

Pour étayer notre démarche : le point de vue de chercheurs

(résumés, citations, extraits d'articles ou d'ouvrages...)

1

Patrick Joole, *professeur de lettres, formateurs ESPE de Versailles, ancien instituteur :*

Comprendre consiste à identifier un scénario culturel dans la chaîne narrative et à l'associer à un script qui lui donnera sa signification.

Quand on reconstitue une histoire avec des images séquentielles, on n'aide pas à la compréhension.
... travailler la différence entre le script rattaché aux histoires du quotidien et le scénario, littéraire, lié à l'imaginaire.

Patrick Joole décrit quatre transactions pour favoriser la compréhension et l'interprétation :

"Comprendre un texte, c'est comprendre quatre éléments :

1. **reconnaitre les personnages** dans les images et les mots qui le désignent dans le texte, c'est à dire faire les inférences entre ce qu'il est et les liens qu'il y a entre les personnages,
2. **reconnaitre l'énonciation** (qui raconte),
3. **reconnaitre le cadre** (le temps, l'espace),
4. et **reconnaitre la cohérence** des différents événements du texte : la chronologie, mais aussi la topographie, ou le rapport de cause à conséquence.

Clarifier, c'est aider l'élève à comprendre quand il ne comprend pas, ralentir sa lecture, revenir en arrière pour chercher les inférences, savoir faire un résumé partiel de ce qui a déjà été compris.

"L'album de littérature de jeunesse est un outil formidable pour cela, et la lecture en réseau de plusieurs albums du même auteur ou du même thème renforce les possibles pour apprendre à travailler les cohérences, à accumuler des connaissances sur les textes : contes en randonnées, récits de personnages". On est loin du "bain de langage", si les outils qu'on organise progressivement avec les élèves permettant de faire des classements d'albums, de construire la bibliothèque partagée, mais aussi de sortir de la simple description pour entrer dans des cadres d'interprétatifs. Les enfants en sont capables.

Interpréter les récits d'imagination, c'est les faire entrer dans le sens profond de la compréhension.

Devenir lecteur (*auditeur*) de littérature, ce n'est pas juste répondre à des questions, comme l'a bien montré R. Goigoux, ou s'ébahir devant les ressorts de l'histoire. Encore faut-il **faire des analogies** entre plusieurs histoires qu'on a dans sa tête, mais aussi **avoir une opinion sur l'histoire** ou **interroger les valeurs du texte** lu (*entendu*), et les lier à leurs propres valeurs ou leur propre expérience, par de multiples transactions. C'est, au bout du compte, **se mettre à la place des personnages, comprendre progressivement que la littérature parle de soi.**

COMPRENDRE :

Il s'agit à la fois de « prendre avec soi », c'est-à-dire d'assimiler, et de « prendre ensemble », c'est-à-dire d'englober tous les aspects d'une question ou d'un fait afin de mieux la ou le circonscrire. (Patrick Joole, *Comprendre les textes écrits*).

La compréhension c'est la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. (Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet).

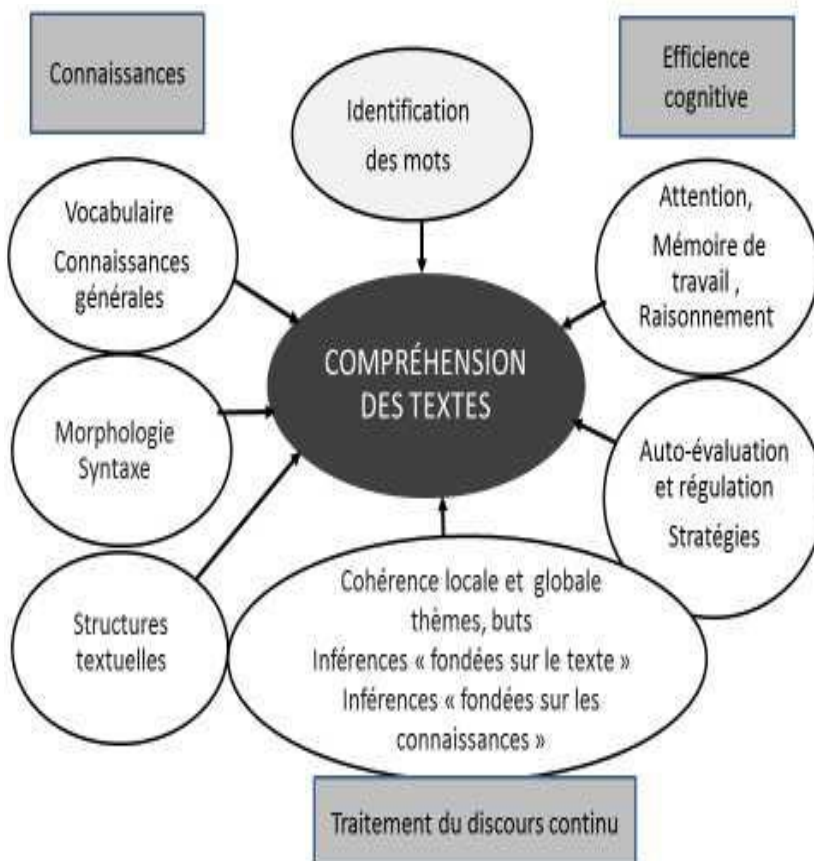
Identifier les difficultés et obstacles à la compréhension pour mieux les surmonter

