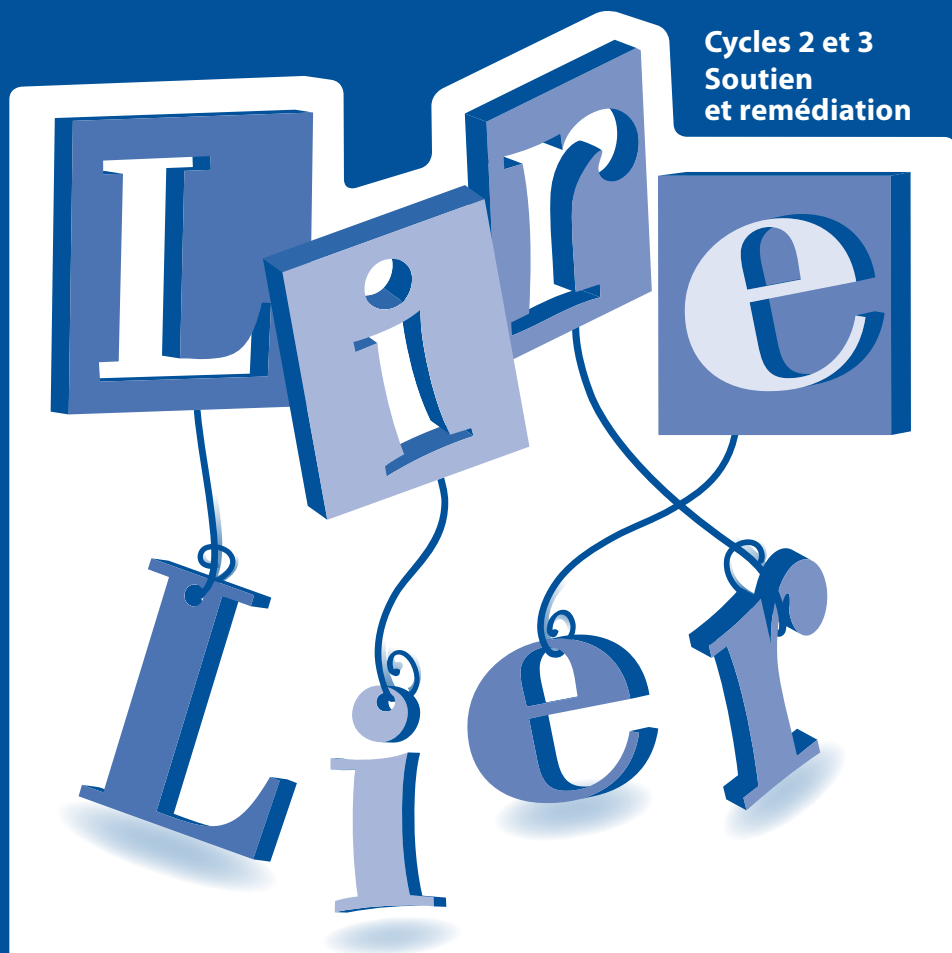


Cycles 2 et 3
Soutien
et remédiation



- Apprendre à **interroger l'écrit**
- **Décoder l'implicite** des textes
- Établir des **inférences**

Lan Trividic

Préface d'André Ouzoulias



Préface

Par André Ouzoulias,

Professeur à l'IUFM de Versailles, Université de Cergy-Pontoise, département PEPSE
(Philosophie, épistémologie, psychologie, sociologie et sciences de l'éducation)

Apprendre ensemble à comprendre tout seul

« Il lit sans problème, mais il ne comprend pas bien. » Propos saisi sur un forum de parents d'élèves. Cette maman a bien observé son fils, scolarisé au CM1 et elle précise : « Nathan arrivera à vous lire un petit texte sans trop d'hésitation, mais, après, s'il n'a plus le texte sous les yeux, vous n'arriverez pas à lui faire raconter ce qu'il a lu. » Pourtant, ajoute-t-elle, Nathan, sans être surdoué, est intelligent. Quand il était petit, il adorait que ses parents lui lisent des histoires et il était capable de les raconter aussitôt. Cette dame se demande si son fils est dyslexique, s'il n'a pas échappé au « dépitage de la médecine scolaire » ?

Tous les enseignants connaissent un Nathan. C'est un enfant qui a développé des capacités dans le traitement des marques écrites (décodage des mots écrits, identification directe des mots les plus fréquents). Il parvient même à dire un court texte sans ànonner, en *liant* les mots les uns aux autres en fonction de l'organisation syntaxique de la phrase, pourvu, bien sûr, qu'il ait exploré ce texte auparavant. Et si on lui pose des questions sur ce texte, il repère les segments qui peuvent contenir les réponses et il les restitue. C'est d'ailleurs ce qu'il fait très souvent, car, à l'école, la plupart des textes qu'il rencontre se concluent par trois questions et deux QCM. Et il réussit si bien dans cet exercice – quoiqu'il échoue presque toujours sur la question la plus difficile – que sa maîtresse ne le classerait pas parmi les mauvais lecteurs ; dans la classe, il y a cinq ou six élèves qui sont beaucoup plus en difficulté que lui. Ils ont en plus des problèmes dans l'identification des mots, singulièrement sur les mots d'orthographe complexe.

