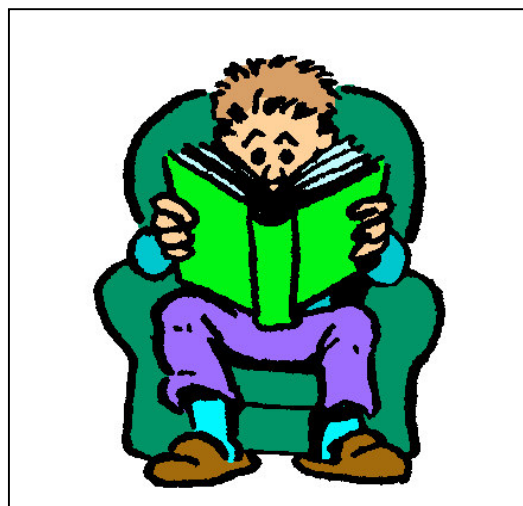


Dominique Rauffet

LIRE C'EST BIEN...
COMPRENDRE C'EST MIEUX !



Mémoire CAPA-SH option E
Année 2008/2009

SOMMAIRE

<u>Introduction</u>	2
1) <u>L'enfant en difficulté ou les difficultés de l'enfant :</u>	
1.1 deux choses à la fois	3
1.2 un malentendu	3
1.3 des difficultés à chercher du sens	4
2) <u>Qu'est ce que comprendre un texte</u>	
2.1 notion de représentation	5
2.2 le texte	5
2.3 les modèles de compréhension	6
2.4 Le modèle de Van Dijk et Kintsch	6
3) <u>Comment le lecteur agit-il sur le sens du texte</u>	
3.1 Qu'est ce que la mémoire ?	9
3.2 L'évolution de l'étude de la mémoire	10
3.3 Modèle traditionnel de la mémoire	10
3.4 Les activités mentales mises en œuvre	13
3.5 Les compétences nécessaires	16
4) <u>Le regroupement d'adaptation</u>	
4.1 Le groupe : premier élément de réponse	17
4.2 Le maître d'adaptation : son rôle.....	18
4.3 Le projet de groupe	19
5) <u>Partie pratique</u>	
5.1 cadre institutionnel	20
5.2 la demande d'aide	20
5.3 La constitution du groupe	21
5.4 Le projet de groupe	22
5.5 la réalisation du projet d'aide	24
5.6 bilan des élèves.....	30
<u>Conclusion</u>	31

I) INTRODUCTION

Mon expérience professionnelle, d'abord en tant que remplaçant, puis en tant que maître d'adaptation, m'a permis de mesurer les difficultés que beaucoup d'élèves rencontrent en compréhension de lecture en cycle III.

Durant les quatre années passées au sein de réseaux, les demandes d'aides en cycles III concernant la lecture ont été nombreuses. Ces demandes d'aides ont souvent été provoquées par de mauvais résultats aux évaluations CE2.

Toujours un même constat de la part des enseignants : « il lit mais ne comprend rien à ce qu'il lit ».

Cette attitude de l'élève face à l'écrit va être lourde de conséquences. Comment être autonome dans son travail si on ne comprend pas les consignes écrites ? Comment répondre à la demande de l'enseignant lorsqu'il faut lire un texte d'histoire ou de géographie ? On comprend donc l'urgence qu'il y a, autant pour le maître que pour l'élève, à remédier à cette situation : l'élève est en souffrance et le maître de la classe semble désarmé. Il nous transmet son incompréhension :

Comment un élève qui décode bien, peut-il ne pas comprendre un texte ? Et surtout, quels dispositifs lui proposer ?

Alors que les activités de lecture en cycle II occupent une très grande partie du programme, j'ai été amené à accepter l'idée que pour un certain nombre d'élèves, lire un texte, ce n'est pas forcément chercher à le comprendre. Pour eux, l'activité de décodage n'est pas au service de la production de sens.

Il conviendra donc d'essayer de comprendre quels sont les mécanismes qui ne se sont pas installés chez ces élèves, afin d'intervenir au mieux .

Le regroupement d'adaptation m'a semblé être une réponse institutionnelle à ce type de demande. Auquel cas, sortir des élèves de leurs classes pour constituer un regroupement d'adaptation revient à se poser la question :

Quelle est la place de la compréhension dans l'activité de lecture et comment le maître d'adaptation peut contribuer à construire cette compréhension ?

A partir de cette question, j'émetts deux hypothèses :

1) La verbalisation par l'élève, en petit groupe, des procédures à mobiliser, améliore la compréhension en lecture.

2) Les échanges entre les élèves sur ces procédures permettra à chacun, avec l'aide du Maître E, de construire des stratégies efficaces de compréhension.

1) L'enfant en difficulté ou les difficultés de l'enfant

1.1 Deux choses à la fois !

La maîtrise de la lecture suppose la maîtrise de deux processus :

- d'une part le décodage (déchiffrer) ou l'identification des mots
- d'autre part l'élaboration d'une représentation mentale du texte (comprendre)

Sur le premier point, nous savons que le décodage des mots est une opération difficile et contraignante qui, si elle n'est pas suffisamment automatisée, se fera au détriment de la compréhension : un lecteur qui accroche à chaque mot, perd la globalité du discours car sa mémoire de travail est totalement mobilisée pour cette activité.

Mais nous rencontrons beaucoup d'élèves dont la lecture à haute voix ne laisse pas apparaître de graves difficultés de décodage et qui pour autant, ne comprennent pas le texte.

1.2 Un malentendu

« L'acte de lire est donc une activité résolument stratégique qui requiert la coordination de plusieurs opérations intellectuelles dans un but : comprendre » (Sylvie Cèbe Cahiers pédagogiques n° 422).

Or beaucoup d'élèves pensent qu'il suffit de décoder tous les mots correctement pour « savoir lire ». Ils occultent la finalité première de la lecture : comprendre. C'est du moins la représentation qu'ont de nombreux élèves de la demande de l'enseignant. Ce malentendu est conforté par l'activité « lecture à haute voix »: si je lis tous les mots correctement j'aurai

rempli mon contrat d'élève. Mais lire, « ce n'est pas mettre en mémoire les mots du texte mais c'est mettre en mémoire les idées portées par le texte » R Goigoux

Comme nous le verrons, les activités mentales mises en jeu pour construire du sens sont complexes et « coûteuses ». En cycle III beaucoup d'enfants peu habitués à ces efforts, renoncent et de toutes façons se jugent incapables d'atteindre les objectifs fixés par le maître.

Ces mêmes élèves seront amenés à développer des stratégies rudimentaires qui demandent peu d'efforts pour répondre au mieux au travail demandé.

J'ai souvent proposé la phrase : « la sœur de Pierre joue au foot » à des lecteurs peu efficaces. A la question « qui joue au foot ? », sans hésiter ces élèves me répondent : « Pierre ». La question de l'enseignant d'une part et le survol rapide de la phrase d'autre part, laissent supposer que le prénom « Pierre » est la bonne réponse. Cet exemple montre l'inversion des rôles : pour l'enfant, répondre au questionnaire devient l'activité principale au détriment de la compréhension du texte alors que pour le maître, le questionnaire n'est qu'un outil de contrôle de la compréhension

1.3 des difficultés à chercher du sens

Outre les problèmes de décodage, beaucoup d'élèves se contentent d'une lecture linéaire, mot après mot, phrase après phrase. Souvent la rencontre d'un mot inconnu ou l'identification non-conforme d'un mot ne pose pas question : ils continuent. Le seul but pour eux, est de « finir de lire ».

Le mauvais lecteur ne régule pas sa lecture en fonction des difficultés rencontrées. Des recherches ont montré que le faible lecteur contrôle la compréhension au niveau propositionnel mais peu au niveau plus global du texte : au mieux il assurera une représentation mentale de quelques phrases dont il aura saisi tous les mots, toute la syntaxe. Mais ces éléments ne seront pas mis en relation de façon pertinente pour avoir une vue d'ensemble du texte.

Le lecteur expert, lui, s'arrêtera dès qu'il perd le sens, émettra des hypothèses, cherchera à les vérifier ou les abandonnera. Pour cela, il sera amené à revenir en arrière pour retrouver une information perdue ou laissée de côté parce que jugée peu importante. Parallèlement au décodage, il mènera un contrôle de sa propre compréhension du texte. Cette démarche que nous mettons naturellement en œuvre doit, chez l'élève, se construire, s'expliquer, se confronter aux autres.

