

LIRE : UNE MODALITÉ DE LA COMPREHENSION DU LANGAGE ÉCRIT PAR LES ÉLÈVES

**Problématique de la recherche INRP PROG ;
des exemples dans un Cours préparatoire (6 ans)**

Gilbert DUCANCEL et Denyse VÉRECQUE
IUFM d'Amiens - INRP Prog

Résumé : Cet article vise d'abord à présenter la problématique didactique de la recherche INRP *PROG* (*Construction progressive de compétences en langage écrit à l'école primaire ; cycles 1 et 2 : 3 - 8 ans*) en matière d'apprentissage de la compréhension du langage écrit. Lire n'est qu'une des modalités de cette activité langagière. L'article en montre la spécificité. Il pose, en même temps, que son apprentissage est facilité s'il s'articule avec des activités de compréhension de langage écrit entendu.

Des exemples de telles activités au Cours préparatoire (6 ans) sont présentés. Un essai d'évaluation de la compréhension à travers des rappels de récits entendus est développé et critiqué. On décrit ensuite le dispositif visant l'apprentissage de la compréhension d'écrits lus par les élèves mis en place dans cette classe.

On conclut sur le paradoxe qu'il y a à prendre comme objet d'action didactique une activité langagière qui ne s'enseigne pas et qui est intérieure, donc inaccessible.

Partons d'un constat - au demeurant peu original - effectué la première année de la recherche *PROG*, début septembre 1995, dans le Cours préparatoire (6 ans) de Denyse Vérecque, à l'école Delpech d'Amiens. Mis en situation de comprendre en les lisant de petits écrits justifiés par la vie de la classe ou de l'école, il est apparu que de nombreux élèves se focalisaient sur la langue et ses petites unités, s'évertuaient à reconnaître le plus de mots possible (et, donc, surtout les « petits mots » faiblement chargés d'information), s'en tenaient là ou ne parvenaient pas à aller plus loin, à « remonter » au plan du langage, à construire du sens. Quelques autres, à partir d'une interprétation de la situation dans laquelle intervenait l'écrit à lire et/ou de caractéristiques du support et/ou de la reconnaissance de quelques mots, « inventaient » un sens plus ou moins plausible et s'en contentaient. Ces observations, qui recourent celles d'autres chercheurs et de bien des maîtres, nous faisaient mesurer la distance qui séparait encore - et cela n'a vraiment rien de surprenant en début de C.P. - les élèves

de l'objectif de fin de cycle 2 tel que le formule l'équipe *PROG* : chaque élève est capable, seul, de comprendre le langage écrit qu'il lit ; face à un texte écrit, il a une activité de langage qui fait sens en langage intériorisé : il traite les données perceptives comme traces du langage d'un autre et il fait sens avec son langage à lui. (Document interne *PROG*).

Une lecture rapide de cet objectif terminal peut laisser penser qu'il n'y a rien là de bien neuf et que nous rejoignons le chœur quasi unanime qui proclame que « lire, c'est comprendre ». Nous voudrions attirer l'attention sur la spécificité - croyons-nous - de notre point de vue et de notre problématique didactiques.

1. PROBLÉMATIQUE DIDACTIQUE DE LA RECHERCHE PROG SUR LA QUESTION DE LA COMPRÉHENSION

1.1. Compréhension du langage écrit et discours institutionnel

Les *Programmes de l'école primaire* (MEN-DE, 1995) mentionnent l'« accès au sens » comme but des apprentissages au cycle 2. On remarquera toutefois qu'« accès au sens » n'a que 2 occurrences dans environ 75 lignes de texte, pages 44 et 45. On distingue, par ailleurs, apprentissage de la lecture et accès au sens : « L'apprentissage de la lecture et l'accès au sens... » (p. 44) ; « Ces différents apprentissages se conjugent pour donner accès au sens... » (id.). Les apprentissages qui sont censés « donner accès au sens » sont la « constitution d'un premier capital de mots de grande fréquence », l'identification « de manière explicite (des) correspondances entre son et signe pour maîtriser la combinatoire, accéder ainsi au déchiffrement et à la reconnaissance des mots », l'entraînement des élèves « à saisir l'organisation générale des phrases et du texte et, pour cela, à repérer notamment les indices typographiques (majuscules, ponctuation), les lettres muettes à valeur lexicale ou syntaxique, les homonymes et les éléments qui donnent leur cohérence au texte. » On retrouve donc très clairement, dans les *Programmes* de 1995, le schéma traditionnel : de la reconnaissance de mots et de leur déchiffrement à (comment ?) l'accès au sens. L'apprentissage est tout entier centré sur la langue, avant tout ses petites unités, et non sur le langage écrit et sa compréhension.

Le « texte d'orientation » de *La maîtrise de la langue à l'école* (MEN-DE, 1992) est, quant à lui, organisé en sept grands objectifs orientés explicitement vers le dernier : « Apprendre à comprendre ». S'agissant de la « compréhension du langage écrit », le texte pose que « différents processus doivent être exercés parallèlement ». Mais, immédiatement, il les ordonne chronologiquement. C'est nous qui soulignons : « Le premier est le décodage de l'écriture. Il doit aboutir à la reconnaissance des mots du texte. (...) Le second processus doit aboutir à la compréhension littérale du texte, qui permet au lecteur de construire une première représentation de ce dont il s'agit. (...) Le troisième processus conduit à extraire d'autres informations des informations comprises littéralement. (...) (Cela) constitue le niveau de compréhension « fine » par opposition au niveau de compréhension « globale » précédent. » (pages 62 et 63). Outre qu'ici aussi on se centre d'abord sur les petites unités de la langue, nous mettons en doute la

distinction entre les « niveaux » de compréhension. Selon nos observations, quand les élèves sont en activité de compréhension d'un écrit lu, ils procèdent par cycles successifs de traitement des données inscrites sur le support et leur compréhension est « fine » à chaque fois ; elle s'élargit au fil des cycles de traitement, qui ne sont pas linéaires mais plutôt concentriques.

1.2. Compréhension du langage écrit et recherches psychologiques

1.2.1. La compréhension comme activité mentale

J.-F. Richard (1990) considère la compréhension comme une classe des activités mentales. Elle consiste à « construire des interprétations. » Les deux finalités distinguées par l'auteur : « construire un réseau de relations » et « agir, (...) construire un programme d'action pour obtenir un résultat donné » sont présentes dans la lecture et dans son apprentissage. Il nous semble, en conséquence, que l'activité mentale de raisonnement, de production d'inférences fait partie intégrante de la compréhension, à la fois pour « construire des interprétations » et pour « engendrer des objectifs d'action, définir des plans d'action, produire des séquences d'actions » visant la construction des interprétations.

« Comprendre, c'est particulariser un schéma ». Les exemples analysés par J.-F. Richard concernent, s'agissant de compréhension de texte, des schémas d'actions de la vie quotidienne (acheter un billet, entrer au cinéma,...). Il nous semble que, particulièrement en classe, les schémas sollicités sont plus divers et concernent, par exemple, fréquemment le monde de la fiction merveilleuse, féérique, fantastique... La reconnaissance du monde posé commande l'activation des schémas. Reprenant en particulier les travaux de Van Dijk et Kintsch accessibles dans la traduction de Denhière (1984), J.-F. Richard montre comment, en situation de lecture, le traitement successif de groupes de propositions est fait par cycles successifs qui se coordonnent et se hiérarchisent, se résument en macropropositions. Micro et macropropositions « sont jugées soit pertinentes, soit non pertinentes selon qu'elles entrent ou non dans les catégories générales définies par le schéma. (...) Les schémas de haut niveau jouent (donc) un rôle capital. »

Si ces analyses sont précieuses, on remarque cependant qu'elles restent très générales, la lecture n'étant abordée que comme un exemple parmi d'autres de l'activité de compréhension. D'autres recherches psychologiques se sont centrées sur la lecture. Nous évoquerons ici seulement trois synthèses de ces recherches.