Cet élève n'est pas un petit « compreneur ». Il est petit « compreneur » en lecture. Essayons de caractériser son problème (qui n'est pas médical !) : il sait comprendre des récits oraux, il sait lire des phrases écrites à haute voix, mais il

n'applique pas à la lecture proprement dite ses capacités dans la compréhension de l'oral.

Pour lui, la méthode Pennac¹ a du bon. Quand sa maîtresse lit une nouvelle à haute voix, il s'illumine. Et il participe activement au débat qui surgit parfois quand elle invite les élèves qui le veulent à parler sur le texte. Mais il a besoin de comprendre qu'il faut faire la même chose en lecture et qu'en faisant un peu plus encore, une lecture peut devenir l'événement de la journée.

C'est tout l'intérêt de l'ensemble pédagogique *Lire et lier* conçu par Lan Trividic. Certes, il a expérimenté tous ces supports et les utilisations qu'il en recommande. Et « ça marche », même avec des élèves réputés laborieux. Mais on sait bien que beaucoup de supports peuvent « marcher » sans avoir pourtant de grands effets sur les compétences en lecture. Je voudrais essayer de cerner ce qui fonde l'efficacité de ce dispositif didactique original.

Évidemment, la première des raisons tient à la situation de base : *le texte est court* et, pour cela, perçu a priori comme facile par les enfants ; or, d'emblée, ils y rencontrent des obscurités, des obstacles, des ambiguïtés, *des non-sens*. Son sens global ne se livre pas dans l'évidence de la lecture scolaire. *Le texte fait question*. On y parle de plage, de tempête, mais aussi de camion-grue, de mauvaises odeurs... Que fait ce camion-grue sur la plage ? Pourquoi ces mauvaises odeurs ? Mais qui est ce « une » dans « on en avait trouvé une à Loctudy » ? Les enfants sont entrés dans ce texte, comme d'habitude, en croyant en sortir bien vite avec quelques fruits secs. Mais voilà que le texte est insaisissable, « réticent » (Catherine Tauveron), résistant, pour ne pas dire récalcitrant ! À l'inverse des situations traditionnelles, c'est maintenant le texte qui questionne les lecteurs.

1. Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.

D'où cette quête du sens, impossible à freiner : « On veut savoir ! » Les questions, ce sont bientôt les élèves qui les formulent.

Une autre raison, il me semble, est *l'ouverture de la situation*. Même si, juste après la lecture, les enfants sont peu loquaces, l'enseignant aurait tort d'intervenir pour guider, questionner, donner raison à tel ou tel, accélérer le travail. Il doit laisser aux enfants le temps d'assumer leur rôle : ce sont eux qui vont projeter de la clarté dans le texte et ils vont le faire en tissant des liens entre des passages du texte (« texte » et « textile » ont le même radical) ou bien entre tel passage et telle connaissance extérieure au texte. C'est probablement cette posture de l'enseignant qui rend possible la naissance en lecture du geste mental de *l'inférence* : lier deux éléments par une pensée qui vient de soi-même, de son propre fond. En toute rigueur donc, l'enseignant n'enseigne pas aux élèves « à faire des inférences ». Du reste, est-ce enseignable ? Mais il les place dans une situation où ils peuvent en faire l'expérience vivante. L'inférence est *leur réponse à leur besoin* de sens.

Troisième raison, l'enfant n'est pas seul. *Le petit groupe forme un « lecteur collectif »*. Le sens se construit progressivement dans un débat qui, notons-le, se régule généralement de lui-même. Bel exemple aussi d'apprentissage de la démarche expérimentale : on n'a pas raison parce qu'on parle bien ou que l'on a bonne réputation, il faut argumenter et prouver en revenant à la matérialité du texte. De plus, seul, chaque enfant pourrait se décourager, se laisser aller à une hypothèse paresseuse, ne pas avoir conscience de dériver vers le contresens ou le faux sens. Avec d'autres, des dissonances surgissent, qui cherchent une harmonie. La raison se conjugue au pluriel.

Il reste à s'assurer que l'enfant tende graduellement à revivre cette expérience lors de ses moments de lecture privés. S'il entre alors en dialogue avec lui-même, il est là où on voulait le mener. Mais, comme dans les autres apprentissages, *ce transfert* est ce qu'il y a de plus difficile... Comment faire en sorte que ce qui est découvert soit intégré ? Là aussi, l'enfant a besoin de temps : ses progrès en compréhension dans les situations de lecture personnelle proviennent sans doute de l'intériorisation de la situation sociale de débat, de l'engendrement d'un langage intérieur. Cette intériorisation se développe à travers l'alternance, du CP au CM, des lectures à plusieurs et des lectures individuelles, entre

lesquelles les enfants font *des liens*. Car il n'y a pas de différence de nature entre les deux sortes de situations : les élèves doivent faire seuls la même chose qu'à plusieurs. Ils apprennent ensemble à comprendre tout seuls.