2) Qu'est-ce que comprendre un texte?

2.1 Notion de représentation

La compréhension peut être considérée comme un « ensemble d'activités cognitives qui s'appliquent à une phrase, un discours ou à un texte et en construisent la signification » (Grand dictionnaire de la psychologie).

Comprendre un texte, c'est donc élaborer une *représentation* d'un écrit.

La notion de représentation renvoie à des concepts différents suivant les auteurs.

« *Les représentations sont des constructions circonstancielle faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques* » (J. F. Richard). Cette définition issue du domaine de la psychologie cognitive me paraît intéressante et s'applique parfaitement au domaine de l'écrit. Cela montre le caractère fragile de cette construction : la représentation d'un écrit varie d'un individu à un autre, d'un moment à l'autre, suivant le degré d'implication : un même texte peut avoir des « lectures » différentes voire opposées.

Cette représentation personnelle sera construite en fonction de trois facteurs qu'il conviendra d'étudier :

- le texte lui même qui joue le rôle de stimulus d'entrée
- le lecteur qui utilise des capacités et des connaissances présentes dans sa mémoire
- l'objectif que s'est fixé le lecteur avant même d'avoir lu le texte (contexte)

R. Goigoux reprend ces éléments : « la compréhension peut être définie comme 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 »

Nous serons donc amenés à étudier d'une part, le rôle du texte lui même (organisation, structure...) et d'autre part les mécanismes mis en jeu par le lecteur (activités mentales, rôle de la mémoire, implication...) On voit bien que l'activité de lecture est une activité complexe qui se construit et qui n'est pas la conséquence assurée de l'apprentissage du code. Affirmer cela obligera donc à se poser la question : *Comment apprendre à comprendre des textes ?*

2.2) le texte

Un *texte* est une succession de caractères organisés selon un ensemble de règles qui constituent le langage écrit. C'est la transcription codée d'un autre langage : le langage oral. A

de rares exceptions le texte assure une communication différée entre deux personnes, l'auteur et le lecteur, et ce à deux conditions :

- que l'auteur et le lecteur possèdent le même langage oral
- que l'auteur et le lecteur maîtrisent les règles de codage et de décodage de ce langage.

La permanence de l'écriture lui attribue une efficacité supérieure à celle de l'audition d'un discours : c'est le lecteur qui fixe lui-même son rythme de prise d'informations avec des retours en arrière possible. Il n'est pas dirigé par la vitesse d'élocution de l'émetteur.

Comprendre un texte c'est avant tout comprendre des mots (connaissance lexicale) et en comprendre l'ordre (connaissances syntaxiques). Si je dis : « Pierre cherche Paul » et « Paul cherche Pierre », bien que les mots soient identiques, le sens n'est pas le même. La connaissance de ses trois mots suffit au lecteur pour construire une première représentation de la situation. Notons que la compréhension de cette phrase peut prendre des directions différentes si je connais ou si je ne connais pas Pierre et Paul.

Modéliser l'activité de compréhension d'un texte permet d'étudier la façon dont le lecteur établit une cohérence entre toutes les informations (celles du récit et les siennes) pour créer une représentation globale de ce texte.

2.3 les modèles de compréhension

La conception traditionnelle laissait penser que « le sens se trouve dans le texte et que le lecteur doit le pêcher » (Jocelyne Giasson « La compréhension en lecture », p 5). Cette conception très lacunaire est abandonnée depuis longtemps. Elle ne prenait pas en compte le lecteur.

Au contraire, depuis les années 70, c'est le rôle du lecteur qui devient source de questionnement : « étudier la compréhension de textes consiste à s'intéresser aux représentations cognitives, aux procédures et mécanismes que l'individu met en œuvre » (Mémoire et compréhension de N Blanc et D Brouillet ,p70) .

2.4 Le modèle de Van Dijk et Kintsch 1983

En 1983 Van Dijk et Kintsch proposent une théorie qui postule que le lecteur élabore tout en lisant, une représentation complexe qui n'est pas seulement issue de la mémoire des éléments du texte lui-même. Autrement dit, la représentation d'un texte n'est pas la somme

des représentations des mots. Ils décrivent le processus de compréhension comme impliquant l'élaboration de trois niveaux de représentation.

Le premier niveau est le *niveau de surface* : le texte est caractérisé par des mots et des phrases. C'est de l'ordre de ces mots et de ces phrases que s'organise le sens. D'ailleurs on peut dire exactement la même chose avec des mots différents ou un ordre différent (ex voix active – voix passive). Ce niveau doit être très vite oublié par le lecteur et ne présente pas beaucoup d'intérêt à de rares exceptions (poésie). Paradoxalement c'est ce niveau que l'élève en difficulté va privilégier : pour répondre à un questionnaire, il va utiliser précisément les mots du texte et se trouvera particulièrement en difficulté si la question porte sur de l'information implicite.

Le deuxième niveau est celui du contenu sémantique appelé *base texte*.
Considérons la phrase : « En 1963 j'ai vu le vol du Concorde ». Cette phrase est compréhensible par toute personne qui sait que le Concorde est un avion. Mais si on pense que le Concorde est une pierre précieuse le mot vol prend un autre sens : le contenu sémantique de la phrase change.

Et si j'écris « J'étais devant la bijouterie en 1963 quand j'ai vu le vol du Concorde. », beaucoup de jeunes lecteurs vont s'égarer.

Van Dijk et Kintsch sont amenés à définir *la proposition sémantique* comme unité de base dans la compréhension.

La phrase : « J'ai pris le ballon que mon père m'a acheté » est constituée de deux propositions grammaticales. Le lecteur confirmé, après avoir lu la première proposition, passerait d'une représentation littérale (se souvenir des mots) à une représentation sémantique (se souvenir du sens).

Une proposition est constituée d'un prédicat (généralement le verbe) et d'arguments (le sujet, l'objet). Ces unités de base s'entrechoquent entre elles, se complètent pour créer une *microstructure*. La compréhension sera d'autant plus facile que ces propositions auront des éléments communs (dans l'exemple cité plus haut, bijouterie et vol sont des éléments communs pour certains lecteurs). Si cette *cohérence référentielle* n'est pas établie, un processus de recherche se met en place parmi les propositions déjà lues (ce qui nécessite de la part du lecteur, une mise en mémoire des informations déjà lues ou un retour en arrière dans le texte). Cette microstructure est souvent surévaluée par l'enseignant : les questionnaires de contrôle de lecture portent généralement sur la microstructure.

Parallèlement à la création de microstructures , le lecteur construit une *macrostructure* qui construira la signification globale du texte. Ces macrostructures se constituent au niveau des paragraphes. Elles représenteraient le schéma du texte. « Les macrostructures sont des principes d'organisation du discours. Elles ont un caractère hiérarchique définissant grossièrement la syntaxe globale du texte » (Van Dijk : Compréhension du discours). Par exemple, la structure du conte est familière aux enseignants : état initial, provocation du déclenchement, action, conséquence, état final d'équilibre .

La compréhension sera d'autant plus facile que le lecteur est habitué à ce type de schéma. La lecture d'une notice est très loin de la lecture d'un récit . Elle ne fait pas appel au même schéma et sera plus facile à lire pour quelqu'un familier de ce type de textes. Reconnaissons qu'un effort dans ce sens est fait depuis des années en classe : tri, classement de textes , étude de structures de textes etc...

Le troisième niveau de compréhension décrit par Van Dijk et Kintsch est *le modèle de situation* .

Pour comprendre un texte, le lecteur va construire un *modèle de la situation* décrit par le texte, mais il va le modeler à sa façon en fonction de ses connaissances et de son vécu personnel. Il y a donc une mise en relation du contenu du texte avec ses propres connaissances. « La base texte est une sorte de réseau constitué d'éléments et de relations directement dérivés du texte. A ce réseau pauvre et souvent incohérent, le lecteur doit ajouter des nœuds... à partir de ses propres connaissances et expériences » (Mémoire et compréhension de N Blanc et D Brouillet, p70). La construction du modèle de situation s'établit sur différents types de connaissances : connaissances du langage, du monde , richesses des expériences personnelles.

