

Qu'est-ce que "comprendre" ?

(De l'école au collège)

Extrait d'un article proposé par le Centre académique de ressources sur la maîtrise de la langue CARMaL de l'académie de Créteil

Qu'est-ce que "comprendre" ?

La compréhension de l'écrit, un domaine de la maîtrise de la langue dans les disciplines :

Au collège, les élèves sont amenés à lire et à travailler une multiplicité d'écrits sous diverses formes : textes, documents, tableaux, schémas, graphiques, la lecture de ces écrits devant permettre l'assimilation des notions relatives aux programmes de chaque discipline. Mais un grand nombre d'élèves se trouve confronté en amont à des difficultés de compréhension.

Il importe donc de savoir ce qui se joue dans le processus de compréhension et d'identifier notamment les compétences sur lesquelles il est indexé pour élaborer des réponses adaptées et efficaces.

La compréhension des écrits est un acte complexe qui suppose l'interaction de plusieurs activités chez le lecteur. Bien qu'il n'existe pas de hiérarchie entre ces activités, elles sont abordées successivement, pour la clarté de l'exposé.

Les compétences en jeu dans la compréhension de l'écrit

Abordé sous l'angle des compétences, le domaine de la compréhension se déploie en deux grands champs : **prélever** des informations explicites et **traiter** des informations pour en déduire une nouvelle information (qui figure donc de manière implicite dans l'écrit). Cette opération de déduction, appelée **inférence**, met en jeu un certain nombre de compétences qui concernent à la fois et simultanément pour l'élève le traitement global du texte ou du document et le traitement d'indices fins de la langue. La complexité de ce processus a été analysée et l'ensemble de ces compétences ont été identifiées par de nombreux travaux sur la compréhension.

En tenant compte des éclairages apportés par les travaux de l'Observatoire national de la lecture (O.N.L) et des chercheurs Michel Fayol, Emile Gombert, Jocelyne Giasson, Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Serge Thomazet, Martine Rémond¹, on peut identifier les compétences de compréhension.

Compétences mobilisées pour le prélèvement d'informations explicites :

- prélever des informations ponctuelles,
- prélever des indications de lieu,
- prélever des indications de temps,
- repérer les personnages désignés.

Compétences mobilisées pour la compréhension globale du texte ou du document :

- identifier le genre de l'écrit,
- dégager l'idée essentielle d'un texte ou d'un document,
- construire des informations à partir d'indices,
- construire une information à partir de documents de nature différente.

Compétences spécifiques mobilisées pour le traitement d'indices fins de la langue :

- identifier ce dont on parle (personnages, idées, objets ...) à travers des désignations différentes dont l'ensemble constitue la chaîne référentielle,
- identifier la chronologie des événements en s'appuyant sur des indicateurs de temps et l'emploi des temps verbaux,
- identifier la cohérence logique, notamment les liens de causalité,

- identifier la cohérence énonciative, grâce à l'orthographe,
- identifier le fonctionnement des déterminants,
- repérer les accords constituant des indices pour la compréhension d'un écrit,
- identifier le sens d'un mot d'un mot par le contexte,

Le travail du lecteur

Le lecteur va prélever des indices, les organiser, les associer en mémoire avec des sens déjà connus ; il va anticiper un sens puis vérifier dans la suite du texte pour valider ou réviser et réajuster son hypothèse. Il est ainsi capable de ralentir sa lecture devant un passage plus difficile, de revenir en arrière quand il n'a pas bien compris. Ces activités de régulation sont partie intégrantes du processus.

Ce processus qui concerne aussi bien le niveau « micro » (celui d'un mot par exemple, ou d'une phrase) que le « macro » (celui d'un paragraphe ou du texte) est automatisé chez un lecteur expert. Mais il est coûteux sur le plan cognitif pour un lecteur en difficulté (chez lui le processus d'identification/vérification n'est pas automatisé) : souvent, celui-ci ne réviser pas ses hypothèses et ne se pose pas la question du sens global car il est tout entier mobilisé par le niveau micro du mot ou de la phrase. Il procède par îlots de compréhension sans appréhension globale du texte.

Toutefois, la compréhension ne se limite pas à prélever et à mettre en relation des indices explicites ; elle requiert d'inférer du sens pour combler les non-dits du texte, c'est-à-dire d'être capable de traiter l'implicite.

Un certain nombre d'inférences sont automatisées chez le bon lecteur expert, toutes celles qui reposent sur les compétences de compréhension. L'enseignant peut agir sur ces éléments qui relèvent du cognitif, c'est-à-dire ce qui peut faire l'objet d'un apprentissage.