1.2.2. Quelle spécificité de la lecture selon les psychologues ?

G. Denhière et D. Legros (1983), G. Denhière (1984) se sont centrés spécifiquement sur la compréhension de textes. Ils notent, s'agissant de la compréhension de récits, que l'« on a beaucoup insisté sur les structures de contenu les plus globales » et que « le temps est peut être venu de s'intéresser davan-

tage aux unités de contenu de taille inférieure ». Ils soulignent que le lecteur « doit coordonner les informations issues de deux types de traitement, (...) de bas en haut (et) de haut en bas ». Il semble, en particulier, que les mises en mémoire du contenu des propositions lues, leur réactivation, leur délinéarisation et leur synthèse au long du processus de lecture sont fonction des processus descendants : « mobiliser les connaissances en rapport avec le personnage principal (...) et le cadre du récit ; développer des attentes (...) ; formuler des anticipations ; produire des inférences ; etc. ».

L. Sprenger-Charolles, dans une note de synthèse sur l'apprentissage de la lecture et ses difficultés (1989), s'attache essentiellement à montrer que « quelques unes des thèses sous-jacentes à ces théories » - celles de la lecture comme « compréhension du langage écrit » - (...) sont sujettes à caution. » Passant en revue un nombre important de recherches psychologiques et psycholinguistiques l'auteur conclut en soulignant que ces travaux « démontrent l'importance primordiale, pour l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique, de la prise en compte des aspects formels du langage écrit dans ses relations avec l'oral ».

Quelques années plus tard, J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol, à l'issue du colloque « Acquisition de la lecture / écriture et psychologie cognitive » de La Villette - 1993 (Jaffré, Sprenger-Charolles, Fayol (Dir.), 1993), vont, sur cette question, dans le même sens. Ainsi font-ils remarquer que des enfants peuvent ne pas comprendre un récit qu'ils lisent alors qu'ils le comprennent quand on le leur lit. Ils en concluent que « les difficultés de lecture et d'acquisition de la lecture ne sont sans doute pas principalement liées à des problèmes de compréhension ».

Il est évident que le traitement des aspects formels de l'écrit fait partie de la lecture. Quel enseignant songerait à le nier ? Mais il nous semble, d'une part, que la disjonction entre acquisition de la lecture et compréhension pose problème et que, d'autre part, le traitement des aspects formels de l'écrit ne consiste pas en une mise en relation avec l'oral. On sait bien qu'il existe des enfants qui sonorisent de l'écrit sans le traiter autrement, sans le comprendre. Par ailleurs, un récit lu par un adulte est compris par des enfants qui ne le comprennent pas s'ils le lisent eux-mêmes... sauf qu'il n'est pas (bien) compris par des enfants dont le français n'est pas la langue maternelle et qui n'ont pas encore été suffisamment immergés hors de l'école et à l'école dans le langage en français (Voir, sur un plan plus général que le récit et sa compréhension, Boyzon-Fradet et Chiss, 1997). La médiation de la lecture par l'adulte ne rencontre alors pas suffisamment d'écho dans le langage de l'enfant.

1.3. L'activité langagière de compréhension d'écrit entendu, d'écrit lu par les élèves

La recherche *PROG* a été conduite à expliciter et distinguer ces deux modalités. Le cas des enfants non encore suffisamment francophones pour bien comprendre un récit que leur lit un adulte nous semble éclairer le processus de compréhension d'un écrit entendu. L'enfant traite « dans sa tête » le langage écrit d'un autre, le traite et fait sens dans son langage intériorisé à lui. Dans le cas de récits, la lecture à haute voix effectuée par un adulte facilite cette activité dans la mesure où le langage écrit est proposé à l'enfant avec les sonorités, les pauses, le rythme, la prosodie qu'il a l'habitude de traiter depuis qu'on lui lit des histoires. La particularisation des schémas d'actions sur laquelle insistent les psychologues est à coup sûr à l'œuvre. Mais l'activité langagière de compréhension l'excède de beaucoup, comme nous le montrerons plus loin.

1.3.1. Plans d'activité en compréhension de récit entendu

Nous proposons de théoriser les différents plans d'activité mis en œuvre par les élèves qui écoutent un récit écrit que le maître leur lit de la manière suivante :

- A. Avant la lecture par l'adulte.

Recherche de repères dans la situation (lieu, dispositif, but annoncé...)
Traitement du signal introducteur du maître

- B. Pendant et après l'écoute. Activités intriquées, qui interagissent.

Recherche de repères et d'indices dans les caractéristiques du support

Construction d'hypothèses sur l'activité langagière du maître (il est en train de regarder les images / de parler / de lire les signes sur le papier)

Segmentation et traitement de la chaîne sonore entendue

Construction d'un monde de référence thème-propos simple ou enchaîné ; construction progressive de macrorelations, de la macrorelation représentant toute l'histoire

Traitement de l'activité langagière de l'auteur traitée par le maître (1)

Mobilisation d'un espace de vie intérieure du Sujet enfant ; mise en rapport avec les plans précédents : cela me concerne, est acceptable ou non par moi, représente ou non quelque chose de « bon » pour moi (plan symbolique)

1.3.2. Plans d'activité en compréhension de récit lu

Quand un enfant « sait bien lire » et qu'il est seul devant un écrit inconnu de lui, son activité langagière de compréhension consiste aussi à traiter « dans sa tête » le langage écrit d'un autre, à faire sens en langage intériorisé. Mais - et la différence est considérable -, l'activité consiste alors à traiter les données perceptives disponibles sur le support comme les traces interprétables du langage de l'autre, sans aucune médiation externe. (Voir, à ce propos, ce qu'écrit Vygotsky, trad. 1985 (2)).

Le schéma précédent reste pertinent, moyennant deux changements :

(...)

Traitement des données perceptives inscrites sur le support

(...)

Traitement direct de l'activité langagière de l'auteur dans le produit de celle-ci
--

(...)

Dans ce cadre, l'identification des petites unités de la langue ne vaut pas pour elle-même, n'est pas un premier temps distinct, un avant-propos à la compréhension. Cette identification, les mises en relations concomitantes « font langage », viennent rejoindre, étayer, élargir le sens en construction en langage intériorisé, ce qui relance incessamment l'exploration des traces écrites sur le support. Selon nous, les difficultés de compréhension des enfants ne tiennent pas à la non « prise en compte des aspects formels du langage écrit et de ses relations avec l'oral » (Sprenger-Charolles, 1989), mais, tout au contraire, au fait que des enfants « s'enferment » dans un traitement seulement formel des unités de la langue écrite, ne les traitent pas ou pas suffisamment en langage.

Il nous semble qu'on peut en dire autant des traitements de l'information descendants (*top-down*) et ascendants (*bottom-up*) mis en avant par des psychologues. Face à un écrit inconnu, l'enfant déjà lecteur se construit une première base d'orientation à partir du contexte, de la situation dans laquelle cet écrit a été introduit, mais aussi à partir de données du support : « silhouette » de l'écrit, reconnaissance immédiate de certains mots, etc. Il élabore alors une première macroproposition qui particularise un schéma de haut niveau et qui n'est pas un premier résumé. L'activité se poursuit par des explorations de l'écrit, la construction de micropropositions qui se coordonnent, s'enchaînent, et conduisent à reformuler la macroproposition. Et ainsi de suite. Les constructions locales de sens ne sont donc pas non plus traitées pour elles-mêmes. Elles sont sollicitées et elles font sens dans et par l'activité langagière de compréhension de l'écrit lu.

1.4. L'une et l'autre compréhension ; de l'une à l'autre. Le dispositif d'enseignement / apprentissage de PROG

1.4.1. Aspects principaux du dispositif

Dans notre recherche des moyens de permettre aux élèves de se construire progressivement leurs compétences de compréhension du langage écrit, il nous est apparu que l'activité langagière de compréhension de langage écrit entendu pouvait être une passerelle vers celle de compréhension de langage écrit lu.

Au cycle 1 (3-6ans), il s'agit, sinon de la modalité exclusive de compréhension du langage écrit, du moins de celle qui domine très fortement. Comme nous l'avons expliqué, il s'agit déjà complètement de l'activité langagière de compréhension du langage écrit d'un autre, mais elle bénéficie de la médiation de la lecture à haute voix de l'adulte qui traite ce langage écrit et le rapproche de celui que l'enfant est habitué à entendre et qu'il a « dans sa tête ». Nous pratiquons donc régulièrement cette activité au cycle 1, dans des contextes intéressants et signifiants pour les enfants.