Comme nous l'avons vu précédemment, si dans une phrase deux propositions ne partagent pas d'argument, le lecteur devra chercher de la cohérence ailleurs, dans une partie de texte déjà lue.

Si cette recherche n'aboutit pas, il se trouve obligé de créer une *inférence* en fonction de son vécu ou de ses connaissances.

Dans l'exemple : « Jean avait faim. Il est entré dans un restaurant. Il s'est assis. Il a appelé le serveur. C'est là qu'il s'est rendu compte qu'il avait perdu ses lunettes », toutes les propositions partagent un argument (faim-restaurant-assis-serveur) sauf la dernière.

La seule possibilité pour mettre de la cohérence au récit, est de se rappeler que le serveur va amener la carte et que Jean a besoin de ses lunettes pour lire cette carte. Le lecteur

qui n'a aucune connaissance du restaurant, cherchera désespérément un lien entre manger et lunettes (création d'inférence impossible). On voit donc que le *schéma ou script* restaurant est indispensable et qu'il doit être stocké dans la mémoire du lecteur pour que la compréhension se fasse.

Nous serons donc contraints d'analyser par la suite le rôle de la mémoire (ou des mémoires) et de sa limite pour résoudre ces problèmes de compréhension. Nous venons de voir que le processus de création d'inférences est une activité mentale laborieuse, qui mérite qu'on s'y attarde chez l'apprenti lecteur, car si ces inférences ne sont pas faites, il perd la cohérence du texte.

De plus il faut noter que ces inférences peuvent être différentes suivant les connaissances de chacun et qu'un échange de points de vue sera enrichissant et mettra en évidence le processus mental de chaque lecteur.

3) Comment le lecteur agit-il sur le sens du texte

Introduction

Lire un texte, c'est forcément utiliser sa mémoire. Sans mémoire, l'acte de lire ne serait qu'une simple diction de mots. Lorsque je lis un mot, non seulement je lui donne une signification grâce à mon lexique mental, mais je dois le replacer dans le contexte donné, ce qui revient à dire que je dois me rappeler de ce que j'ai déjà lu, de ce que je connais du sujet, de l'auteur, de la forme du texte, etc... Chaque information lue vient s'intégrer à toutes ces données qui sont stockées : c'est le rôle de la mémoire. Lire c'est donc mettre en cohérence par des activités mentales, des informations lues avec des informations sues.

3.1) Qu'est ce que la mémoire ?

Le mot mémoire est issu du latin *memoria* qui désignait à la fois une « aptitude à se souvenir » et l' « ensemble des souvenirs ».

Etudier la mémoire revient donc à étudier à la fois les activités mentales mises en jeu et la manière dont sont stockées les informations.

3.2) L'évolution de l'étude de la mémoire

C'est à H. Ebbinghaus qu'on doit les premiers travaux expérimentaux sur la mémoire (1885). Il va étudier la mémorisation de listes de mots puis de listes de syllabes. Jusqu'aux années 60, les études porteront sur la rétention ou l'oubli d'informations verbales. Cet apprentissage semblait facilité par « la force d'association entre deux mots ». Autrement dit, lorsque les informations à retenir présentent des caractéristiques communes, le sujet améliore ses résultats.

Durant une seconde période, c'est la façon dont le sujet traite l'information qui va être l'objet d'études. Une information est stockée si elle est préalablement traitée. C'est de la qualité de cet encodage que dépendra la rétention.

Dans les années 80, l'apport de techniques d'imagerie cérébrale et l'étude de populations présentant des dysfonctionnements cognitifs vont développer une approche neuro-cognitive.

3.3) Modèle traditionnel de la mémoire

En 1968, Atkinson et Shiffrin proposent de décomposer la mémoire en trois registres de stockage :

- une mémoire sensorielle qui stocke peu d'informations et pour une durée très brève
- une mémoire à court terme qui stocke des informations un peu plus longtemps mais dont la capacité est tout aussi limitée
- une mémoire à long terme qui elle, a une capacité très large et sans limite de temps

a) Mémoire à court terme

La mémoire à court terme (MCT) ressemble à la mémoire tampon d'un ordinateur.

Comme nous l'avons dit, sa capacité est limitée. C'est *l'empan mnésique*. Il correspond aux nombres d'éléments que l'on peut restituer immédiatement et dans l'ordre dans lequel ils nous ont été présentés (à noter que cet empan dépend de l'individu).

En 1956 Miller mesure la capacité de notre MCT à 7 plus ou moins 2 items.

Cet empan, même fixe, peut être amélioré : je ne peux retenir que 7 chiffres à la fois. Mais si je les regroupe par 2 pour faire des nombres, j'en retiens 14 (ex : numéro de téléphone). Dans ce cas l'item n'est plus le chiffre mais le nombre.

Ces informations ainsi stockées sont donc appelées à disparaître. Pour cela, deux raisons :

- la durée : passé un certain temps l'information a disparu
- l'interférence : une autre information vient parasiter la première

En 1986, Baddeley propose un modèle de *mémoire de travail* définie comme le lieu où l'information qui arrive, est traitée.

Cette mémoire de travail est composée de systèmes esclaves :

- la boucle articulatoire ou phonologique qui stocke du matériel verbal
- un calepin visio-spatial qui stocke des images visuelles et spatiales.

Ces deux systèmes seraient gérés par *l'administrateur central*. Il sélectionne les informations, inhibe celles non pertinentes, les trie, les met en cohérence.

Le rôle de la mémoire de travail dans les activités de lecture prend toute son importance : le lecteur qui découvre un texte, est amené à stocker temporairement des informations, à les hiérarchiser, à les vérifier, à les abandonner, à les mettre en relation alors même que d'autres informations lui parviennent au fil de la lecture. On perçoit la complexité de la compréhension qui est la résultante d'opérations mentales complexes et simultanées.

b) Mémoire à long terme

La mémoire à long terme (MLT) est la mémoire qui conserve les informations de façon durable . Elle est le siège de toutes nos expériences, de nos savoirs. Lire, c'est comparer ce que me dit le texte avec ce que je sais, donc faire appel à sa MLT.

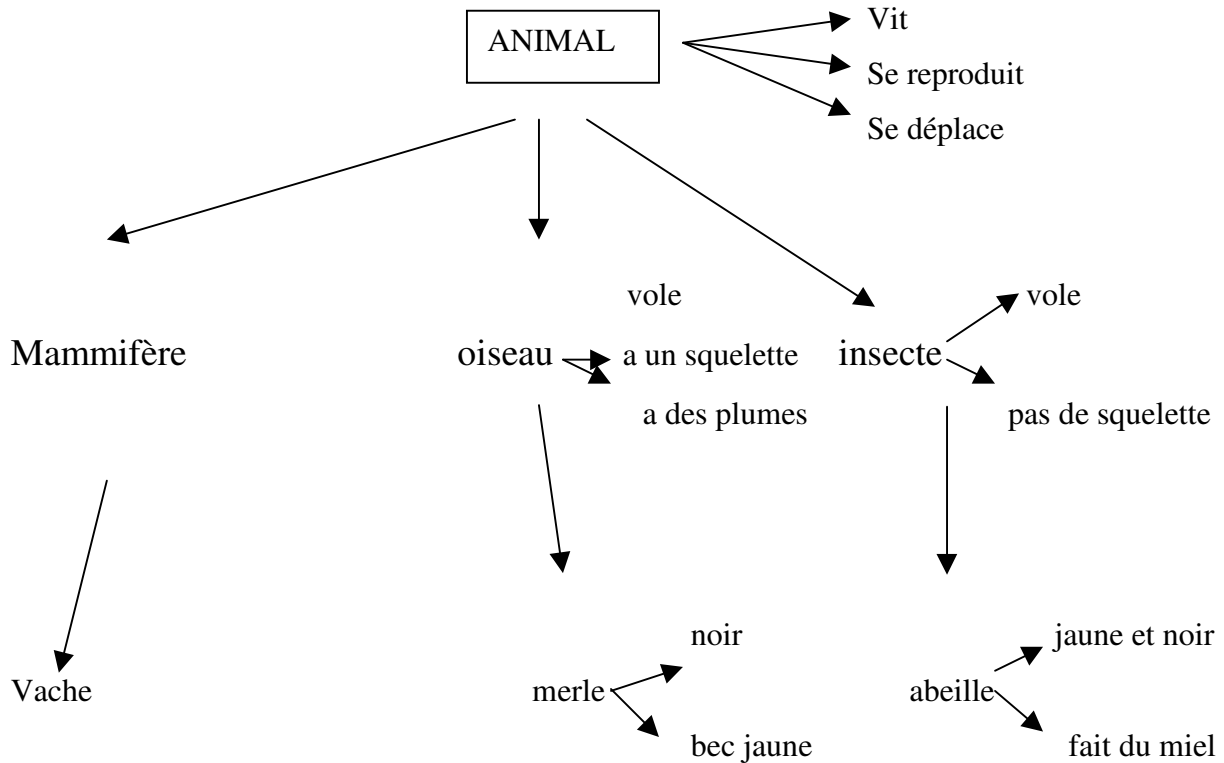
Le modèle de la MLT a fait, et fait encore débat. Selon les auteurs, la terminologie varie mais tous s'accordent sur la cohabitation de deux systèmes qui s'opposeraient à l'intérieur de la MLT :