D'autres inférences font appel à des connaissances extérieures au texte, reposant sur une expérience du monde ou une expérience du monde représenté dans les écrits des disciplines. C'est pourquoi, la multiplicité et la variété des lectures contribuent à enrichir la mémoire du lecteur - on parle aussi d'encyclopédie du lecteur (connaissances de scénarios, d'organisations textuelles, de stéréotypes, de genres ...) - et développent sa capacité à faire des inférences culturelles. Là aussi l'enseignant peut agir.

Enfin, avoir conscience de l'objectif de la situation de lecture constitue un paramètre du travail du lecteur. Lire, c'est être capable d'adopter une stratégie de lecture adaptée, c'est-à-dire articuler son but (que cherche-t-on dans cet écrit ?) et l'organisation de l'écrit qu'on lit. Le bon lecteur a une lecture flexible, il sait utiliser des stratégies adaptées : balayage d'une page de dictionnaire ; lecture tabulaire avec les croisements opérationnels ; lecture intégrale et reprise pour un énoncé de travail ; lecture écrémage d'un article de journal.

La part du lecteur dans la lecture

Maîtriser l'ensemble de ces compétences est essentiel pour comprendre l'écrit et nécessite un apprentissage. Mais le lecteur n'est pas un « décodeur au cœur froid ² » et d'autres dimensions interfèrent dans l'activité de compréhension : la subjectivité du lecteur, sa représentation de son travail de lecteur et de ce que l'on fait à l'école, son rapport à l'écrit - en lien avec sa socialisation familiale.

Contrairement à la communication orale, à l'écrit, le lecteur doit reconstruire seul les paramètres de la situation de communication, cette solitude constituant une difficulté supplémentaire pour un nombre non-négligeable d'élèves plus familiers des interactions propres à la communication orale où ils se sentent davantage en sécurité.

Toutes ces dimensions sont à prendre en compte dans l'analyse de ce que les élèves comprennent de l'écrit. Il importe de comprendre ce sur quoi les enseignants peuvent agir.

Quelques points de repères à l'entrée au collège

Les bilans des protocoles d'évaluation nationaux (CP, CE2, CM2, 6e) et internationaux (PISA, PIRLS) fournissent des repères sur les acquisitions des élèves et sur les compétences qui doivent être considérées

comme faisant partie du « chantier du collège ».

On sait notamment que le champ qui concerne le prélèvement d'informations explicites est généralement un acquis à l'entrée au collège. Il suffira simplement d'entretenir ces compétences lors des activités de lecture de textes ou de documents.

En revanche, la compétence spécifique « identifier la chaîne référentielle » constitue un obstacle réel à la compréhension. En cours d'acquisition pour la majorité des élèves entrant au collège, elle doit faire l'objet d'un travail particulier, intégré aux apprentissages disciplinaires, en classe entière.

La compétence globale « dégager l'idée essentielle », elle, est peut-être acquise par une partie de la classe et doit alors être travaillée dans le cadre d'un dispositif d'aide pour un groupe d'élèves.

Le protocole d'évaluation de la compréhension des écrits dans différentes disciplines en 6e, élaboré par la mission Maîtrise de la langue de l'académie de Créteil, permet aux professeurs d'évaluer le niveau de maîtrise des compétences de compréhension des élèves à l'entrée au collège.

Des suivis de cohortes réalisés par les cellules pédagogiques des trois départements de l'académie amènent à constater qu'un grand nombre des élèves arrivant au collège sont des lecteurs précaires. Ils savent prélever ponctuellement des informations qui figurent en toutes lettres dans les textes, documents, tableaux ou énoncés qui leur sont donnés à lire. Mais ils sont en difficulté dès lors qu'il s'agit de relier ces informations entre elles ou de déduire des éléments qui ne sont pas écrits explicitement.

L'enseignement explicite de la compréhension

Dans la perspective de la continuité du parcours de l'élève et de la prise en charge des difficultés, l'enseignement de la compréhension commencé à l'école se poursuit au collège. Chaque discipline y concourt...

¹ *La lecture au début du collège*, ONL, 2007.

Daniel Zagar, Jean-Emile Gombert, Liliane Sprenger-Charolles, Michel Fayol, Pierre Lecocq, *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, 1992.

Daniel Gonnac'h et Michel Fayol (coordonné par) *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, Hachette, 2003.

Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, De Boeck, 1990, 5e tirage 2005.

Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Serge Thomazet, *Enseigner la compréhension*, site EDUSCOL.

Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Editions du CNEFEI, 2000.

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, *Lector & lectrix*, Retz, 2009.

Daniel Beltrami, François Quet, Martine Rémond, Josiane Ruffier, *Lectures pour le cycle 3/ Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatier, 2004.

Martine Rémond, « Regards croisés sur les évaluations institutionnelles », *Repères* 32, INRP, 2005.

Martine Rémond, « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? » *Repères* 35, INRP, 2007.

² Anne Jorro, *Le Lecteur interprète*, PUF, Paris, 1999, page 84.