Dans la mesure où cette activité de compréhension par les enfants échappe à l'observation, un moyen d'y avoir accès est de les mettre de loin en loin en situation de rappel de l'écrit entendu. Il ne s'agit évidemment pas d'un accès direct. Il s'agit d'une reformulation différée du discours intérieur que l'enfant s'est construit au cours de l'activité de compréhension de l'écrit entendu. Les discours de rappel doivent donc être pris comme tels par le maître. Nous en donnerons un exemple. Ces rappels nous paraissent nécessaires à l'information de l'enseignant sur les compétences de compréhension actuelles de chacun de ses élèves et aux prises de décision qui doivent s'ensuivre (voir M. Brigaudiot ici même).

Au cycle 2 (5-8 ans), les élèves continuent à être mis régulièrement en situation de comprendre des écrits entendus. Mais, et c'est la spécificité de ce cycle, ils sont, de manière progressive, mis en situation de comprendre du langage écrit d'un autre en traitant eux-mêmes ce qui est inscrit sur le support.

Dans les classes *PROG*, « de manière progressive » veut dire deux choses. D'une part, il s'agit, dès la Grande Section de Maternelle, de mettre les élèves effectivement en situation de comprendre seuls un écrit inconnu qu'ils ont sous les yeux. Le maître fait en sorte que les élèves mettent le plus complètement possible en œuvre les processus entrant dans cette activité langagière. Son questionnement en cours d'activité renvoie sans cesse les élèves à la construction du sens. Au début, les élèves ne vont pas très loin. Les cycles de traitement des données écrites sont courts et peu nombreux, en particulier parce que les enfants n'identifient et n'interprètent que peu de mots, parce qu'ils relient difficilement les micropropositions qu'ils construisent, entre elles et aux relations posées à un plus haut niveau. Quand les élèves sont allés aussi loin qu'ils pouvaient aller, le maître supplée, verbalise sa démarche, sa propre compréhension et, finalement, lit le texte à haute voix :

Vous avez bien compris ça. (Montre et relit). Mais ce passage là, vous n'y arrivez pas... Ah, je reconnais (tel mot ou groupe en expliquant comment il le reconnaît). Ca va certainement parler de...etc.

Puis il lit le passage. Peu à peu, au fil des trois années du cycle, les élèves se montrent de plus en plus capables d'effectuer seuls les opérations de compréhension et la part du maître diminue jusqu'à disparaître, signe que l'objectif de fin de cycle 2 est atteint.

D'autre part, on limite l'activité de compréhension d'écrit lu en mettant les élèves en situation de l'effectuer sur des textes qu'ils ont entendus plusieurs fois et qu'ils connaissent bien. Par exemple, les élèves ont seulement à comprendre un court passage expansé (explication des pensées d'un personnage ; insertion d'un petit dialogue ;...) d'un texte entendu plusieurs fois, qu'ils ont « un peu » lu et dont ils effectuent un rappel sans problème. Ou encore, les élèves ont à remettre en ordre les pages d'un écrit bien connu et que le maître a mélangées. Ou encore, il a interverti les paroles des personnages d'un récit bien connu. Ou encore, le maître a mis en mots autrement un passage bien connu (par exemple, passage en dialogue ==> en discours indirect. Voir Ducancel, 1992). Etc.

Ces deux modalités allègent à leur manière la tâche des élèves tout en conservant à la compréhension son caractère d'activité langagière. Cet allègement diminue au fil du cycle 2 jusqu'à disparaître. Par ailleurs, le dosage de l'allègement selon les élèves, au long du cycle, est une des formes principales de la différenciation didactique.

1.4.2. Des obstacles et comment les lever

Le suivi des élèves dans les classes *PROG* du cycle 2 fait apparaître chez nombre d'entre eux, en particulier au C.P., une apparente régression qui peut, si l'on n'y prend garde, constituer un véritable obstacle vers la conquête de la compréhension autonome de l'écrit lu. Quand les enfants découvrent une procédure nouvelle qui les intéresse parce qu'elle les fait grandir, ils l'exercent pendant un temps à satiété, voire la surgénéralisent. Les « jeux d'exercice » décrits par J. Château (1950) en sont une manifestation bien connue. Ce comportement est nécessaire à l'intégration de la nouvelle procédure mais, en même temps, il peut empêcher, s'il se prolonge, l'évolution des apprentissages. Cette ambivalence est caractéristique des obstacles cognitifs et elle explique leur résistance.

On observe au C.P., parfois avant, parfois encore après, trois obstacles de cette nature chez des élèves qui sont bien engagés dans leur construction de la compréhension du langage écrit entendu et qui abordent celle de l'écrit lu.

Certains ont découvert que le langage écrit d'un autre qu'on leur lit les intéresse au sens fort, qu'il a à voir avec eux-mêmes et leur propre langage, qu'ils peuvent s'en emparer, le mettre en relation avec leur moi, leur vécu, le commenter, le prolonger, etc. Il s'agit de la dimension symbolique du langage telle que la décrit L. Danon-Boileau (1995). Devant un écrit à lire, ils s'engouffrent dans le symbolique et, à partir de quelques indices, sans prendre en compte l'altérité

fondamentale du discours, ils « font bulle ». Le texte, selon l'expression d'E. et G. Chauveau, n'est alors que « prétexte » à construction d'un sens seulement référé à soi en tant qu'ego. Les maîtres disent à juste titre qu'ils « s'évadent » dans leur univers personnel. (C'est déjà le cas au cycle 1 en récit entendu. Voir M. Brigaudiot, 1998)

Plus nombreux sont ceux qui ont découvert les effets de sens de leurs premières explorations des petites unités de la langue : reconnaissance de mots, identification à partir de « bricolages » combinatoires, exploitation de la ponctuation, etc. et qui font alors bulle dans ces petites unités. Ils s'y coincent d'autant plus qu'ils y sont habiles et y éprouvent du plaisir. Ils ne mobilisent pas d'activité langagière à partir de ces unités tout en étant très fiers de leurs analyses.

D'autres - parmi lesquels des enfants qui ont exploré la bulle des petites unités et viennent d'en sortir - ont découvert le plaisir intellectuel de traiter quelques informations locales de manière précise, de les mettre en relation et de construire des micropropositions claires, cohérentes, complètes. Dès lors, ils se bornent à ces constructions. Ils en sont satisfaits. Eux aussi « font bulle », comme sujets cognitifs, et leur compréhension en reste à quelques îlots de sens au demeurant bien formés

Ces trois obstacles, - ou deux d'entre eux -, peuvent se manifester chez le même élève. Dans tous les cas, leur observation individuelle précise par le maître est nécessaire pour qu'il décide de différencier et choisisse les formes appropriées de différenciation. Sans entrer dans le détail, disons qu'il s'agit toujours de recentrer les élèves sur l'activité langagière de compréhension et de développer leur clarté cognitive à ce propos. Il s'agit donc de « remonter » pour mieux redémarrer / avancer dans les apprentissages de la compréhension. C'est ainsi qu'entre autres moyens, l'activité de compréhension d'écrit entendu peut venir au secours de celle de compréhension d'écrit lu. Reprenons les trois obstacles.

Quand des enfants ignorent ou refusent l'altérité du discours écrit, « décrochent » vers leur monde à eux, la lecture à haute voix par le maître du langage écrit de l'autre rend difficile de ne pas l'écouter et l'écouter comme tel. Elle le rend présent sous la modalité qui leur est familière depuis longtemps et leur a souvent permis d'éprouver du plaisir. Le questionnement, les commentaires magistraux ne font alors que renforcer la prise de conscience de la nécessité et de l'intérêt de la rencontre. (3)

Quand des élèves se crispent ou se complaisent dans le traitement des petites unités de la langue sans en faire du langage, le maître lit à haute voix le ou les énoncés correspondants et, par son questionnement, incite à les mettre en relation avec le sens déjà construit et les questions qu'on se pose encore. Les élèves ont alors le texte sous les yeux. Il s'agit donc d'une seconde lecture avec la « voix off » du maître. Cela valide les tentatives des enfants, leur indique la solution et, surtout, replace explicitement le traitement des petites unités dans le contexte signifiant de l'activité langagière de compréhension.