- pour Tulving (1972) : mémoire épisodique/mémoire sémantique (savoir personnels/savoirs conceptuels)
- pour Cohen et Squire (1980) : mémoire déclarative/mémoire procédurale (savoir que/savoir comment)
- pour Graf et Schachter (1985) mémoire implicite/mémoire explicite

Cette mémoire à long terme ne peut pas être considérée seulement comme une structure passive de stockage. A tout moment certains éléments seront activés ; de cette

activation découlera l'activité cognitive en cours. Ces éléments sont organisés en *réseaux sémantiques*.

Un réseau sémantique est une organisation hiérarchique constituée de nœuds associés par des liens. Prenons l'exemple :



Le mot abeille est emboîté au concept insecte et au concept miel ; le concept insecte est emboîté au concept animal...

Cette organisation hiérarchique permet une économie cognitive : une information commune à plusieurs concepts est stockée au niveau supérieur.

Lorsqu'un concept est activé, cette activation se transmet dans tout le réseau . Prenons un exemple : lorsque je lis le mot abeille, le concept insecte est activé, le concept animal l'est aussi. On comprend donc que la lecture du seul mot abeille prépare des représentations mentales diverses : insecte, miel....

La mémoire est donc avant tout un lieu où s'organise l'information pour que la récupération soit le plus efficace possible.

De la même façon, le lecteur stockera les informations du texte non pas de façon linéaire mais de façon structurée.

3.4 Activités mentales mises en œuvre

Il est maintenant nécessaire de présenter certaines activités mentales qui me semblent les plus courantes et qui peuvent être repérées chez le jeune lecteur.

3.4.1 La segmentation

La segmentation de la phrase ou du texte en propositions sémantiques oblige le lecteur à trouver une cohérence entre elles. Cette recherche de cohérence nécessite d'opérer des choix : dans la phrase : « J'ai vu la pièce que les CM2 ont jouée », la lecture du mot pièce active chez le lecteur deux schémas : monnaie ou théâtre. De ces deux interprétations gardées dans la mémoire de travail, une sera inhibée au profit de l'autre à la lecture de la seconde proposition. Cette activité mentale se retrouve lorsqu'un mot est inconnu : « J'ai acheté le truc qui permet de respirer sous l'eau » le mot « truc » devient nécessairement le scaphandre, le masque.

On notera que la ponctuation joue un rôle fondamental dans la segmentation puisque c'est elle qui permet le plus souvent de regrouper des faits dans des propositions en unités de représentation. Souvent le lecteur devra maintenir des informations en mémoire de travail jusqu'à un lieu propice à leur intégration (par exemple en fin de phrase). Le repérage de ces marques de ponctuation par la vision périphérique, avant même de lire, permet de prévoir ces moments de traitement de l'information.

3.4.2 Les inférences

« L'inférence est une opération mentale qui permet d'établir des relations raisonnées dans un texte où ces relations ne sont pas clairement explicites » (enseigner la littérature J Crinon)

Tout texte comporte des trous sémantiques. Le lecteur devra trouver des informations qui ne sont pas présentes dans le texte. Si je dis : « il a roulé toute la nuit », le mot voiture n'est pas cité alors qu'il est activé chez le lecteur.

On distingue plusieurs types d'inférences :

- celles qui ont trait aux relations anaphoriques c'est à dire tous les mots (pronom, article) qui peuvent désigner plusieurs choses ou plusieurs objets différents. La maîtrise de ces mots doit être l'objet d'une attention particulière.

- les inférences causales qui mettent deux propositions en relation par simple déduction logique (ex : il a fait un chèque en bois et s'est retrouvé en prison). A noter que ces inférences qui paraissent simples, dépendent souvent de la connaissance du milieu dans lequel se situe l'action. C'est la raison pour laquelle les textes proches de l'expérience quotidienne des élèves déclenchent plus facilement des inférences pour construire le sens global du texte. De plus, l'utilisation de marqueurs de relation (ex :car, si, à cause, parce que....) facilite la compréhension.

On comprend l'intérêt de faire verbaliser par les élèves ces activités de recherche pour qu'elles s'automatisent.

3.4.3 l'utilisation de schémas

La construction d'une représentation par utilisation d'un *schéma* fait appel à des connaissances en mémoire.

Le terme *schéma* est utilisé pour exprimer « *des connaissances qui ne sont pas de nature pragmatique mais de nature purement relationnelle* » (Richard : les activités mentales, p68). Un schéma est composé d'unités entretenant des relations entre elles qui sont « insécables et récupérées en mémoire comme telles ». Si je prends le schéma « anniversaire », tous les éléments (invitation, gâteau, cadeau, bougies...) sont activés de façon globale.

Cette utilisation de schéma est amorcée généralement par un mot (ex : le mot restaurant active le schéma restaurant : serveur, menu etc...).Elle se fait par deux processus différents :

- par particularisation du schéma : les variables du schéma activé vont être remplacées par les données du texte. Les relations connues de ces variables permettront au lecteur de créer les inférences nécessaires (ex : « il décida de prendre le train pour Paris » suppose qu'il ait acheté le billet, qu'il ait consulté les horaires....)
- par intégration d'éléments du texte pour résumer la situation (ex : « il gara la voiture, acheta le billet, consulta les horaires, prit le train de 10 h pour Paris » peut se résumer par : il partit pour Paris

Dans le premier cas on part du schéma vers les composantes pour, à partir d'inférences, enrichir la représentation du texte. Dans le second cas, le même schéma est activé, mais il permet une économie cognitive, notamment pour la mise en mémoire de travail d'une partie du texte.

3.4.4 L'utilisation de l'analogie

On parle d'analogie quand la situation à traiter ne présente pas toutes les conditions d'application d'un schéma repéré, mais seulement des conditions approchées.

Plus généralement, le raisonnement analogique permet de mettre en relation deux domaines à priori très différents après avoir défini cette relation (ex : la bourse est à l'économie ce que le thermomètre est à la maladie).

Ce raisonnement est indispensable dans la compréhension des métaphores : si je dis de quelqu'un : « c'est un renard » ou « c'est une girafe », l'analogie sur le premier exemple porte sur le sens moral alors que dans le second cas il s'agit des caractéristiques physiques. Le renard est rusé, lui est un renard, alors lui est rusé. Si ce raisonnement chez le lecteur ne se met pas en place, la compréhension du texte sera largement altérée.

A noter que l'utilisation de l'analogie, c'est à dire la recherche de similitude, est une pratique très répandue qui permet de mieux comprendre lorsqu'on aborde un domaine inconnu (ex : imagine que le courant électrique soit de l'eau....)

3.4.5 La hiérarchisation des informations

L'arrivée régulière de propositions sémantiques chez le lecteur au cours du décodage doit l'amener à trier ces informations. Sa mémoire de travail étant limitée, il devra considérer que certaines informations seront importantes pour la suite et devront être gardées « à portée de main » alors que d'autres seront négligées. Ce travail même bien réalisé peut être remis en question : une information mineure peut se révéler capitale par la suite (souvent dans les roman policier, un indice se révèle capital). S'il y a eu erreur de traitement, le lecteur sera amené à opérer un retour en arrière dans le texte.