<p>Les difficultés éprouvées par les lecteurs peu efficaces peuvent avoir plusieurs origines ⁽¹⁾ :</p>	<p>Commentaires Jean Pinguet , CPC Valence centre ville</p>
<p>1. les déficits des traitements de « bas niveau », notamment l'insuffisante automatisation des procédures d'identification des mots (le décodage) ;</p>	<p>Cette difficulté est spécifique à la lecture de textes et n'a pas d'incidence sur la compréhension de textes entendus. La compétence de décodage est un prérequis nécessaire pour entrer dans la compréhension d'un texte que l'on lit, mais ne saurait garantir une bonne compréhension du texte ⁽²⁾ : « Si l'automatisation de la lecture de mots est une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante ». (Cèbe/Goigoux). <u>Rappel</u> : importance consensuelle d'équiper les élèves suffisamment tôt d'un maximum de matériaux pour décoder (relations graphophonémiques) → Stanislas Dehaene, Roland Goigoux (Rapport lire-écrire), etc...</p>
<p>2. les déficits généraux des capacités de compréhension du langage : ces déficits, non spécifiques à la lecture puisqu'ils affectent également la compréhension du langage oral, peuvent dépendre de dysfonctionnements cognitifs généraux (mémoire, attention, raisonnement, etc.) ;</p>	<p>Si certaines de ces difficultés relèvent du champ du handicap, on aura tout intérêt, en dehors même du contexte de cette réflexion sur l'entraînement à la « compréhension de textes entendus au C2 », à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire un cadre serein plaçant les élèves dans les conditions optimales d'écoute, d'attention, d'échanges, ... ; • Multiplier dès le plus jeune âge les situations qui les entraîneront à mobiliser et conserver leur attention, à exercer leur mémoire, à développer leur raisonnement, à émettre un avis et le confronter aux autres, etc.
<p>3. les déficits spécifiques au traitement du texte écrit : ils peuvent être liés à d'insuffisantes compétences linguistiques (lexique ou syntaxe de l'écrit) et textuelles (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte) ;</p>	<p>Les trois difficultés ci-contre (3 à 4) – elles-mêmes déclinées en plusieurs compétences à travailler ⁽²⁾ – devront être prises en compte dans notre réflexion et seront l'objet de propositions spécifiques, déclinées au fil des séquences.</p>
<p>4. l'insuffisance des connaissances du lecteur par rapport au contenu du discours ou du texte (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles) ;</p>	
<p>5. la mauvaise régulation de l'activité de lecture (compétences stratégiques de contrôle de la compréhension.).</p>	

- (1) *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet
- (2) « Cependant, une fois les problèmes de décodage réglés, certains élèves ont encore du mal à comprendre ce qu'ils lisent. L'identification des mots écrits ne suffit donc pas à garantir une bonne compréhension du texte ; encore faut-il que le lecteur soit capable de réaliser deux grands types de traitements cognitifs : 1° des **traitements locaux** qui lui permettent de construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode et 2° des **traitements globaux** qui l'amènent à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. La compréhension d'un texte écrit exige donc la mise en œuvre délibérée de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme. Ces différents types de traitements et stratégies, responsables de la compréhension, définissent autant de sources possibles de difficultés. Celles-ci peuvent en effet toucher :
- la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit.),
 - la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés,
 - la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison,
 - la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives.
 - la capacité à comprendre l'organisation globale du texte. »

Maryse Bianco, université de Grenoble

Connaissances et mécanismes



« [...] les élèves moyens ou faibles en début d'année scolaire progressent plus dans les classes où l'enseignement de la compréhension est réalisé de manière explicite (enseignement de stratégies) et est dirigée par l'enseignant. Les activités autonomes dans lesquelles les élèves sont responsables de la centration de leur attention, qu'elles soient réalisées seul ou en petit groupes, ont un effet négatif sur l'évolution des performances des élèves moyens et faibles. Seuls les élèves déjà très bons comprennent en début d'année (se situant au-dessus du 90e centile) trouvent un bénéfice à ces activités, tout comme aux activités de lecture silencieuse (Connor Morrison & Petrella, 2004). En d'autres termes, un enseignement explicite de stratégies réduit les écarts entre les élèves quand des activités d'imprégnation les creusent, dans les premières années de l'école élémentaire au moins.