Quand des élèves s'en tiennent à la construction de micropropositions isolées, la lecture à haute voix par le maître des passages correspondants, d'une part oriente vers la vérification dans la lettre du texte, d'autre part incite à mettre en relation avec l'amont du texte et ce qu'on a déjà compris. Le questionnement du maître rendra plus clair encore que ce qui est recherché, c'est l'articulation, la hiérarchisation et l'intégration des micropropositions en unités plus grandes, jusqu'à des macropropositions synthétiques.

Remarquons, pour terminer, que de telles lectures à haute voix par le maître dans la situation de compréhension d'un écrit lu rejoignent la seconde modalité didactique de construction progressive des compétences de compréhension que nous avons décrite (1.4.1. ci-dessus).

Nous présentons maintenant, non pas tout ce qui a été mis en œuvre dans le Cours préparatoire de D. Vérecque en vue de favoriser l'apprentissage de la compréhension de langage écrit lu par les élèves, mais deux aspects seulement : les activités ayant visé la compréhension de langage écrit entendu par les élèves ; celles qui ont visé la compréhension d'écrits inconnus lus par eux, ainsi que les liaisons qui ont pu être établies entre ces activités.

2. ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION DE RÉCITS ENTENDUS ; ESSAI D'ÉVALUATION DE CETTE COMPRÉHENSION

2.1. La lecture de récits de fiction par la maîtresse en début d'année

Nous rappelons qu'il s'agissait de la première année de la recherche PROG et que nous ne pouvions nous appuyer de manière précise sur des activités visant la compréhension d'écrits entendus pratiquées les années précédentes avec nos élèves. Tout juste savions nous qu'ils avaient entendu leurs maîtresses de Maternelle leur lire des récits. Mais ne savions pas quels récits, selon quelle fréquence, dans quelles situations, selon quelles modalités... Les constats initiaux effectués en situation de compréhension de petits écrits lus par les élèves, que nous avons résumés dans l'introduction, nous ont eux aussi incités à mettre en place, dès la rentrée et de manière régulière, des situations de compréhension de récits entendus et de tenter assez rapidement une évaluation de cette compréhension.

Dès la rentrée donc, la maîtresse lit, chaque jour, le texte d'un album, sans montrer les images (mais l'album est rangé dans le coin-livres et les enfants peuvent le feuilleter à loisir dans la journée, sans intervention magistrale). La maîtresse lit, sans commenter, questionner, sans non plus changer un mot du texte. Elle accueille positivement, mais sans leur faire un sort, les remarques des élèves et poursuit sa lecture. Rapidement, les élèves ont entendu une gamme de récits et ils ont la liberté de demander à leur maîtresse de leur en relire un, avant ou après qu'elle ne leur en lise un nouveau. On remarquera que, pour l'instant, la maîtresse ne met pas en place de prolongements à cette activité, soucieuse qu'elle est que les élèves s'y consacrent entièrement et que le plaisir qu'ils y éprouvent se suffise à lui-même.

2.2. Essai d'évaluation de la compréhension des élèves : rappels individuels d'un récit entendu

Quatre semaines après la rentrée, la maîtresse et le groupe de recherche aménagent la situation pour procéder à une évaluation individuelle de la compréhension à travers le rappel d'un récit entendu. Sept albums déjà lus par la maîtresse sont étalés devant l'enfant. Il en choisit un. L'adulte (la maîtresse ou un des membres du groupe de recherche, déjà bien connu des élèves) le lui relit alors après cette consigne :

Pour t'aider à lire, j'ai besoins de savoir ce que tu as compris de cette histoire. Alors, je vais te la relire. Ecoute-la bien. Ensuite tu me la raconteras et je prendrai des notes. Après je dirai aux autres ce que tu m'as raconté en regardant mes notes, et on verra s'ils comprendront bien ton histoire.

Après la lecture, on ferme le livre, on rappelle la consigne et on ajoute :

Tu peux me demander de relire des passages si tu veux. Mais, pour que je sache, il faut que tu me dises quel passage tu veux que je relise.

En cas de besoin, si l'enfant ne dit rien ou s'arrête longuement, l'adulte relance :

De quoi / qui ça parle ? C'est l'histoire de qui ? Et alors ? Et puis ? Alors, qu'est-ce qu'il se passe ? C'est tout ? Tu veux que je te relise un passage ? Lequel ?

La consigne soulignait donc seulement que le rappel devrait être compréhensible par un pair. Elle ne visait pas à susciter une stratégie langagière plutôt qu'une autre. Le terme « raconter » est très employé à l'école, dès la Maternelle, et son acception par les élèves est très large, comme les discours produits le confirment. Il en est de même du terme « histoire ». Une consigne éventuelle comme *Redis-moi le texte de l'histoire que je viens de te lire* nous paraissait, d'une part, langagièrement très difficile en début de C.P., et, d'autre part et surtout, ne pas correspondre aux objectifs qui nous avaient conduits à mettre en place cette passation

2.2.1. Grille d'analyse initiale

Une fois les enregistrements transcrits et complétés par les notes prises, le groupe a mis au point une première grille d'analyse des rappels ayant comme grandes entrées quelques unes des compétences visées par *PROG*. En voici l'essentiel :

1. Raconter en structurant le récit

1.1. Stratégies langagières

- A. Fait référence à l'histoire sans que cela produise un texte ou sans que celui-ci soit autonome
- B. Rappelle et produit un texte autonome (énonciation 3e pers. et présent / passé composé ou imparfait référant à l'histoire lue)

- C. Restitue (s'efforce de) le texte entendu (3e pers. et passé simple / imparfait, *Il était une fois...*, *Un jour...*, *Le lendemain...*, etc.)
- D. Raconte en « pointant », présentant, commentant personnages, lieux, buts, actions, etc. Énonciation 1re, 2de personnes, déictiques, présent / passé comp. et imparfait, le tout référant aux pers, lieux, évènements, début / fin et à la situation du rappel

1.2. Objets du rappel

- a.1. : lieux seulement mentionnés
- a.2 : lieux + description
- b.1 : personnages seulement mentionnés
- b.2 : personnages + caractéristiques, buts, rapports entre personnages
- c.1 : évènements juxtaposés
- c.2 : évènements reliés (causalité,...) explicitement, avec ou sans mots-outils
- c.3 : structure événementielle complète
- d. : paroles des personnages
- e. : narration : connexions, contrastes, autres modalisations, commentaires du narrateur...

2. Juger de sa propre compréhension du texte et décider, si nécessaire, de revenir en arrière

2.1. Manifestation d'incompréhension

- a : signe d'oubli, d'incompréhension (arrêt dans la production du récit, question...)
- b : idem + demande de relecture

2.2. Travail sémantique

- a : relecture(s) suivie(s) de rappels de surface, sans plus
- b : (avec ou sans relecture) retours en arrière suivis de reformulations ; restructuration d'ensemble
- c : mises en relation, inférences explicites

2.2.2. Critique

C'est donc cette grille que nous avons utilisée alors. Ses manques et ses limites nous sont apparus ultérieurement.

Le premier mérite de cette grille est qu'elle est simple et facile à utiliser. Il nous semble également intéressant qu'on y distingue ce qui est la manifestation d'une auto-régulation de son activité langagière de rappel par l'élève (point 2) et ce qui est cette activité langagière (point 1).

En ce qui concerne celle-ci, la distinction entre les objets du rappel et les stratégies langagières est, elle aussi, intéressante : elle incite les maîtres à ne pas s'en tenir au contenu, comme c'est le cas le plus fréquent, mais à analyser aussi les formes du discours tenu, en attirant l'attention sur leur variété y compris chez le même élève. Notons que les formes b, c, d ne sont pas hiérarchisées.