3.4.6 Les représentations intermédiaires

Toujours pour des problèmes de capacité de mémoire, le lecteur doit impérativement laisser tomber le caractère littéraire du texte (les mots, le style..) et fabriquer des représentations intermédiaires qui ont le rôle de résumés. Bien sûr ces représentations vont évoluer, se transformer au cours de la lecture. Elles ne sont là que comme outil à la compréhension globale.

Elles permettent aussi de s'assurer de la cohérence de ce qui a été lu et donc de s'autoriser à continuer la lecture.

Ces « résumés » intermédiaires pourront être demandés par un tiers (l'enseignant, le groupe) comme contrôle des degrés de compréhension.

3.5 les compétences nécessaires

Pour Catherine Cabra il y a 4 types de compétences nécessaires à la compréhension d'un texte :

- a) Compétences linguistiques : ce sont toutes les compétences nécessaires au traitement de surface du texte à savoir :
 - 1) *les compétences lexicales* c'est à dire la maîtrise du vocabulaire
 - 2) *les compétences syntaxiques* : l'élève peut être bloqué par une tournure de phrase inconnue.
 - 3) *les compétences stylistiques* : reconnaître une métaphore, le sens propre du sens figuré...
 - 4) *les compétences discursives* : reconnaissance des genres de textes, des intentions de communiquer (convaincre, expliquer, raconter ...)
- b) Compétences encyclopédiques : ce sont les éléments connus par le lecteur ; on peut les classer en deux catégories :
 - 1) *connaissance d'un univers référentiel* pour replacer le texte dans des situations connues
 - 2) *connaissances culturelles* : connaissance de l'auteur...c'est son encyclopédie personnelle
- c) Compétences logiques :
 - 1) *les inférences* basées sur la logique : relation de cause à effet
 - 2) *Syllogismes* valeur du « donc, si.. »
- d) Compétences rhétorico-pragmatiques
 - 1) *le principe de coopération* entre l'auteur et le lecteur, le premier va essayer d'être clair et le second va essayer de comprendre. C'est le cas le plus fréquent
 - 2) *le repérage des « pièges »* tendus par l'auteur : l'auteur volontairement entraîne le lecteur sur une fausse piste (différence entre l'auteur et le narrateur)
 - 3) *comprendre pourquoi* celui qui me dit ça me le dit ; c'est à dire pouvoir prendre la place du personnage ou de l'auteur pour comprendre son intention

4) Le regroupement d'adaptation

4.1 Le groupe : premier élément de réponse

Apprendre, c'est construire son savoir en interaction avec autrui. De par sa composition, le regroupement d'adaptation est le lieu privilégié des interactions. Ces interactions devront être favorisées tant par le maître que par le choix des activités proposées. Un climat de confiance doit très vite s'établir : tout peut être dit, tout peut être discuté.

Ces interactions peuvent être de deux ordres :

- les interactions de tutelles c'est à dire entre apprenant et expert
- les interactions entre pairs (conflit socio-cognitif)

« Le conflit socio-cognitif résulte d'une mise en commun des savoirs de pairs ayant le même but » (Florin 1995). Cette mise en commun est bien sûr source de conflits dans la mesure où le savoir de l'élève est remis en question par un pair. Cela conduit donc à différentes attitudes :

- la récusation de l'autre : je le considère comme incompetent
- l'adoption de l'autre : je le considère comme expert et je dois adopter son point de vue
- l'adoption alternée : je conserve ma position mais je peux la changer
- l'interaction : j'assimile l'apport de l'autre car c'est mon intérêt

Les élèves doivent donc être amenés à s'écouter, à se comprendre, à se convaincre, à confronter leurs idées, leurs démarches.

C'est de par la richesse de ces interactions verbales que l'enfant donnera du sens à ses apprentissages. Il sera amené à découvrir d'autres façons de raisonner, peut être plus efficaces que les siennes, et devra donc les assimiler. Le conflit sociocognitif permet de passer de « l'interpersonnel » (je ne suis pas d'accord avec l'autre) à « l'intrapersonnel » (je ne suis plus d'accord avec moi même). A ce moment là, j'accepte de modifier mon savoir : j'apprends !

Ceci ne sera rendu possible qu'à certaines conditions :

- que les membres du groupe soient mis en confiance pour s'exprimer librement, sans rapports coercitifs, contrairement à ce qui se passe souvent dans le groupe classe. Ceci entraîne nécessairement une modification du statut de l'erreur.

- que la difficulté de la tâche corresponde à ce que l'enfant est capable de faire seul ou avec l'aide de l'autre. C'est ce que Vygotsky définit comme étant la Zone Proximale de Développement.

- que l'enfant possède un minimum de compétences linguistiques pour s'exprimer.

Le maître d'adaptation sera garant de ces trois postulats.

4.2) Le maître d'adaptation : son rôle

Le maître d'adaptation fait partie du réseau d'aides spécialisées. La circulaire de 2002 précise : « la collaboration qui doit s'établir entre les enseignants et les intervenants spécialisés renforce la qualité de l'observation et du suivi des élèves. Elle favorise le perfectionnement et l'ajustement des techniques, la pertinence de l'interprétation des faits ainsi que la conception d'actions pédagogiques et éducatives adaptés aux individus et au groupe. Cette collaboration entraîne des modifications des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves, ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation ».

Le maître E se pose en tiers entre l'élève en difficulté et l'enseignant. Il aura donc une double tâche :

- faire évoluer positivement le regard que pose l'enseignant sur l'élève, regard qui se limite souvent aux difficultés scolaires

- redonner confiance à l'élève en le mettant dans des situations de réussite.

Il se pose en médiateur. Il doit donc instaurer un climat de confiance entre tous les partenaires : élève, maître, parents.

Mais il doit aussi se placer entre l'enfant en difficulté et le savoir : le rôle du maître E est avant tout, d'amener l'élève à *apprendre à apprendre*. Pour cela, il doit le guider dans la prise de conscience de son cheminement cognitif, le rendre acteur de ses apprentissages. Il devra l'aider à verbaliser les procédures qui l'ont amené à trouver une solution. Cette verbalisation sera précieuse, d'une part pour le maître d'adaptation puisqu'elle lui permettra de comprendre la démarche de l'élève, et d'autre part pour l'élève qui saura transférer ces procédures en activités de classe puisqu'il les a identifiées.

Pour Vygotsky, il est essentiel que l'enfant prenne de la distance par rapport à son activité, car pour pouvoir la maîtriser, la prise de conscience est nécessaire. Cette prise de conscience ne peut se faire que par le langage.

Ainsi la *métacognition* conduit les élèves à repérer des « méthodes de pensée » ou des processus cognitifs qui conduisent à réussir une tâche, pour qu'ils puissent les mobiliser volontairement dans une situation d'apprentissage ultérieure.

Le maître E se pose aussi comme un animateur du groupe. Il doit accepter et encourager les interactions entre les enfants. Il veille à ce que chacun puisse s'exprimer et soit écouté par les autres. Il aide les enfants à formuler leur pensée en évitant de leur poser trop de questions ce qui risquerait d'orienter leur recherche.

Nous voyons bien l'importance du rôle du maître E dans des activités de compréhension en lecture : accompagner et guider l'enfant dans un projet de lecture en tenant compte de ses représentations personnelles, de ses stratégies, de ses certitudes mais aussi de ses doutes. Il conviendra, particulièrement dans ce domaine, de respecter la singularité de chacun en évitant de lui proposer seulement des techniques.

4.3) Le projet de groupe

Le projet de groupe devra être mis en place en tenant compte de la problématique de chaque enfant. C'est en quelque sorte lui qui va permettre de « souder » les membres du groupe autour d'une tâche commune, d'un but à atteindre. Il devra être compris et accepté par tout le monde.

Il devra nécessairement créer une rupture avec ce qui se fait en classe tant au niveau des supports que du contenu. Quelles significations auraient pour l'enfant de travailler sur les mêmes supports que ceux qu'il utilise en classe ? Et pour le maître ?

Il faudra régulièrement faire le point avec les élèves sur l'avancée du projet : où en est-on ? Que nous reste-t-il à faire ? Doit-on porter des modifications au projet ? Les élèves seront bien sûr les principaux acteurs de cette réflexion, mais aussi leurs maîtres.