Maryse Bianco,
Contribution aux travaux des groupes
d'élaboration
des projets de programmes

Obstacles à la compréhension (extraits)

<p>1. Maitrise du langage formel à l’oral. La maitrise du langage oral est depuis longtemps reconnue comme un vecteur de la compréhension de l’écrit. [...] Son développement influence tous les niveaux de traitement des textes : de la saisie de l’information à la construction de modèles de situation cohérents jusqu’à la capacité à réguler sa propre compréhension. [...] Les compétences langagières contrastées observées entre 9 et 11 ans le sont déjà très souvent en fin d’école maternelle et ne se combent pas avec le temps, lorsqu’aucune remédiation ou enseignement précis ne sont proposés. [...] Comment ce développement ralenti peut-il passer inaperçu et comment l’école peut-elle ne pas détecter suffisamment tôt les difficultés des élèves faibles compreneurs ? La réponse tient probablement en grande partie au fait que ces enfants ne souffrent pas d’un handicap qui affecterait leur capacité à apprendre leur langue maternelle et à communiquer ; ils ont appris à parler sans encombre et savent soutenir une conversation quotidienne. Les difficultés auxquelles ils ont à faire face concernent la maitrise, à l’oral, d’un registre formel de langue, celui de l’écrit.</p>	<p>→Nécessité de confronter les élèves très tôt au langage formel de l’écrit. Dès l’entrée à la maternelle, raconter des histoires, oui, mais aussi en lire ...</p>
<p>2. La construction des automatismes : développement langagier, vocabulaire et fluidité de lecture en contexte – la place du vocabulaire. La relation entre vocabulaire et lecture [...] est complexe et bidirectionnelle : un meilleur vocabulaire favorise la compréhension mais lire (NDLR : écouter un texte écrit ?) est un vecteur primordial du développement du vocabulaire, la plupart des mots composant le vocabulaire d’un adulte cultivé ayant été appris au contact de textes écrits. Un vocabulaire riche est donc tout autant une conséquence de la compréhension qu’il en est une cause. [...] Les enfants en difficulté de compréhension ont souvent un vocabulaire peu développé et l’une des répercussions immédiate est une difficulté à accéder rapidement aux significations et à sélectionner tout aussi rapidement le sens adapté au contexte, autrement dit à mettre en œuvre les automatismes fondamentaux du traitement du langage.</p>	<p>En parallèle avec notre travail sur la compréhension de textes entendus, il est nécessaire de proposer un enseignement structuré du vocabulaire, en contexte (cf. Micheline Cellier) : c’est d’ailleurs ce que préconise Maryse Bianco dans la suite de l’article (extrait non cité ci-contre)</p> <p>N.B. : De la même manière, <i>Maryse Bianco démontre ensuite la nécessité de travailler la fluence, « la fluidité de lecture contextuelle est donc une donnée essentielle de la construction de l’expertise à lire et comprendre les textes ».</i> Mais cela sort du cadre de notre réflexion...</p>

3. Les stratégies de lecture : autoévaluation et régulation

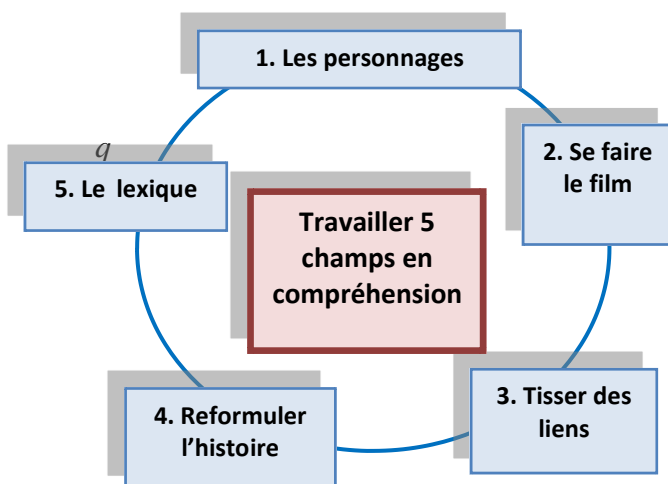
La lecture stratégique suppose une activité de contrôle (ou de gestion) de la compréhension qui comprend deux processus liés mais distincts : **le contrôle (ou autoévaluation)** proprement dit, qui permet de détecter et de prendre conscience des obstacles, et **les processus de régulation (les stratégies)** qui permettent de les surmonter. [...]