Mais plusieurs formulations indiquent que le rappel était considéré comme le reflet direct et transparent de la compréhension : « Juger de sa propre compréhension », « signes d'incompréhension »,... Nous sommes ici devant le problème majeur que pose l'activité de rappel (et, plus largement, de reprise-reformulation). Comme le fait remarquer M. Prouilhac (1993) : « A l'école, sous toutes ses formes, la reformulation est une des voies d'accès à la signification que l'élève a pu élaborer à partir d'un texte-source. (...) Elle est, pour l'enseignant, l'image de la compréhension-interprétation que l'élève s'est construite du message premier. (Et) nous faisons constamment l'hypothèse d'une analogie de la signification sous les différences formelles et sous les changements de codés. » La relecture de notre corpus nous a conduits à penser qu'il convient de considérer les rappels comme des reprises-modifications, comme des interprétations langagières du discours entendu et du traitement que l'enfant en a fait alors (F. François, 1990), et comme produisant un texte qui ne peut être analysé sans qu'on prenne en compte les rapports qu'il entretient avec le texte-source (Genette, 1982). F. François insiste sur le fait que ce qui est dit en reprise dessine une « figure de sens » qui dialogue avec le texte d'amont et avec l'anticipation de la compréhension-interprétation que l'auditeur en aura (4).

En aucun cas, donc, le rappel ne peut être considéré comme donnant directement accès au sens construit en situation d'écoute. La compréhension de l'écrit entendu est, de ce point de vue, définitivement hors de portée. Il faut se résoudre à prendre les rappels comme des présentations de figures de sens modelées par le sujet énonciateur, son statut, la lecture qu'il fait de la situation, en particulier de la visée qu'il aperçoit et des attentes du destinataire qu'il s'est construites...

2.2.3. Nouvelle grille d'analyse des rappels

Dans cette perspective, nous proposons une nouvelle grille d'analyse de l'activité langagière de rappel, que nous avons appliquée au corpus recueilli dans notre C.P., mais qui devrait être mise à l'épreuve plus largement.

A. Situation et consigne

1. Interprétation de la situation : destinataire, but, représentation des attentes,...
2. Traitement de la consigne du M.

B. Rappel

1. Formulation de **micropropositions** et de leurs relations ; choix, hiérarchisations, mises en relief... ; formulation de une macroproposition représentant toute l'histoire (N.B. : La partie « Objets » de la première grille correspond assez bien à cette dimension.)
2. Manifestations de **choix intertextuels** : rapports entre le texte de rappel et le texte entendu (cf. Genette)
- 2.1. Le texte est un texte de rappel du texte entendu et non, p. ex., un récit personnel d'une aventure vécue (rapport hypertextuel)

- 2.2. Le texte de rappel se situe dans le même genre, le récit de fiction, et n'est pas, p. ex., un inventaire des personnages ou seulement un dialogue entre deux d'entre eux (rapport architextuel)
- 2.3. Le texte cite, paraphrase, reformule le texte entendu et, éventuellement, d'autres textes apparentés. (rapport intertextuel proprement dit)
- 2.4. Le texte commente le texte entendu (rapport métatextuel)
- 2.5. Le texte évoque le hors-texte du texte entendu (rapport paratextuel)
3. Manifestations de **choix énonciatifs**
 - 3.1. Le texte de rappel est ou non « autonome », réfère de manière interprétable ou non au texte entendu.
 - 3.2. Le texte de rappel est un discours narratif non marqué : 3e pers., présent/passé composé et imparfait référant au texte entendu.
 - 3.3. (Essai de) restitution du texte entendu : 3e pers. et passé simple/imparfait comme dans le texte-source, *Il était une fois...*, *Un jour...*, *Le lendemain...*
 - 3.4. « Racontage » : pointe, présente, commente personnages, lieux, actions, etc. 1re et 2e personnes, déictiques, présent/ passé composé et imparfait référant à la situation actuelle.
4. Manifestations de l'attitude de l'élève par rapport à l'**activité langagière de l'auteur** (visée perceptible, effet sur le lecteur,...).
5. « Commentaires » de **sa propre activité langagière de rappel**
6. « Commentaires » de **sa compréhension du texte entendu**.

2.2.4. Analyse des rappels

Les discours de rappel (23 ont été exploités) comportent très peu de manifestations de l'*interprétation de la situation et du traitement de la consigne*. Cela tient, selon nous, à ce que la situation a été explicitement présentée comme une situation d'évaluation : dans des situations autres - en particulier quand le rappel se fait à plusieurs et/ou quand il s'adresse aux pairs -, ces comportements sont nettement plus fréquents.

Certains rappels se réduisent à quelques *micropropositions* peu ou pas reliées entre elles.

Ch. (« Didi Bonbon » d'O. Lecaye, Ecole des loisirs)

Silence prolongé.

-Adulte : *De quoi ça parle, Ch. ?*

- Ch. : *D'un loup. Il y a une souris qui aimait faire des bonbons...*

- Adulte : *Oui, et alors...*

- Ch. : *Il est endormi, le loup...Elle ne dormait pas la nuit.*

- Adulte : *C'est fini ?*

Malgré les encouragements, n'ajoutera rien.

D'autres consistent en un résumé très synthétique auquel les élèves n'ajoutent rien.

Al. D. (« Petit ogre » de C. Boujon, Ecole des loisirs)

Silence prolongé.

-Adulte : *Alors, c'est l'histoire...*

- Al. : *d'un petit ogre.*

- Adulte : *Oui, et puis...Qu'est-ce qu'il fait ?*

- Al. : *Il mangeait toujours.*

- Adulte : *Oui. Et puis ?*

Silence.

- Adulte : *Qu'est-ce qui se passait aussi ?*

- Al. : *Y avait une grosse bête noire.*

Silence.

- Adulte : *Et alors ?*

- Al. : *La grosse bête noire elle voulait... manger...euh...Petit Ogre.*

- (...)

- Adulte : *Et alors ?*

- Al. : *C'est Petit Ogre qui l'a mangée.*

Dit que c'est fini.

Dans la plupart des cas, le *rappel s'enrichit au fur et à mesure*. Par exemple, une ou plusieurs propositions assez laconiques sont reprises puis l'élève enchaîne sur d'autres

Car. (« Didi Bonbon »). Elle commence tout de suite : *Elle mangeait toujours des bonbons et elle avait perdu son chausson...Elle s'appelait Didi Bonbon... Et puis un jour elle avait rencontré un ogre et puis elle avait fait plein de bonbons et les avait mangés...Il les avait tous engloutis. Il s'est endormi. Demande de relecture, après laquelle elle reprend : Le loup s'est endormi et puis il a mangé plein de bonbons et puis c'était un coquelicot empoisonné qui faisait dormir. Et quand il était très endormi elle s'est échappée, la petite fille, et puis elle a jeté la clé dans l'eau. Puis, dans la nuit, elle s'est échappée, mais elle a perdu son chausson et elle l'a retrouvé. C'est fini.*

Dans de nombreux cas, les élèves opèrent des choix dans ce qui est à rap-peler, soulignent, expansent tel ou tel élément. Par exemple, El. fait un sort au dernier épisode de « *La fugue de Marie-Louise* » (N. Savage Carlson - Ecole des loisirs) qui permet à l'héroïne de retrouver sa mère ; elle rapporte le dernier dia-logue puis énonce directement le dénouement heureux.

El. (...) *Et puis après elle alla chez l'escargot. L'escargot, il veut pas être...Après elle alla chez la caneton, et puis la caneton elle voulait pas aussi. Après elle alla chez le... la grenouille magique. Et puis la grenouille magique elle lui dit : « Je ne veux pas être ta maman. » Puis elle dit : « Je n'ai pas besoin de te voir dans ma boule magique. Je sais où il y a une maman qui vient d'arriver cher-cher un enfant. Elle est près des arbres et puis tu la trouveras. Tu pourra la rattraper si tu cours vite. » Et puis c'était sa maman.*

Tous les textes produits par les élèves sont des *rappels*. La plupart sont des *ré-cits de fiction* comme le texte entendu. Quelques uns cependant consistent

essentiellement à nommer et décrire un peu les personnages. C'est le cas de Ch. et d'Al. D. cités plus haut. Ajoutons que dans les rappels narratifs, il est frappant de constater que les personnages sont les éléments les plus fréquents et que les lieux sont plus fréquemment rappelés que les trames événementielles complètes. De plus, dans la grande majorité des cas, les lieux sont décrits, les personnages sont décrits et caractérisés, les buts qu'ils poursuivent, les rapports qu'ils entretiennent sont explicités. Cela est-il dû à la présence des images de l'album dans la mémoire des enfants ? Nous l'avons dit, contrairement aux pratiques les plus répandues, nous n'avons, ni avant, ni pendant, ni après la lecture, montré, commenté, etc. les images des albums lus, pour « majorer » l'effet du texte, éviter que le rappel soit une suite de descriptions des illustrations mémorisées... Mais les élèves pouvaient feuilleter librement les albums et M. Brigaudiot (1993) a montré le rôle que jouent les images dans l'identification des personnages. Il nous semble en tout cas qu'il y a bien eu « imagination », vraisemblablement à la fois par mémorisation d'images et par construction à partir du texte entendu : par exemple, des traits descriptifs de lieux ou de personnages figurent en rappel, qui n'étaient pas dans le texte. Le problème est alors d'aller au delà, d'articuler cette activité imageante à celle des actions, de la reconfigurer narrativement, ce que parviennent à faire la plupart des élèves.