A ce propos il faut souligner l'importance des moments de rencontres avec le maître de la classe. Ils constituent une instance de régulation, mais ils permettent surtout l'élaboration d'un regard différent porté sur l'élève par son maître (par exemple au cours des conseils de cycles, des synthèses enfances mais aussi des récréations).

Dans la mesure du possible je m'efforcerai d'assurer un lien avec le groupe classe. Ceci peut se faire sous la forme de présentation d'une réalisation à l'ensemble des élèves. Cette démarche est toujours gratifiante pour les auteurs et permet aux autres élèves (ainsi qu'au maître de la classe) d'avoir un regard plus positif sur ce qui se fait « derrière leur dos ».

5) PARTIE PRATIQUE

5.1) Le cadre institutionnel

Le groupe scolaire auquel je suis rattaché, se situe en REP dans un quartier socialement très défavorisé. Cette école comprenait, autrefois, plus de dix classes. Les projets d'urbanisme mis en place ces dernières années et le déplacement de beaucoup de familles qui en découle, l'ont ramené à quatre classes : un CP, un CE1, un CE2-CM1, un CM1-CM2.

Les résultats aux évaluations sont toujours nettement en dessous de la moyenne départementale et notamment en lecture, malgré une réflexion constante de l'équipe enseignante et la mise en place d'actions spécifiques.

La quasi totalité des élèves est d'origine étrangère. Pour beaucoup d'entre eux, les rapports au monde scolaire sont conflictuels. Les problèmes de comportements sont chroniques. S'ils sont rares en cycle II, ils posent problème dans les grandes classes.

Le réseau d'aide est complet : un psychologue et un maître G interviennent sur l'école. Un maître supplémentaire intervient un jour par semaine en cycle III.

5.2) La demande d'aide

J'ai été nommé en début d'année sur ce poste. Je ne connaissais donc pas ou peu d'élèves. Par contre, je connaissais bien l'école pour y avoir fait de nombreux remplacements lorsque j'étais ZIL.

Durant les trois premières semaines de septembre, j'ai suivi des élèves de cycle III en lecture. L'observation de leur fonctionnement par rapport au monde de l'écrit, m'a persuadé qu'une intervention du RASED serait nécessaire : dans des activités de lecture, beaucoup d'élèves ne mettaient aucun sens sur un décodage parfois laborieux. Certes des problèmes liés au manque de vocabulaire pouvaient expliquer en partie ces difficultés, mais même la compréhension d'un texte simple n'était pas toujours acquise. Pour répondre à un questionnaire, la plupart de ces élèves avaient déjà mis en place des stratégies erronées : influence de l'environnement du texte....

Par la suite la maîtresse de CE2 a fait une demande d'aide et le groupe ainsi constitué, m'a permis de réfléchir sur le dispositif à mettre en place.

Ce groupe est constitué de quatre élèves aux profils fortement différents :

X.... : enfant très renfermé. Il est très mal accepté par le groupe classe. On se moque de lui car il se déstabilise facilement. Il ne met pas beaucoup de sens à son travail et n'utilise pas ce qu'il sait. Sa lecture est laborieuse.

Y.... : élève qui sait lire mais qui ne comprend pas, même des consignes écrites simples. Il a des problèmes de comportement : il cherche toujours à être en conflit avec les autres. Il ne supporte pas les remarques des autres et pense toujours que c'est lui qui a raison.

Z.... : c'est une élève très timide qui a du mal à prendre la parole. Son vocabulaire est très réduit. Sa lecture est fluide. Elle ne met pas de sens sur ce qu'elle lit.

W.... : élève très impulsive, qui ne prend jamais le temps de réfléchir avant d'agir ou de répondre. Elle lit correctement mais est incapable de répondre à des questions portant sur le texte.

5.3) La constitution du groupe

5.3.1 L'observation des élèves

Les trois séances d'observation mises en place pour ces cinq élèves m'ont permis d'affiner la problématique soulevée par la maîtresse de la classe. Mon rôle à ce moment là se limite à proposer des activités variées et à noter ce qui se passe, à savoir :

- Comment est comprise une consigne écrite puis orale ?
- Comment l'élève va répondre à cette consigne ?
- Quelles sont les interactions entre élèves, le rôle de chacun ?
- Quel degré d'implication dans l'activité ?
- Quelles stratégies l'élève met-il en place ? En change-t-il ?
- Quels sont éléments qui lui posent problèmes et ceux qui lui permettent d'avancer ?

Sur des activités de lecture, je note leur attitude face à un écrit, leurs stratégies, la quantité d'informations retenues et les liens qu'ils font entre elles, leur capacité à expliquer ce qu'ils ont compris.

Enfin , il va falloir trouver des points d'appui chez chaque élève, ce qu'il sait faire, ce qu'il aime faire. Ce temps est capital puisque c'est de là que je vais émettre des hypothèses de travail, de remédiation. Le projet de groupe devra intégrer toutes ces réflexions.

5.3.2 Les élèves du groupe

Y.... s'est très vite imposé en leader du groupe. Il provoque sans cesse ses camarades, les dévalorise et crée des petits incidents dès qu'il se trouve en difficulté. Sa représentation de l'écrit se limite aux activités purement scolaires. Chez lui personne ne lit. Il accepte de lire à haute voix mais dès qu'il se trompe, il reporte son erreur sur les autres (bruit...). Mon projet de faire verbaliser par les élèves leurs questionnements, semblait difficile à mettre en place pour lui.

Z.... ne prend jamais la parole. Quand je la sollicite, elle n'argumente jamais ses choix, ses démarches et change très vite si elle croit percevoir en moi un doute sur la validité de sa réponse. Sa lecture bien que très aisée, ne laisse aucune place à la compréhension. Sa volonté de bien faire peut être un point d'appui intéressant.

X.... a encore des difficulté de déchiffrage. Il prélève très peu d'informations dans un texte et ne sait pas les hiérarchiser : il s'attache à un détail et laisse le reste de côté. A cela je des problèmes à l'oral : sa syntaxe est souvent incorrecte, son vocabulaire est très réduit. Il est terrorisé par l'image qu'il donne et qui peut se retourner contre lui (risée des autres) ; il faudra donc instaurer des règles strictes de fonctionnement du groupe qui le protégeront et le mettront en confiance.

W.... accepte vite le groupe. Elle s'investit pleinement dans ce que je lui propose. Elle est impulsive, prend la parole sans trop savoir ce qu'elle va dire. Elle agit toujours dans la précipitation

5.4) Le projet de groupe

Elaborer un projet pour le groupe revient à concilier les différentes problématiques des élèves qui le constituent pour que chacun puisse progresser. Les séances d'observation m'ont permis de penser que le travail du groupe pouvait s'articuler sur trois axes :

- « réconcilier » ces élèves avec le monde de l'écrit et en particulier leur en montrer l'intérêt

- faire émerger, à partir de questionnements les activités mentales nécessaires à la compréhension , ce qui est l'objet de mon mémoire
- lire un récit long et y prendre plaisir

La formation par alternance me permettait de diviser la durée de prise en charge de ce groupe en 2 périodes qui pouvaient donner lieu à la mise en place de ces objectifs.

1) se réconcilier avec l'écrit

Pourquoi utilise-t-on l'écrit pour communiquer alors que la communication orale semble infiniment plus efficace à leurs yeux ? Dans quels cas le passage à l'écrit est-il indispensable ? Communication immédiate, communication différée quand et pourquoi ?

Mon souci va être de faire manipuler par les élèves, des textes de différents types (récits, poèmes, recettes, etc...) dans un but précis accepté par le groupe. Je leur propose donc d'utiliser un magnétophone pour réaliser une bande son qui sera écoutée par la classe à la manière d'une radio. Cette activité me semble présenter de nombreux avantages .

D'une part l'utilisation d'un support écrit pour s'enregistrer va se révéler indispensable . En effet, si enregistrer une poésie, bien sue, est relativement simple, présenter une recette de cuisine sans rien oublier est bien sûr plus compliqué . L'enregistrement direct pose des problèmes de mémoire et le passage par un support écrit devrait se révéler être un maillon indispensable.

D'autre part les élèves seront amenés à choisir les textes . Ce travail les amènera à les classer, à les reconnaître, à comparer leurs formes . Or, reconnaître un type de texte avant de l'avoir lu, c'est déjà avoir une idée de l'intention de l'auteur, et donc de ce que je vais trouver. C'est la première démarche, indispensable, vers la compréhension .