Les faibles compreneurs rencontrent des difficultés avec tous les aspects de la lecture (*NDLR : = auditure ?*) stratégique, ce que l'on peut résumer en trois points :

- Ils sont moins susceptibles d'effectuer les inférences requises par le texte.
- Ils repèrent moins facilement les endroits du texte soulevant un problème (mots inconnus, syntaxe particulièrement complexe, par ex). [...] le repérage doit être explicite, autrement dit, on fait appel à un traitement délibéré. [...] C'est la prise de conscience des difficultés qui représente l'obstacle majeur pour les faibles compreneurs.
- Quand un problème est détecté, les faibles compreneurs échouent généralement à utiliser une stratégie adaptée pour y remédier.

1. *Les obstacles à la compréhension : comment les diagnostiquer ?*, Maryse Bianco, in « Comment enseigner la compréhension en lecture, Textes narratifs et documentaires » sous la direction de Maryse Bianco, Hatier 2017

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, Université Clermont-Ferrand, Laboratoire ACTé



1 -Travailler les personnages de l'histoire

Parvenir à une connaissance des personnages : *Ce qu'ils font. - Ce qu'ils disent. - Ce qu'ils pensent. - Ce qu'ils veulent.*

- leurs actions ;
- leurs buts ;
- leurs raisons d'agir ;
- leurs sentiments ;
- leurs émotions ;
- leurs connaissances ;
- leurs croyances ;
- leurs raisonnements.

Des pistes pour comprendre les personnages

- **Théâtraliser** : tu es un personnage, présente-toi.
- **Changer de point de vue** : raconter l'histoire en changeant de point de vue.
- **Répondre à des questions** : qu'est-ce que je sais d'un personnage ? Que va-t-il faire ?
- **Ecrire des bulles** de parole ou de pensée (dictée à l'adulte possible).
- **Comparer** le personnage au début et à la fin du récit.

Des questions fondamentales pour interpréter - Véronique Boiron :

« **Comment ça se fait que ...** »

- « ... le loup se couche dans le lit de Mère-Grand ? » (le PCR)
- « ... le cochon se retrouve au fond du puits ? (« Plouf ! » de P. Coentin)
- « ... tout le monde se retrouve chez M. Lapin ? » (Le loup est revenu » de G. de Pennart
- Etc.

2 -Faire le film de l'histoire

Construire et faire évoluer une représentation mentale pour pouvoir reformuler l'histoire.

Des questions pour aider à comprendre - Véronique Boiron

- Qu'est-ce que ça raconte ? De quoi ça parle ?
- C'est l'histoire de qui ? Qu'est ce qui lui (leur) arrive ?
- Comment ça se fait que ... ? Comment tu expliques que ... ?
- Comment a-t-il réussi ?

Des pistes pour apprendre à comprendre - Boiron, Cèbe, Goigoux

- Raconter et reraconter ...
- Créer des images mentales et les confronter aux illustrations.
- Illustrer un portrait, un récit, un extrait, des épisodes.
- Représenter une scène par la théâtralisation : jouer l'histoire avec des marottes, avec son corps ...

3 -Tisser des liens

Mettre en réseau

- Trouver des analogies / différences (stéréotype du personnage)
- Comparer des récits, des albums,
- Compléter des réseaux existants
- Apport culturel (diaporama, livres documentaires ...

S'impliquer en tant que lecteur (auditeur)

- Faire des prédictions en s'appuyant sur son vécu, sur ses connaissances sur le monde et ses connaissances littéraires (émettre des hypothèses, s'interroger sur l'histoire et sa suite)
- Discussion et écrits à partir de lanceurs : citer ses passages préférés, portrait d'un personnage ...
- Donner son avis et le justifier

4 –Reformuler l’histoire

Multiplier les tâches de paraphrases et de reformulation pour aider à mémoriser les idées et non les mots du texte

- Reformuler un extrait.
- Donner un titre à l’extrait.
- Légender une illustration.
- Remettre en ordre des images séquentielles, des textes.
- Insérer un nouveau personnage, un nouvel évènement.

