de ce qu'il faut faire pour résoudre tel ou tel problème. C'est pourquoi des moments seront prévus au cours desquels élèves et enseignant discuteront des difficultés rencontrées, des solutions trouvées et des problèmes persistant. Il est important que des échanges soient organisés, de manière à éviter le travail exclusivement solitaire. L'enseignant n'a pas pour vocation de simplifier la tâche des élèves en

20. Adjectif employé par Guy Brousseau, spécialiste de la didactique des mathématiques.

résolvant à leur place les problèmes qu'ils pourraient rencontrer, mais doit choisir à bon escient les textes supports des activités, organiser échanges et confrontations entre élèves à chaque fois qu'il le juge nécessaire.

Nous ne nous situons cependant pas dans le cadre d'un questionnement collectif du texte permettant d'en construire la compréhension. Il ne s'agit pas de dialogues au sein de la classe entre les élèves ou entre l'enseignant et les élèves. Nous considérons en effet que l'élève doit être mis en véritable situation de lecture, c'est-à-dire seul face au texte et sans aide extérieure. Ce sont le choix du texte fait au préalable par l'enseignant en fonction d'un objectif très précis, le choix et la formulation de la consigne qui permettent d'aider et de soutenir l'élève dans ce face-à-face. On n'apprend en effet pas la haute montagne en étant constamment encordé; il arrive forcément un moment où il faut vaincre sa peur de dévisser en effectuant les mouvements connus. Il ne faut pas retarder ce moment et encore moins considérer que l'on apprend bien avant ce moment. Aménageons donc un camp de base et proposons quelques marches d'approche en bordure d'un « 8000 », mais sans forcer et en prenant toutes les précautions, en soutenant le plus possible nos apprentis mais sans les tromper sur la situation réelle dans laquelle ils sont, c'est-à-dire une situation où les enjeux et les dangers sont importants.

Pour définir les principes d'un tel enseignement, il a fallu lire d'abord, beaucoup : les travaux des chercheurs et didacticiens québécois et français notamment. Puis échanger et discuter avec des formateurs, enseignants, conseillers pédagogiques, chefs d'établissement et inspecteurs des premier et second degrés. Élaborer des dispositifs et les essayer dans de nombreuses classes de plusieurs circonscriptions et établissements, appartenant entre autres à des Réseaux d'éducation prioritaire. Toutes les activités ont été mises au point et testées grâce à l'investissement et au travail de professionnels qui n'ont d'autre but que de faire en sorte que l'École réussisse alors même que la question de la lecture dépasse le champ spécifique de l'École.

Loin des lamentations sur le thème « nos élèves ne savent plus lire », notre position est de partir autant de ce que les élèves savent et connaissent que de leurs difficultés, ainsi que de souligner ce qui manque dans les dispositifs traditionnels d'enseignement. Comme l'explique Élisabeth Nonnon (2007), les élèves appelés parfois « mauvais lecteurs » ou « lecteurs précaires » « posent aux enseignants de primaire et de collège de difficiles problèmes de différenciation (...) Il s'agit d'une expérience professionnelle souvent douloureuse, de conscience d'un scandale, et d'impuissance, qui peut amener à la culpabilisation, ou à un fatalisme sociologique ». C'est pourquoi nous avons voulu avant tout être pragmatiques et

proposer des tâches et des supports adaptés à l'hétérogénéité des classes, des moyens d'identifier les difficultés et des stratégies d'aide. Nous proposons des activités dont nous pensons qu'elles ont toutes leur utilité et qui peuvent être menées par tous les enseignants, quelles que soient leurs connaissances dans le domaine de la lecture. Elles sont réalisables avec peu de matériel dans toutes les classes.

Les auteurs de *Maîtriser la lecture* concluaient le dernier chapitre, intitulé « Comprendre un texte », par un constat et une injonction : « Ici, beaucoup reste à faire. Il faudra savoir enseigner la compréhension. » (p. 336) Nous avons tenté de travailler dans ce chantier au niveau même des fondations et d'élaborer quelques techniques relativement fiables pour les enseignants de l'école primaire et les professeurs du collège. Dans ces propositions, nous avons essayé de prendre en compte la plupart des travaux, recherches et expériences menées dans le domaine de l'enseignement de la compréhension. Nous avons fait des choix qui ont été essentiellement dictés par la réalité, celle des classes, celle des élèves, et qui ont été constamment modifiés par les essais effectués dans les établissements. C'est ainsi qu'est apparue de manière évidente la nécessité de leur donner un cadre clair, de manière à ce que enseignants et élèves sachent dans quelle direction aller, et de cerner de la manière la plus précise possible ce qui faisait obstacle à la compréhension des enfants. Nos prises de position et nos choix, tant didactiques que pédagogiques, pourront toujours être contestés, mais personne ne pourra mettre en doute à la fois l'honnêteté de notre démarche ni surtout notre volonté de prendre à bras le corps une question éminemment délicate et difficile, en ne nous contentant pas de simples constats ou de vagues injonctions. Nous avons ainsi fait nôtre cette conclusion de l'ONL (op. cit.) : « L'important est, pour tous les élèves, quels que soient leurs âges et leurs capacités, que l'activité de lecture s'organise en fonction de la compréhension et y conduise. »

Comme il s'agit d'aider les élèves à progresser dans la compréhension des textes, nous avons, dans la première partie, recensé et analysé ce qui existait déjà, à la fois dans les manuels scolaires et les textes à caractère officiel. Nous nous demanderons si ces choix sont en accord avec les conclusions des chercheurs et spécialistes. Nous examinerons alors ce qu'il convient de retenir pour jeter les bases d'un enseignement systématique et progressif de la compréhension, dont nous définirons les orientations et les principes. À partir des éléments recensés et de nos observations dans les classes, nous préciserons les domaines dans lesquels il sera possible d'agir.

La deuxième partie s'attachera aux activités de classe qui permettent de mettre en œuvre les principes définis dans la première partie. Après avoir précisé la nature de ces activités

en fonction de chaque obstacle à la compréhension que les élèves pourront rencontrer dans les textes, nous expliciterons chaque étape du travail de préparation de l'enseignant à l'aide de nombreux exemples d'outils et d'exercices. Nous nous demanderons ensuite comment ces activités peuvent être intégrées, d'une part dans la séquence de lecture menée par l'enseignant dans sa classe, et d'autre part dans un Module d'approfondissement des compétences en lecture-écriture (Maclé) pouvant être mis en place dans le cadre d'un décloisonnement. Des exemples de mises en œuvre seront commentés et analysés.

Dans la troisième partie, nous donnerons de nombreuses précisions sur l'évaluation de la compréhension des élèves et sur la conception des activités d'entraînement qui permettent d'améliorer leurs performances dans le cadre d'un apprentissage explicite des stratégies. Nous entrerons en quelque sorte dans l'arrière-cuisine pour découvrir les secrets de fabrication ! Il s'agira alors de voir comment les compétences et habilités développées au cours de ces activités d'entraînement peuvent être transférées dans des situations habituelles de lecture.

La quatrième partie s'attachera à la question du vocabulaire (problème des mots inconnus), proposera une séance sur le rapport de causalité pour montrer quelle forme peut prendre une activité sur la compréhension au cycle 2, et s'interrogera enfin sur le rôle des débats interprétatifs dans la compréhension des textes littéraires au cycle 3.