De plus la souplesse d'utilisation de cet appareil permet de recommencer l'enregistrement si la lecture n'a pas été correcte autant de fois que nécessaire et donc de présenter à la classe une production « propre ».

Enfin les élèves prennent conscience que l'écrit est un moyen de communication différée, se situant entre l'intention de l'auteur et l'écoute de l'auditeur. Ce n'est plus un exercice scolaire, mais un moyen de transmettre de l'information à ses camarades dans un but précis : faire comprendre.

J'ajouterais que les règles propres à l'enregistrement audio nécessitent une concentration de tout le groupe (lecture de celui qui est enregistré mais aussi silence des autres) ce qui me permet de canaliser d'éventuels problèmes de comportement !

2) faire émerger, à partir de questionnements les activités mentales nécessaires à la compréhension

C'est bien sûr la partie la plus importante. Je dois trouver un support facilitant la verbalisation de ces activités mentales. Pour cela, je décide d'utiliser un type particulier de récit qu'est le conte. Je choisis donc « La sorcière du placard à balai » de P Gripari.

5.5) la réalisation du projet d'aide

5.51 se réconcilier avec l'écrit : quelques remarques

La découverte de sa voix (que l'on ne connaît pas) grâce au magnétophone est un moment délicat qui peut être traumatisant. Il doit être fait avec quelques précautions. Mais cette découverte est enrichissante et je note que Y... qui généralement utilise tous les prétextes pour s'affirmer auprès des autres, est celui qui profite le plus de cette expérience : son attitude mise à nu par le micro changera positivement.

Les élèves, qui n'ont jamais utilisé le magnétophone auparavant, ont du mal à accepter l'idée que sans l'image, on puisse les comprendre ! L'habitude de l'image TV explique sûrement cela et quelques exercices d'enregistrement dissiperont ce malentendu.

Le classement des textes se fait sans trop de problèmes : récits, poèmes, recettes, blagues, saynètes sont identifiés assez rapidement et les caractéristiques techniques seront formalisés. Le repérage de l'intention de l'auteur se fait naturellement : distraire, convaincre, informer....

Les discussions provoquées pour le choix des textes ne sont pas toujours riches : il est facile de choisir une recette de cuisine, mais il est plus difficile de choisir une poésie.

Les règles imposées pour l'enregistrement sont scrupuleusement respectées : chacun a un rôle et s'y tient. La présence du micro est un élément régulateur important. L'idée d'une virgule sonore (carillon) entre chaque lecture, est proposée par un élève.

La présentation de ce travail à la classe sera un moment : il valorise le groupe d'adaptation qui a réalisé quelque chose que les autres ne savent pas faire. Il est aussi le révélateur que la finalité de la lecture est de véhiculer de l'information dans le but de faire comprendre .

5.5.2 Faire émerger, à partir de questionnements les activités mentales nécessaires à la compréhension

La démarche générale :

Les 15 séances s'articuleront autour des 5 points suivants:

- le texte est proposé par morceaux assez courts qui seront chaque fois l'objet de discussions, de débats, de formulation d'hypothèses, ce qui permet aux élèves d'intégrer de façon progressive l'histoire et de ne pas les décourager par un texte trop long.
- le texte n'est jamais lu à haute voix par les élèves (ce n'est pas l'objet d'étude)
- toutes les discussions se font sans la présence du texte ce qui oblige à travailler sur le modèle de situation de chacun et non sur la base texte (distanciation)
- tous les dialogues contenus dans le texte seront joués par les élèves
- nous réaliserons une bande représentant le script du conte (voir annexe)

Expliquer ce qu'on a lu oblige à comprendre

A chaque séance, les élèves découvrent une partie nouvelle du conte. La lecture est individuelle et silencieuse. L'objectif est de prélever de l'information. Puis, je leur demande de cacher le texte et d'expliquer ce qu'ils ont compris. Au début, ils sont surpris par cette démarche : comment répondre sans le texte ? Y... se lance : « Pierre a une pièce de 5 francs, il dit chouette je suis riche... » puis se trouve bloqué : il ne se souvient plus du texte. Ses camarades essaient vainement de l'aider : le rappel du texte est impossible. La discussion s'engage : pourquoi n'y arrive-t-on pas ?

« c'est trop compliqué ! » Je rappelle ma demande : « je ne vous demande pas de réciter le texte mais de me dire ce qui s'est passé ». Cette prise de distance par rapport au texte est pour eux, inhabituelle. Elle les oblige à mettre en place des opérations mentales différentes de la simple mémorisation. On comprend que les élèves, au lieu de stocker en mémoire des informations pour les mettre en cohérence, ont agi seulement sur le premier niveau : les mots

Pour débloquer la situation, je leur demande de relire le texte. La seconde lecture devrait être plus efficace puisqu'ils connaissent ma demande. Ensuite, je leur propose d'imaginer les personnages pour s'éloigner des mots du texte : ils doivent fermer les yeux (pour mieux y voir !), imaginer Pierre et le décrire au groupe. Nous constatons que chacun a un personnage différent : « il est jeune, il est vieux ... » alors que l'auteur ne nous dit rien : nous sommes donc en train de construire nos images : les yeux ont lu, le cerveau a imaginé. Nous venons de créer des images mentales, personnelles, à la manière d'un film. Cet exercice sera donc répété afin de bien séparer la base texte du modèle de situation. Parfois

l'imagination est en contradiction avec le texte et souvent un enfant du groupe s'en rend compte et le signale ; il s'engage alors une discussion –argumentation (conflit socio-cognitif).

Dans un deuxième temps, prenant en compte que chaque élève a ses personnages en tête, je leur demande ce qui leur arrive : « Pierre a trouvé une pièce de 5 francs. Il veut s'acheter une maison..... ». L'absence du texte ne pose plus de problème : les personnages existent et leurs actions ont été repérées. D'une simple **description** du texte (retrouver les mots), nous passons progressivement à une **compréhension** du texte (mettre du sens).

Nous décidons donc de ne plus lire un texte long sans faire d'arrêt pour prendre le temps d'imaginer: la construction de représentations intermédiaires s'installe. Elle se fait à la fois de façon collective, et de façon individuelle puisque chacun garde un part d'interprétation du texte.

A partir de ce moment, expliquer ce qu'on a **lu** revient à expliquer ce qu'on a **vu** (en fermant les yeux !) : on va donc utiliser nos mots, notre syntaxe pour expliquer aux autres. Enfin chaque fois que les élèves découvrent un nouveau texte, l'objectif pour eux est clair : comprendre l'évolution du récit sans retenir les mots. Dès la troisième séance, je note de réels progrès et cette activité devient source d'enrichissement pour tous.

Résumer l'histoire oblige à hiérarchiser les informations

En début de séance, je demande aux élèves de résumer ce qu'il s'est passé la fois précédente. Bien sûr, ils veulent tout raconter et ne sélectionnent pas les informations : je dois donc trouver un dispositif les obligeant à réfléchir sur la pertinence de chaque information. Je leur donne une contrainte : la réalisation d'une bande expliquant l'histoire (voir annexe). Par manque de place, il faut donc trouver une ou deux phrases résumant le plus important. Cet exercice donne lieu à des échanges riches et nombreux entre les élèves : qu'est ce qui est important ?

Exemple de propositions (séance 3):

- *Pierre achète une maison avec une chambre, une cuisine, salle de bains....*

- *Pierre achète une maison chez le notaire. Il signe le contrat. Il donne l'argent -5 francs- le notaire rit.*

Ces deux propositions sont trop longues. La discussion s'engage sur ce qu'on doit garder. Un élève fait remarquer que quand on achète une maison, on signe et on donne de l'argent : alors « *c'est pas la peine de le répéter* ». Par contre *le notaire rit* : « il faut le mettre ! ».

C'est l'utilisation d'un schéma (achat d'une maison) qui permet de résumer la situation: les deux seules propositions sémantiques pertinentes sont : *Pierre achète une maison . Le notaire rit*. Ces deux propositions induisent la question que tout le monde se pose : Pourquoi rit-il ?