5 -Travailler le lexique

- Expliciter le lexique avant, pendant, après la lecture.
- Elargir les champs lexicaux (personnages, lieux, lexique des émotions, des animaux ...).
- Diaporamas (photos), livres documentaires, imagiers, outils mémoire du vocabulaire ...

Agnès Perrin-Doucey

Maître de conférences, ESPE Languedoc-Roussillon - Université Montpellier 2 (LIRDEF)

Contribution aux travaux des groupes d’élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

(On trouvera l’intégralité de cette contribution par le lien ci-dessous :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/29/1/Perrin-Doucey_Agnes_-_MCF_-_CSP_Contribution_395291.pdf)

L’enseignement de la lecture et de la littérature aux cycles 2 et 3 de l’école élémentaire

[...]

La littérature

L’enseignement littéraire débute à l’école maternelle et doit se poursuivre tout au long de la scolarité, puisque la littérature est constitutive du savoir lire. Il est essentiel, dans la mesure où cet apprentissage a déjà commencé dans la sphère familiale pour certains enfants seulement. C’est donc un facteur important d’accroissement des inégalités car la lecture d’œuvres littéraires, y compris pour la jeunesse, contribue à développer la sensibilité, le jugement et l’esprit critique en constituant des séries d’expériences symboliques du monde.

Dès lors, cet enseignement ne doit pas être interrompu durant la phase d’apprentissage de l’acte lexique. Nous considérons, à la lumière de nos travaux de recherche conduits au cycle 2, qu’une pratique qui ne dissocie pas l’enseignement littéraire de celui de l’acte lexique, est plus efficace pour la formation du lecteur – notamment pour les élèves issus de contextes culturels éloignés de l’école – qu’une pratique qui juxtapose les deux enseignements. Nous montrerons par la description d’un dispositif comment nous envisageons ce croisement entre ces deux volets sans instrumentaliser l’un au profit de l’autre.

La littérature contribue à la formation d'un lecteur actif, qui réfléchit, s'engage, se positionne par rapport aux textes qu'il lit. Elle contribue aussi à la formation intellectuelle et psychique de l'individu, son enseignement doit prendre en compte cet objectif prioritaire dans tous les cycles de scolarisation. Elle lui permet donc de construire des repères culturels et des expériences symboliques du monde, du rapport de soi aux autres pour construire sa pensée et faciliter son insertion sociale. C'est en ce sens notamment que le sujet-lecteur peut être convoqué. [...]

Compétences attendues au cycle 2

La fin du cycle 2 peut constituer un palier important dans le continuum qui s'installe entre les cycles, parce que c'est le moment où l'élève acquiert une autonomie de lecteur. Cette autonomie lui permet de basculer d'une expérience collective liée à son entrée dans l'œuvre (par *l'auditure*) à une expérience individuelle et intime (par la lecture).

A l'issue du cycle 2, l'élève doit avoir compris par des expériences sensibles et concrètes issus de la littérature pour la jeunesse ou de textes patrimoniaux narratifs que la littérature (et donc sa lecture ou son auditure) permet :

- de se projeter dans des univers différents : dans le réel raconté (récit à la première personne) ou dans un réel imaginé (récit réaliste), dans des fictions qui font intervenir le réel mais le transforment par l'imaginaire (contes, légendes, récits fantastiques ou de science-fiction). Ils doivent être capables d'exprimer la relation du texte au réel avec leur propre mot (cela pourrait être vrai, on dirait que ça existe, ça ne peut pas exister, etc.)
- de porter un jugement personnel sur les situations symboliques proches de leur univers de référence qu'ils ont découvertes dans les œuvres littéraires, entrer dans une discussion entre pairs pour comprendre que chacun peut avoir une opinion différente, que des divergences existent, mais que certaines situations imposent un consensus dans le jugement porté ;
- de commencer à justifier son point de vue en s'appuyant sur le texte et sur la dimension subjective de la lecture ;
- d'exprimer un ressenti personnel dans ces lectures en s'appuyant sur des points concrets : les personnages, les événements, les lieux, la tonalité (faire peur, faire rire, faire réfléchir) ;
- de choisir un livre en fonction de ses goûts : par exemple lire des livres qui font rire, lire des livres qui font peur, lire une série (retrouver des personnages dans de nouvelles aventures) etc.