Fréquemment, le texte de rappel entretient des *rappports intertextuels* forts avec le texte entendu, d'autant que celui-ci a été relu par l'adulte juste avant le rappel et qu'au cours de celui-ci l'élève peut demander des relectures.

Dans de nombreux cas, on observe que l'élève cherche à retrouver exactement les mots du texte entendu.

Gu. (« La fugue de Marie-Louise ») : (...) *Pis sa mère elle lui fait un sandwich à la cacahuète et aussi à... à la gelée de... (tout bas : de pieuvre... ou de méduse...) de méduse.*

Cy. (« Puccini, canari de Paris ») : (...) *avec la joie et le bon coeur. (Tout bas : Monté sur un réverbère...) Monté sur un réverbère de Paris.... (...) (Tout bas : Il chanta... Comment ?) Il chanta dans un endroit... poussiéreux où il y avait que des machines qui faisaient un tas de bruit. « Je ne pourrai pas chanter ici. » dit Puccini. (Tout bas : Il vit des merles...) Il vit des merles et se posa. (...)*

Dans quelques cas, les élèves citent d'autres textes apparentés au texte entendu.

Gu. : *C'est comme l'histoire du bébé parce qu'il dit : « Veux-tu être ma maman ? » « Non, mais je peux être ton chat. », par exemple. (Gu. réfère à « Je veux une maman » de J. Alhberg qu'il est en train de lire avec ses camarades.)*

Le commentaire *C'est comme l'histoire du bébé* est explicitement *métatextuel*. Ce rapport au texte entendu n'est pas rare, même s'il n'est pas toujours explicité aussi nettement.

Jo. (« Le roi, les souris et le fromage » de N et E. Gurney - Ecole des loisirs) : (...) *Il n'aime pas avoir des souris dans son palais. Non plus des lions, ni*

des chiens, ni des chats ni des éléphants. Alors il demande à ses conseillers de faire venir des nouveaux animaux et les conseillers disent tout le temps que c'est très facile. (...) Et ils ont dit encore : « C'est simple ! » (...) Alors les conseillers ont encore dit que c'était facile. (...) Et ils ont refait venir les souris. (...)

Dans quelques cas, le rappel évoque le *hors-texte*, bien que les élèves n'aient pas l'album entre les mains.

El. : *Euh... Montre de loin l'image de couverture. Comment ça s'appelle ?*

Adulte : *Une mangouste.*

El. : *La petite mangouste qui fait plein de bêtises. (...)*

Au plan de l'*énonciation*, il arrive que le texte ne soit pas « autonome » dans la mesure où il réfère de manière ininterprétable au texte entendu.

Car. : *C'est l'histoire d'une petite fille. La maman elle aime pas sa petite fille. Alors elle est partie.*

Mais, dans la plupart des cas, les élèves se rendent compte du dysfonctionnement et y *remédient*.

Car. : *Elle mangeait toujours des bonbons et elle avait perdu son chausson... Elle s'appelait Didi Bonbon. Et puis un jour elle...*

Gu. : *(...) Et après elle dit, la tortue, toujours la tortue, ben elle dit que...*

Les rappels cités montrent la présence *des trois modes énonciatifs* présentés dans la grille (3.2., 3.3., 3.4.). Ajoutons que, dans la plupart des cas, le même élève use de deux d'entre eux ou des trois, sans incohérence.

Gu. (« La fugue de Marie-Louise » : *(...) Après, sa mère, elle a eu assez d'elle. Alors elle lui a donné une grosse fessée. Après elle a voulu partir. (...) Elle s'en est allée et après elle est allée près des rochers où vivaient Christophe. (...) La mère de Christophe, elle a dit : « Un seul enfant de plus », et elle faisait une crise de nerfs. (...) Dans un marais de boue elle vit la cane Barboteuse qui apprenait à ses petits de...aller... chercher de la nourriture. (...) Et puis après elle a dit qu'elle voulait pas d'elle. (...) Elle dit, la tortue, que ils se débrouilleront tout seuls quand ils seront éclos. (...)*

Dans ces rappels en tête à tête avec un adulte et avec une visée évaluative affichée, les « commentaires » portant sur l'*activité langagière de l'auteur du texte entendu* sont rares.

Gu. : *(...) Elle dit, la tortue, que ils se débrouilleront tout seuls quand ils seront éclos. Alors aussi... aussi... Je vais dire quelque chose. Ben faut pas qu'ils se débrouillent tout seuls parce que sinon il y a les animaux, y a des soirs, qui vont les manger. Mais là je raconte pas l'histoire. (...)*

Le dernier énoncé de Gu. relève de comportements langagiers qui sont, quant à eux, fréquents : les « commentaires » par l'élève de sa propre activité langagière de rappel. Citons :

Je ne sais plus ; Je ne me rappelle plus après... ; C'est dur ! ; Après, je me souviens que... ; Elle va vite pis... Non, elle dit ... ; Voilà ! ; C'est fini ; J'ai pas dit le titre. C'est pas grave. Ca va comme ça.

Par contre, nos rappels ne présentent aucun *commentaire* rétrospectif des élèves sur leur *compréhension du texte entendu*. Ils sont tout entiers à leur activité actuelle : ils évoquent uniquement - et fréquemment - leurs oublis.

2.3. Au-delà de l'évaluation de début d'année

L'analyse des rappels a attiré notre attention sur la complexité de cette activité langagière et sur l'empathie avec laquelle il convenait de considérer ses produits. Elle a également fait apparaître que les composantes de ceux-ci répertoriées dans notre seconde grille sont largement indépendantes les unes des autres. Par exemple, les textes qui reprennent le mode énonciatif du texte-source ne sont pas nécessairement ceux qui restituent le plus complètement l'histoire. Ou encore, les textes qui comportent le plus de commentaires de son activité langagière par l'élève ne sont pas non plus toujours les plus complets. Les maîtres doivent donc éviter les jugements hâtifs et ne s'appuyant que sur quelques dimensions. Cependant, dans la mesure où nous visons à faire de la compréhension de textes entendus une passerelle vers la compréhension de textes lus, il nous semble que deux traits des rappels doivent retenir particulièrement l'attention : le fait que l'élève parvient ou non à rappeler complètement l'histoire entendue en articulant et hiérarchisant les micropropositions ; le fait que le texte de rappel soit ou non autonome, que sa compréhension nécessite ou non qu'on se réfère au texte entendu.

Après l'évaluation de début d'année, la maîtresse a continué à lire fréquemment des albums et des petits romans (en plusieurs séances) à la classe entière ou à des petits groupes. De temps en temps, la classe entière ou, le plus souvent, un petit groupe doit ensuite rappeler l'« histoire ». Lors de ces rappels collectifs, la maîtresse s'adresse en priorité aux élèves ayant eu de faibles performances lors de l'évaluation individuelle de début d'année quant aux deux dimensions soulignées ci-dessus et dont l'observation continue montre qu'ils ne sont pas encore à l'aise quant à ces mêmes dimensions. Leurs propositions sont renvoyées au groupe, discutées, complétées,... M. Fayol (1985) a souligné le rôle fondamental des demandes de précisions, de compléments, de suite, etc. de l'interlocuteur. Peu à peu, l'enfant anticipe les questions et introduit d'emblée les éléments nécessaires à la compréhension. Dans ce « modèle interactif de la compréhension de récits », les échanges avec l'interlocuteur interagissent, chez le sujet, avec les caractéristiques du texte.