Lan Trividic – qu'il en soit remercié – aide ici l'école à construire une pédagogie de la compréhension en lecture, chantier où l'on voit apparaître de premiers édifices². Il y a trente-cinq ans, dans les écoles primaires, la pédagogie du français se renouvelait en installant le texte dès le CP et en instituant un format d'activité devenu désormais traditionnel : les questions de compréhension. Aujourd'hui, comme Lan Trividic, les pédagogues de la lecture mettent en question la question. La question posée aussitôt après la lecture ne permet guère d'apprendre à comprendre, elle peut même détourner l'enfant de ce qu'il faut effectivement faire pour bien comprendre et pour devenir bon « compreneur ». À certaines conditions, bien sûr, la question peut être une modalité acceptable d'évaluation de la compréhension (le texte n'est plus là ; la question n'est pas posée immédiatement après la lecture ; on a d'abord demandé une reformulation du texte, d'après son souvenir...). Mais si on n'y prend garde, la question rituelle sollicite une lecture superficielle et institutionnalise ce mode de « lecture » en norme scolaire. Certes, il arrive qu'elle aide l'enfant à saisir ce qu'il n'avait pas compris au cours de sa lecture. C'est le moindre mal. Mais même si quelque question conduit à une meilleure compréhension du texte, que se passe-t-il dans les moments de lecture privés ? Y a-t-il des questions à la fin du texte ?

Tout l'intérêt et toute la singularité de ce bel outil qu'est *Lire et lier*, c'est précisément qu'en éliminant les questions, il nous invite, avec simplicité, à renouer avec les bons côtés de cette maxime, étendard des premiers rénovateurs, mais où la chute d'un « s » produit un sens nouveau : « C'est en liant qu'on devient liseron. »

2. Par exemple : Patrick Joole, 2008, *Comprendre les textes écrits*, Retz-CRDP de l'Académie de Versailles ; Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, 2009, *Lector et Lectrix*, Retz.

Introduction

L'outil présenté ici s'appuie sur une idée, encore trop peu répandue dans nos écoles, et exprimée en ces termes par Catherine Tauveron : « Lire, ce n'est pas apprendre à donner des réponses, c'est apprendre à poser des questions au texte. »¹ Il a pris forme consécutivement à un Groupe de Réflexion Pédagogique mené de 2003 à 2005 à l'initiative de Thierry Berthou, alors conseiller pédagogique à Brest, et dont l'objet était « Inférences et production d'écrit au cycle 3 ».

Sa conception et son perfectionnement sont le fruit d'une confrontation quotidienne avec des élèves en difficulté de compréhension en lecture en cycles 2 et 3 dans le cadre de remédiations cognitives de type E en RASED. L'usage des premières ébauches de cet outil, dans le cadre d'ateliers de lecture, par des enseignants dans diverses écoles du CP au CM2 et, pour le second livret, dans des SEGPA, a, en outre, permis d'en imaginer différentes formes d'utilisation.

L'outil se décline en deux volets. Dans chacun d'entre eux apparaît, au-delà de l'anagramme, la consubstantialité des deux verbes *lire* et *lier*.

Présentation du matériel

La boîte *Lire et lier* contient :

- 12 planches-photos ;
- un fichier photocopiable comprenant 180 textes ;
- 216 cartes-textes ;
- un guide pédagogique.

Volet 1 : Je lis, je lie

Pour ce premier volet sont utilisées les planches-photos et les cartes-textes. Les planches comportent 6 photos chacune ; en dessous de chaque photo, un emplacement est réservé pour venir y déposer la carte correspondante.

Au recto des cartes, un texte au caractère implicite est inscrit. Au verso, le numéro de la planche correspondante est indiqué ; par ailleurs la couleur mentionne le niveau (vert pour le niveau 1 ; bleu pour le niveau 2 ; rouge pour le niveau 3).

Volet 2 : Je lis, j'interprète, j'écris

Pour ce deuxième volet, on utilise le fichier photocopiable. En dessous de chaque texte, un espace avec des lignes sèches permet aux élèves d'écrire leur phrase-résumé. Les 180 textes sont classés par niveau (A, B ou C), et sont découpables pour permettre à l'enseignant d'utiliser l'outil selon les besoins de ses élèves.

Pour chaque volet, un tableau de suivi permet à l'enseignant d'indiquer au fur et à mesure les éléments traités par chaque élève (voir pp. 18-23).



1. Catherine Tauveron, conférence « Interaction entre texte et lecteur », IUFM de Rennes, 13 décembre 2002.