Les paliers intermédiaires sont définis en premier lieu par la capacité de l'élève à entrer dans l'imaginaire des récits. Il est essentiel de développer l'imaginaire des élèves en proposant des situations de lecture offerte (et de relecture des mêmes textes) dans lesquels les élèves seront conduits à imaginer l'histoire dans leur tête. Tant que cette capacité de fictionnalisation n'est pas atteinte, il ne peut pas y avoir d'entrée dans la littérature.

En second lieu, c'est par l'éloignement progressif de l'univers de référence des élèves que s'acquièrent ces compétences. Il s'agit (comme nous le verrons dans la partie destinée à l'acquisition des savoirs littéraires indispensables) de permettre aux élèves de réfléchir sur des situations qu'ils ont pu vivre personnellement (en faisant appel à leur vécu) vers des situations plus abstraites qu'ils vont se représenter à partir de leur culture. Il nous semble essentiel de privilégier au cycle 2 le choix du texte narratif. Il nous paraît que la poésie doit essentiellement être l'objet d'une lecture sensible pour favoriser le développement d'une émotion esthétique et l'expression de cette émotion. Il sera plus difficile de permettre aux élèves de s'approprier symboliquement une situation poétique non narrative. Les poèmes qui racontent des histoires (exemple « le chat et l'oiseau » de Prévert) peuvent permettre de faire le lien entre textes narratifs issus d'albums, nouvelles, contes (etc.) et la poésie au contenu plus imagé et abstrait.

Par ailleurs, c'est la manière dont l'élève accède au texte qui complexifie progressivement les tâches. En fin de CP, ces compétences sont développées dans *l'auditure* du texte (lecture magistrale expressive) sur les œuvres (ou extraits) lus par l'enseignant. Elles s'expriment à l'issue d'un travail sur le texte. En fin de CP et tout au long du CE1, elles se construisent dans des allers et retours entre lecture magistrale expressive (auditure) et lecture personnelle à l'issue d'une séquence visant l'enseignement de la compréhension du texte. A la fin du cycle 2, elles doivent se transférer dans des lectures personnelles de textes courts et adaptés à l'âge des élèves, ou dans une lecture d'une œuvre longue construite par des allers et retours entre lecture personnelle et auditure de passage du texte. Ces compétences sont associées à la capacité que le lecteur aura de réguler sa lecture et de vérifier sa compréhension.

[...]

Former le lecteur : lire et comprendre

La lecture littéraire constitue la forme la plus complète de lecture car elle engage compréhension et interprétation. Ainsi, les supports littéraires sont considérés comme les plus intéressants pour enseigner les mécanismes de la compréhension et conduire les élèves à apprendre à interpréter les textes dans un échange avec d'autres. Néanmoins, la lecture documentaire et les usages sociaux de la lecture ne doivent pas être négligés. Il est intéressant de les travailler dans la transversalité des apprentissages en tenant compte des différentes disciplines. Ainsi, durant les heures de cours dédiées à la formation du lecteur, on pourra utiliser des supports issus de documents historique, scientifique, d'une fiche de fabrication. Ces dispositifs nous semblent importants, même si nous ne les développerons pas dans cette contribution.

L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation s'appuie sur des aspects cognitifs, des savoirs et des attitudes de lecteur, comme nous l'avons dit précédemment. Il nécessite donc des enseignements spécifiques.

[...]

Lorsque l'on parle de texte adapté à l'âge des élèves il s'agit de textes issus de genres variés conçus pour une lecture autonome d'un enfant ayant atteint l'âge de fin de cycle⁴⁰. L'élève doit pouvoir entrer dans l'univers de référence du texte en s'appuyant sur ses connaissances (lexique, syntaxe, rapports au réel ou à la fiction, etc.). Il est essentiel de permettre aux enseignants d'évaluer la complexité d'un texte, quel qu'en soit le genre. La connaissance du lexique est un élément qui peut diminuer ou accroître la difficulté, mais ce n'est pas le seul. La capacité de l'élève à se représenter abstraitement la situation, la formulation syntaxique (enchaînement des thèmes et des propos), les formes de modalisation du texte, l'étendu référentiel du texte sont autant d'éléments tout aussi essentiels. Dès lors, l'enseignement de la lecture doit être pensé comme l'acquisition de compétences et d'un ensemble de connaissances culturelles.

[...]

Comprendre les textes

Nous ne revenons pas dans cette partie sur le nécessaire accès à l'interprétation que nous avons évoqué dans le chapitre consacré à la littérature. Il est parfaitement bien défini dans les programmes 2002.