3. DISPOSITIF VISANT L'APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION D'ÉCRITS LUS PAR LES ÉLÈVES

Dans le C.P. de D. Vérecque, tout du long de l'année, les élèves lisent de courts écrits inconnus liés à la vie de la classe, aux autres domaines disciplinaires... Par exemple, des messages d'autres classes, des lettres venues de l'extérieur, des publicités pour des spectacles ou des sorties, des règles de jeu,

- notamment en mathématiques -, des fiches d'identité d'animaux qu'on étudie en Sciences, etc. La lecture est « courte » : elle ne demande, en général, qu'une seule séance. Nous n'analyserons pas ces situations, bien qu'évidemment la construction du sens de l'écrit lu y soit le fil conducteur.

Parallèlement, les élèves sont confrontés à des « lectures longues », des lectures suivies sur plusieurs séances (à raison de deux par semaine) de récits de fiction empruntés à des albums (ou à des petits romans) que la maitresse ne leur a pas lus. Le texte que les élèves ont à lire est dépouillé des illustrations de l'album. Il est compréhensible sans celles-ci et c'est seulement quand tout le texte aura été lu que l'album sera offert aux élèves. C'est dans ce cadre que nous décrirons ici le dispositif visant la construction de la compréhension par les élèves. A partir du second trimestre, des modalités de différenciation ont été mises en place, que nous expliquerons.

3.1. Modalités communes à tous les élèves

3.1.1. En début de séance, on procède **au résumé collectif du déjà lu** et au **rappel du dernier épisode**. Quand il s'agit du début du récit, on lit la couverture pour essayer de savoir qui a écrit l'histoire, de qui, de quoi elle va parler, où cela se déroule, et l'on passe rapidement au début du texte. En début d'année, la maitresse sollicite en priorité les élèves n'ayant pas rappelé complètement l'histoire lors de l'évaluation individuelle. A cette époque, ces élèves rappellent le plus souvent un événement qui les a particulièrement marqués mais dont l'importance par rapport au récit dans son ensemble n'est pas significative. Par la suite, ils rappellent le plus fréquemment le dernier événement comme étant l'aboutissement de tout ce qui a précédé, ce qui n'est pas toujours le cas. Peu à peu, ils parviennent à rappeler l'évènement principal et ses conséquences sur le déroulement de l'histoire. Quand un épisode est rappelé avec difficulté par le groupe-classe ou quand il donne lieu à des divergences entre élèves, la maitresse le relit à haute voix. Il est également fréquent qu'elle relise le dernier épisode afin de replacer les élèves dans la continuité du discours écrit de l'auteur.

La maitresse conduit ensuite les élèves à **formuler des hypothèses sur la suite du récit**. Nous employons « hypothèses » dans la mesure où il y a raisonnement et débat à partir de l'amont du récit et non juxtaposition d'anticipations sémantiques individuelles non argumentées (dans ce cas, nous préférons parler d'« annonces » ou de « propositions » de suite). En début d'année, ici aussi, la maitresse sollicite en priorité les élèves qui, lors de l'évaluation individuelle, n'ont pas réussi à rappeler l'histoire complète. Ils interviennent très peu. Au mieux, ils proposent des événements hypothétiques découlant directement de l'épisode précédent, mais pas de l'ensemble du déjà lu. C'est à force d'être sollicités lors des rappels de récits lus par la maitresse et, en début de séance de lecture, pour le rappel du déjà lu que, progressivement, ils parviendront à formuler des hypothèses s'appuyant bien sur tout ce qu'on a lu du récit en cours, et dont l'argumentation utilise souvent des rappels ciblés. Les différentes hypo-

thèses formulées sont écrites au tableau en dictée à la maitresse, avec l'indication de leurs auteurs. Celle-ci demande aux élèves qui ont peu participé à leur formulation de les relire puis de choisir celle qui leur paraît la plus plausible en argumentant leur choix.

3.1.2. Lecture individuelle de l'épisode du jour

La consigne est d'essayer de comprendre le passage pour voir ce qui se passe aujourd'hui et si les hypothèses émises se vérifient. La maitresse va en priorité près des élèves les moins à l'aise, rappelle la consigne, questionne en fonction de celle-ci, demande de justifier les réponses par la référence et l'analyse précise de passages du texte, relance, fait résumer ce qu'on a découvert, etc. Elle veille, en particulier, à ce que tel ou tel ne se contente pas d'identifier des mots, ou d'essayer d'en déchiffrer sans en rien faire d'autre. Si le déchiffrement de certains mots fait obstacle, elle préfère l'effectuer après que l'élève s'y soit essayé, en replaçant le mot dans son contexte et en verbalisant sa procédure. Et elle relance la découverte du sens du passage.

3.1.3. Lecture collective

La maitresse fait rappeler les hypothèses émises ainsi que le nom de leurs auteurs, puis invite les élèves à dire ce qu'ils ont compris du passage d'aujourd'hui, ce qu'il y a de nouveau par rapport à l'épisode précédent. Elle sollicite en premier les élèves les moins à l'aise mais facilite une coopération de tous pour aller de l'avant, mettre en relation, corriger, vérifier, rebondir, etc. On vérifie toujours, en lisant dans le texte. En cas de difficulté générale ou de divergences à ce plan, la maitresse effectue elle-même la vérification, en verbalisant ses procédures. Elle demande aussi aux élèves qui y sont parvenus seuls d'expliquer comment ils ont fait.

La construction du sens du texte se fait de proche en proche par les élèves et pas nécessairement en allant de la première vers la dernière ligne. C'est une raison supplémentaire pour que la maitresse fasse faire régulièrement des synthèses de ce que l'on a découvert, de ce que l'on a appris, à quels endroits du texte, avec relecture de certains passages pour être sûrs. Ces synthèses et ces relectures relancent la recherche, jusqu'à ce que tout ait été découvert. Une synthèse finale suivant l'ordre du texte est alors effectuée, avec, également, des relectures ici et là. La séance se termine par un retour évaluatif sur les hypothèses initiales et par des anticipations rapides de la suite.

On notera que nous ne procédons pas à une lecture orale intégrale par les élèves. Sans entraînement, seuls quelques élèves peuvent le faire. Les autres peineraient considérablement et défigureraient complètement le texte. Par contre, il est fréquent que la maitresse lise le texte du jour à haute voix en fin de séance. Pour les élèves, la lecture à haute voix de certains passages (dramatiques, pleins de surprises,...) se fait à d'autres moments. Elle donne lieu à entraînement, essai, évaluation collective, nouvel essai, etc. On utilise aussi toutes les situations qui peuvent motiver cette lecture : lecture aux petits de

Maternelle, aux grands du Cours Moyen, enregistrement pour les correspondants, etc.

3.2. Modalités différentes selon les élèves dans la phase individuelle

A partir de la rentrée de janvier, la maîtresse constitue deux groupes d'élèves en lecture : « autonomes » / « non autonomes », à partir de l'observation continue en situation de lecture. Il ne s'agit évidemment pas d'une partition en tout ou rien : il s'agit en fait d'une dominante observée chez les élèves. Certains, dès cette date et dans cette classe, sont capables, avec l'aide d'une « fiche-guide » centrée sur la compréhension, d'entrer seuls dans un texte, de découvrir l'essentiel ou une bonne partie de son sens. Ce sont les élèves qui ont compris le va et vient nécessaire entre interrogation sémantique, vérification dans le corps même de l'écrit, synthèse, nouvelle recherche de sens, etc. et le pratiquent tout du long sans s'en écarter. Ce sont donc des élèves dont la représentation de l'acte lexique est exacte et dont la clarté cognitive est élevée. Le « guide » qui est remis à chacun est composé de questions qui suivent l'ordre du texte et impliquent non pas des prélèvements directs d'informations ponctuelles, mais la mise en relation des événements passés et du contenu du passage actuel avec prélèvement et mise en relation d'informations plus ou moins distantes, plus ou moins explicites, raisonnement, inférences.