Palier 1 : Comprendre les textes lus par l'enseignant, retrouver des éléments dans la lecture personnelle

La compréhension première des textes (notamment littéraires) se construit, tant que les élèves n'ont pas une maîtrise suffisante de l'écrit, dans une pratique langagière, le texte étant lu à voix haute par l'enseignant. Les élèves sont conduits à reformuler le texte, à vérifier si le sens qu'ils ont dégagé est bien en lien avec le texte en :

- évoquant le thème du texte, en reconnaissant les personnages et l'enchaînement des actions ;
- comparant l'illustration au texte entendu pour situer en partie son rôle narratif ;

- expliquant comment on perçoit la situation ;

Palier 2 : A partir des textes entendus et de la relecture individuelle des passages

- repérer la suite des événements dans un récit chronologique ;
- repérer les éléments qui permettent la localisation spatio-temporelle ;
- commencer à percevoir les sentiments des personnages et leurs intentions ;
- comparer les sentiments des personnages à sa propre perception ;

Palier 3 : lire et faire des inférences pour

- identifier les personnages, leurs actions et les effets produits dans l'histoire ;
- anticiper les actions en s'appuyant sur la compréhension des intentions des personnages ;
- raconter et décrire une situation, un personnage, un fait en relevant les indices présents et en les complétant par une approche subjective nécessaire.

Véronique Boiron

« Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes » (Repères n. 42, 2010)

[...] Face à la multiplicité des possibles, il paraît intéressant d'interroger les savoirs et les savoir-faire que les maîtres, qui exercent dans les classes maternelles, mobilisent lorsqu'ils procèdent à une lecture d'albums, qu'il s'agisse de lectures collectives pratiquées avec l'ensemble du groupe-classe ou de lectures et relectures effectuées en ateliers avec des petits groupes d'élèves (le plus souvent de 3 à 6). Ainsi, en quelque sorte, reprenons-nous à notre compte la proposition de problématiser explicitement un enseignement du littéraire (Reuter, 1996, p. 14) : quels savoirs et savoir-faire les maîtres dont nous avons analysé les pratiques mobilisent-ils au cours des lectures qu'ils réalisent nécessairement à voix haute, et au cours des échanges langagiers qu'ils initient à propos de ces lectures magistrales ?

[...] Notre analyse des lectures effectuées à voix haute montre que c'est la dramatisation qui prend en charge la valeur illocutoire ainsi qu'un certain nombre d'éléments qui, pour différentes raisons, sont inaccessibles aux tout jeunes élèves (dialogues non marqués, éléments lexicaux complexes, mises en page, typographies différentes, mises en forme du texte, etc.). Ainsi, si les changements de voix caractérisent les lectures dramatisées que nous avons analysées en aidant les tout jeunes élèves à repérer les différents personnages, les lectures dramatisées se caractérisent surtout par l'interprétation du texte que ces maîtres donnent à entendre à leurs élèves apprentis lecteurs en leur permettant :

- d'avoir accès à des sentiments potentiellement éprouvés par les personnages (peur, solitude, joie, etc.), qui sont très rarement explicités dans les textes des albums destinés aux tout jeunes enfants ;
- d'avoir accès aux motivations, aux raisons d'agir des différents personnages qui peuvent ne pas être explicitées ;
- d'attribuer des traits de caractère aux différents personnages et de construire les relations qu'ils entretiennent.

Ainsi, la compréhension des récits écrits et illustrés ne résulte pas d'une interaction entre le lecteur et le texte, comme c'est le cas pour la plupart des lecteurs « autonomes », mais résulte d'une interaction entre des lecteurs et la lecture dramatisée du texte (Boiron, 2010). La compréhension est alors

médiatisée par cette lecture dramatisée qui infléchit les modes de réception et les manières de lire des élèves apprentis lecteurs.

[...] ..., les manières de lire sont des manières de parler le texte pour les élèves, de dire aux apprentis lecteurs ce que le texte ne dit pas explicitement, en particulier les pensées des personnages, leurs émotions et leurs affects. Ainsi, les différentes modalités de lecture constituent des modes d'étayage pris en charge par le processus de dramatisation qui ne donne pas à entendre le texte seul mais qui donne à entendre aux élèves apprentis lecteurs l'activité de lecture du maître. Pour un enfant pré-lecteur, dans la situation de lecture orale d'un récit écrit, la compréhension du texte dépend de plusieurs paramètres. La médiation indispensable d'un tiers va bien au-delà d'une « simple » transmission oralisée. Il s'agit en fait d'un processus complexe par lequel le maître contextualise déjà l'activité de lecture de l'apprenti lecteur du texte en donnant à entendre à cet apprenti ce que le texte, lui, donne à voir et comprendre à ce maître. Il s'agit bien d'une véritable interaction entre la lecture interprétative du texte, le texte lui-même et les élèves, et la « première » connaissance compréhensive du texte écrit constitue un produit de cette interaction.

[...] Ainsi, les pauses assurent une thématization à travers le découpage interprétatif de la chaîne sonore, en rendant saillants certains éléments de l'histoire (cadre, genre narratif, personnages). Les variations intonatives, elles, donnent forme à une interprétation d'éléments lexicaux fondamentaux, en tant que marqueurs de la désignation physique et psychologique des différents personnages. Ces savoir-faire caractérisent l'ensemble des pratiques de lecture et de relecture étudiées. Pour les élèves apprentis lecteurs, les phénomènes intonatifs portés par la lecture magistrale, prennent en charge l'implicite potentiellement construit par un lecteur autonome.

[...] On le voit, à travers la dramatisation de sa lecture ou de sa relecture d'album, le maître aide les élèves à comprendre le récit mis en forme par cette lecture, en leur permettant d'entendre ce qu'il a lui-même compris. Cette dramatisation de la lecture se constitue en appuis cognitivo-verbaux pour des élèves qui peuvent progressivement apprendre à devenir lecteur.

Comme nous nous proposons de le développer à présent, les maîtres des classes maternelles observées mobilisent d'autres savoir-faire experts de la lecture l'album, notamment à travers le recours à des éléments très précis portés par les images.

[...] Les maîtres dont nous avons analysé les pratiques prolongent les lectures d'albums par des échanges langagiers qu'ils mettent en place dès que leurs propres lectures à voix haute est achevée et ce, avec des petits groupes de 3 à 6 élèves. Nous allons tenter, à partir des données recueillies de cerner les savoirs et savoir-faire mis en œuvre par ces maîtres lors de ces interactions verbales. Notre hypothèse est que si les échanges langagiers permettent progressivement aux élèves apprentis lecteurs de se construire des outils pour comprendre et interpréter les textes écrits et illustrés, l'appropriation des modalités de la coopération interprétative qu'assurent les échanges ne trouve son efficacité que grâce au co-étayage par le maître et les pairs. Selon nous, les échanges langagiers entre le maître et les élèves ainsi que les échanges entre pairs donnent forme à la construction du sens qui est inhérente à l'activité de lecture d'albums dans son contexte scolaire.

[...] Cette hypothèse s'inscrit dans un cadre théorique qui définit les échanges langagiers comme lieu d'élaboration de l'activité de lecture en tant qu'activité de compréhension. Dans la dimension dialogique que Bakhtine lui assigne, l'activité de compréhension est fondamentalement responsive dans le sens où elle est considérée comme forme multiple de réponses possibles : « La compréhension est une forme de dialogue ; elle est à l'énonciation ce que la réplique est à la réplique du dialogue. Comprendre c'est opposer à la parole du locuteur une contre-parole. » (Bakhtine, 1929/1977, p. 146). Aussi envisageons-nous la compréhension sous la forme d'une « compréhension active » (Bakhtine, 1979/1984) et d'une coopération (Vygotski, 1934/1997) qui, pour Eco, (1979/1985) est interprétative, qui toutes deux construisent « le » sens du texte partagé par les lecteurs en présence que sont le maître

et les élèves. En reprenant la notion bakhtinienne de prototype à propos des conduites langagières, nous considérons le dialogue comme prototype de développement d'autres conduites langagières. Aussi, considérons-nous que les interactions verbales entre le lecteur expert qu'est le maître et les apprentis lecteurs que sont les élèves des classes maternelles, permettent l'élaboration de savoirs, de savoir-faire dialogiques et la confrontation de points de vue qui participent à la construction et au développement de la compréhension des élèves. Comme nous l'avons dit à propos de la lecture magistrale à voix haute, si la compréhension de l'album est médiatisée par la lecture dramatisée, elle l'est également par les échanges langagiers entre le maître et les élèves, et entre les élèves.

[...] L'analyse des données que nous avons recueillies montre que cette activité de lecture se construit notamment à travers les échanges langagiers élaborés par la communauté de lecteurs composée d'un lecteur expert, le maître, et de plusieurs apprentis lecteurs, les élèves, de laquelle émergent les modalités d'une coopération interprétative orchestrée par les discours du maître, comme nous le montre l'exemple qui suit.

Marie-France Bishop

Conférence « La compréhension: un chantier toujours d'actualité »

<https://vimeopro.com/especreteil/je-lireecrirecp/video/213683689>