Les autres ne parviennent pas encore à effectuer seuls ce va et vient, ils ont besoin de la maîtresse pour y parvenir. Sans elle, ils courent encore le risque ou bien de se lancer dans des inventions sémantiques sans guère de rapport avec ce qui est écrit, et/ou, surtout, celui de se crispier sur l'identification et le déchiffrement des mots, de s'y enliser, sans remonter vers le sens. A l'origine, les élèves du second groupe sont nettement plus nombreux (17 sur 20). Le rapport numérique s'inversera progressivement jusqu'à ce que, fin mai, tous les élèves rejoignent le groupe « autonome ».

3.3. Productions écrites de propositions de fins de récits

A partir de mars, nous avons mis en place des activités de production écrite individuelle par lesquelles les élèves devaient anticiper la fin d'un récit complexe, leur lecture de celui-ci s'étant arrêtée alors que plusieurs noeuds de l'intrigue restaient à dénouer. Les élèves s'y sont livrés avec beaucoup d'implication, bien que la tâche langagière soit difficile. Il s'agit, en effet, d'effectuer seuls le retour sur le déjà lu et les anticipations de suite qui se font depuis le début de l'année collectivement. Il s'agit aussi de planifier le texte proposant une fin, de le mettre en mots et de l'inscrire de manière lisible sur le papier. Des aides différenciées quant à la réalisation graphique ont également été mises en place. Les fins proposées sont mises en commun et discutées de manière argumentée. On termine en lisant la fin rédigée par l'auteur du récit. Le but n'est pas d'opposer la « bonne » fin à celles des élèves, mais de montrer en quoi toutes ces fins sont différentes, que certaines sont impossibles mais que la plupart sont acceptables.

4. CONCLUSION

Le point de vue qui a guidé la recherche didactique *PROG* en matière de compréhension est, en première analyse, paradoxal. On y considère en effet que, comme activité langagière, la compréhension du langage est en place chez les sujets bien avant qu'ils n'entrent à l'école, qu'elle ne s'enseigne pas, qu'elle est une et indivisible et qu'on ne peut y avoir accès directement. Dès lors, la visée de la recherche a été de favoriser chez les élèves, au long des cycles 1 et 2 de l'école, les activités de compréhension du langage oral et du langage écrit, de mettre en œuvre toutes les médiations concourant à la réussite des activités, à la prise de conscience claire des composantes de ces activités et des difficultés rencontrées, à l'essai de moyens de les vaincre. Autrement dit, créer les conditions optimales pour que les élèves développent leur compétence de compréhension du langage.

C'est ainsi que la recherche a été conduite à théoriser les dimensions de l'activité de compréhension selon le langage à comprendre, et à explorer les passerelles possibles entre compréhension de langage oral par traitement de la chaîne sonore en présence de l'énonciateur, compréhension du langage écrit d'un autre absent à partir de la chaîne sonore que l'on entend et qui est issue du traitement qu'en fait l'adulte, compréhension du langage écrit d'un autre absent à partir du traitement direct des « traces » inscrites sur le support.

La lecture n'est donc qu'une modalité de la compréhension de langage écrit. Son apprentissage par les élèves fait d'autant mieux sens qu'il s'ancre dans les autres modalités de compréhension. La progressivité des apprentissages ne doit donc pas être comprise comme l'enchaînement de modalités successives au fil des deux cycles, mais comme des points d'appui et des transferts réciproques entre des modalités qu'on met les élèves en situation de pratiquer en même temps tout au long de ces deux cycles.

Nous avons essayé d'en donner une illustration au C.P. Nous avons, en particulier, essayé de montrer que, du point de vue du maître, des activités qu'il conçoit et met en œuvre, de ses interventions, on ne travaille et on ne fait travailler les élèves que sur des manifestations langagières indirectes de la compréhension, qui nécessitent des interprétations prudentes. Favoriser la clarté cognitive des élèves en matière de compréhension du langage écrit implique qu'eux-mêmes comprennent qu'on leur demande de telles manifestations, pourquoi on le leur demande et comment le développement de leurs compétences en est favorisé. Quant à la compréhension elle-même, comme disent les élèves, *c'est dans la tête*.

NOTES

- (1) La question s'est posée, dans l'équipe *PROG*, de savoir si des enfants de Maternelle et même de C.P. se soucient de l'activité langagière de l'auteur ou seulement de celle de la maîtresse qui lit. Les observations effectuées à Amiens vont dans le sens d'une réponse positive. Par exemple, en Grande Section, les élèves interprètent fort bien les textes de présentation d'albums figurant sur les dépliants des éditeurs. Dans notre C.P., en lecture d'albums par la maîtresse, à partir du nom de l'auteur et s'ils ont déjà entendu plusieurs albums de celui-ci, ils formulent des attentes et des commentaires ; en cas de lecture de variantes (par exemple des *Trois petits cochons*), ils comparent et explicitent les effets produits ; enfin, les rappels que nous présentons ici montrent qu'il y a bien traitement de l'activité langagière de l'auteur à partir du produit de celle-ci, le texte.
- (2) Vygotsky écrit : « C'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est le langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral : le son matériel. Cet élément, à lui seul, modifie complètement l'ensemble des conditions psychiques qui s'étaient créées pour le langage oral. » (pages 259 et suivantes).
- (3) Bien entendu, lecture à haute voix, questionnement, commentaires sont aussi l'œuvre des (autres) élèves, même si nous pensons que le rôle du maître est fondamental en la matière.
- (4) Il n'entre pas dans notre propos de traiter ici des rapports entre compréhension et interprétation. Précisons toutefois que l'activité de compréhension ne produit pas le sens unique du texte mais un sens compatible avec ce qui est écrit. Ce sens est évolutif au fil des activités de compréhension du même texte. Il est, par ailleurs, en partie différent d'un lecteur à un autre, comme notre corpus de rappels le montre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOYZON-FRADET D. et CHISS J.-L. (Dir.) (1997) : *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et immigration*. Paris, Nathan Pédagogie, Perspectives didactiques
- BRIGAUDIOT M. (1993) : Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle, dans MASSELOT M. et ROMIAN H. (Coord.) : *Langage et images*. Paris, INRP, *Repères*, 7
- BRIGAUDIOT M. (1998) : Quelles connaissances linguistiques pour aider les élèves dans la maîtrise des discours à l'école maternelle ?, dans *Professeur d'école / Enseignant de français*, « Travaux et recherches en linguistique appliquée », Série A, n° 2
- CHATEAU J. (1950) : *L'enfant et le jeu*, Paris, Scarabée
- DANON-BOILEAU L. (1995) : *L'enfant qui ne disait rien*. Paris, Calmann-Lévy, Le passé recomposé
- DENHIÈRE G. et LEGROS D. (1983) : *Comprendre un texte. Construire quoi ? Avec quoi ? Comment ?* Paris, INRP, *Revue française de pédagogie*, 65
- DENHIÈRE G. (1984) : *Il était une fois. Compréhension et souvenirs de récits*. Lille, P.U.L.
- DUCANCEL G. (1992) : Résolutions de problèmes de français. Apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement par cycles, dans ROMIAN H. (Coord.) : *Problématique des cycles et recherche*, Paris, INRP, *Repères*, 5

- FAYOL M. (1985) : *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Actualités pédagogiques et psychologiques
- FRANCOIS F. (1990) : *La communication inégale*. Paris-Neuchâtel, Delachaux-Niestlé
- GENETTE G. (1982) : *Palimpsestes*. Paris, Seuil
- JAFFRE J.-P., SPRENGER-CHAROLLES L. et FAYOL M. (Dir.) (1993) : *Lecture - écriture : acquisition*. Paris, Nathan Pédagogie, Les actes de la villette
- Ministère de l'Éducation Nationale - Direction des Ecoles (1992) : *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris, CNDP - Savoir livre
- * id. (1995) : *Programmes de l'école primaire*. id.
- PROUILHAC M. (1993) : Transcodages, reprises-modifications et interprétation. D'un album à une émission de radio au CM2, dans MASSELOT M. et ROMIAN H. (Coord.) : *Langage et images*. Paris, INRP, *Repères*, 7
- RICHARD J.-F. (1990) : *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris, A. Colin, U. Psychologie
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1989) : L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Approche psycholinguistique, dans *Revue française de pédagogie*, n° spécial *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche dans la Revue française de pédagogie*. Paris, INRP
- VYGOTSKY L.S. (Trad. 1985) : *Pensée et langage*. Paris, Messidor-Ed. sociales