Nous écrivons donc ces deux phrases sur la bande : ce sont les informations minimales que je dois garder en mémoire pour comprendre la suite du récit. Nous constatons donc qu'une information est importante si elle est indispensable à la compréhension de l'histoire. Tout au long de l'aide, je mettrai l'accent sur la différence entre **raconter** (dire avec ses mots ce qu'on a imaginé du récit) et **résumer** (extraire la macro structure du récit) qui font appel à des activités mentales différentes et indispensables : **construire** des images mentales et **hiérarchiser** des informations.

formuler des hypothèses oblige à se projeter dans la suite du texte

A certains moments de la lecture de l'histoire, je demande aux élèves d'imaginer la suite à partir de ce que l'on sait. Par cette démarche, j'incite les élèves à, d'une part, faire le point sur ce que l'on sait de la situation, et d'autre part, entrer dans la suite du texte avec des objectifs précis en termes de recherche d'informations (infirmer ou confirmer les hypothèses). Exemple : *Pierre a acheté une maison 5 francs, le notaire se moque de lui* : ces deux éléments amènent à se poser la question : pourquoi ?

La séance se déroule en deux parties : une première où chaque élève émet des hypothèses, et une seconde, collective, qui permet à chacun non seulement de présenter ses réflexions, mais d'argumenter.

Les hypothèses présentées sont les suivantes:

- | | |
|--|--|
| 1) le notaire est une sorcière | 4) dans le placard il y a une sorcière |
| 2) la maison n'existe pas | 5) la villa est une villa de sorcière |
| 3) la maison est dans un quartier de sorcières | |

Nous remarquons que toutes les propositions parlent de sorcières sauf une. Celle-ci (proposition de Y...) sera très discutée :

-« elle existe puisque le notaire lui a donné les clés ! » Argument rejeté : « c'est peut-être pas les bonnes clés »

-« il lui a montré la photo ! » protestation, retour au texte, en aucun moment le notaire n'a montré de photos.

Ces échanges entre les élèves permettent de mettre en évidence les arguments plausibles et d'abandonner ceux qui sont contraire au texte .L'interprétation peut dépasser des

limites pourtant fixées par le texte lui même (le notaire ne *montre pas des photos* mais *tire un dossier de son tiroir*) .

Je demande aux élèves pourquoi ils parlent de sorcières alors que le texte lu n'en a jamais parlé .Il ont du mal à me croire et le retour au texte montre que ce mot n'est présent que dans le titre !

Nous sommes donc amenés à constater que le titre que nous avons négligé, nous a influencé et que nous avons déjà stocké, avant de lire le texte, une information dans notre mémoire, « prête à sortir dès que l'occasion se présenterait » (le réseau sémantique – sorcière- était activé) .C'est à ce moment là qu'un élève met en évidence la relation : sorcière – balai – placard à balai. Les sorcières ont un balai, la maison a un placard à balai, la maison est bizarre donc il y a une sorcière dans le placard. Ce syllogisme permet de retenir comme hypothèse la plus probable : *dans le placard il y a une sorcière.*

Cette recherche d'hypothèses permet non seulement de mettre en lien les éléments du texte et voir comment s'organise la compréhension, mais oblige à se projeter dans ce qui va être lu, ce qui donne donc envie de continuer le récit.

Ces hypothèses seront consignées sur la bande.

Se mettre à la place des personnages oblige à mobiliser ses connaissances

Au début de l'histoire, la présence de dialogues permet de jouer les scènes. L'objectif n'est pas de jouer au mieux ce que propose l'auteur (ce n'est pas une activité de théâtre) mais de proposer aux autres notre interprétation. Aussi je fixe la règle : « vous ne devez pas étudier les dialogues, mais vous devez faire comprendre l'histoire ».

Les premiers essais sont difficiles : les acteurs essaient toujours de se rappeler des dialogues et se trouvent vite en difficulté. Je leur rappelle qu'ils doivent raconter le texte, c'est à dire utiliser ce qu'ils ont compris et non ce qu'ils ont lu. L'observation par les autres permet d'enrichir le jeu : progressivement on s'éloigne des mots du texte, les personnages prennent vie.

Exemple : la visite chez le notaire et l'achat de la maison

Aux premiers essais W.... qui joue le notaire, cherche à se rappeler du texte. Des répliques sont supprimées parce que non mémorisée. Y... qui joue Pierre, a le même problème. Nous rejouons ces scènes au fur et à mesure de l'avancée dans l'histoire et les acteurs non seulement se détachent du texte mais l'enrichissent : « bonjour Monsieur le Notaire, c'est joli chez vous.... » .Nous constatons qu'un texte comporte inévitablement des ellipses, que l'auteur ne peut tout dire, tout décrire mais que ces éléments doivent être

présents dans notre représentation. Entre les deux phrases : *Je cours aussitôt chez le notaire* et - *Bonjour monsieur le notaire* on peut imaginer de nombreuses actions : *chercher l'adresse, frapper à la porte, voir la secrétaire....* Nous utilisons donc le schéma non plus pour résumer le texte mais pour l'enrichir grâce à notre connaissance de ce type de situations. Cette activité intellectuelle apparaît obligatoirement lorsqu'on veut « jouer le texte ».

Comprendre un mot que l'on ne connaît pas

Les élèves sont bien sûr, souvent gênés par un mot qu'ils ne connaissent pas. Le recours au dictionnaire ne sera jamais envisagé : par son caractère laborieux pour les élèves en difficulté, cette démarche leur fait perdre le fil de l'histoire. Je vais donc privilégier une autre stratégie : utiliser des indices contextuels ou morphologiques pour attribuer à un mot inconnu une signification approximative pour, peut – être, affiner cette signification si cela s'avère nécessaire .Il est toutefois rare qu'un mot non compris bloque la compréhension générale.

Exemple : *Pendant la journée, je me tâte, je me creuse, je fouille les méninges et tout à coup je me souviens....* A ma demande, les quatre élèves ont entouré les mots dont ils n'ont pas compris le sens : tâte, creuse, méninges. Je leur demande donc d'imaginer la scène et de faire des propositions sur le sens de chaque mot.

Le mot *tâte* est vite associé à : hésiter, réfléchir. Ce mot n'était sûrement pas totalement inconnu mais plutôt jamais utilisé.

Le mot *creuse* est très vite associé à *se creuser la tête* (utilisation de l'analogie : creuser un trou) .Enfin le mots *méninge* est associé à : *poches, cerveau, sac, tiroir*. A noter que les mauvaises interprétations ne gêneraient en rien la suite de l'histoire. Je leur demande de relire le paragraphe (pour s'imprégner du contexte) et de classer les 4 propositions. Tous mettent en premier *cerveau*. Je leur demande donc pourquoi cette hypothèse leur semble la plus probable.

- « Parce que *tout à coup il se souvient* et on se souvient avec son cerveau » ce qui provoque une autre intervention :

- « et il s'est creusé la tête et dans la tête il y a le cerveau »

Il apparaît donc que, d'une part la mise en relation de propositions sémantiques situées avant et après le mot, et d'autre part l'activation de réseaux sémantiques (tête, souvenir, cerveau..) ont permis d'associer le mot *méninges* au mot *cerveau*. Même si ces deux mots ne sont pas synonymes on peut considérer qu'ils sont très proches. L'utilisation du dictionnaire n'aurait rien apporté de plus, bien au contraire. Les activités mentales ont été repérées, verbalisées, et cette démarche sera répétée durant d'autres séances.

Se mettre à la place d'un personnage oblige à comprendre pourquoi il dit ça

Le repérage de l'énonciateur (personnage ou narrateur) et la validité de son discours peut poser un problème de compréhension .

Exemple Séance 7 :

Pierre se trouve face à la sorcière et lui dit :

- Pitié, madame ! Ne me faites pas de mal ! J'aime beaucoup les sorcières ! J'ai de très bonnes amies sorcières ! Ma pauvre mère elle-même était sorcière. Si elle n'était pas morte, elle pourrait vous le dire...

Question posée par le maître : la mère de Pierre était- elle une sorcière ? Pour tous, cela ne fait aucun doute : oui puisque c'est écrit ! Le texte est considéré comme preuve irréfutable. Je leur demande donc de mobiliser toutes leurs connaissances sur les sorcières. Balai, chapeau, cheveux longs, pouvoir magique, mauvaises intentions....Le but étant de prendre toujours de la distance par rapport au texte.

Je leur demande si les sorcières ont des enfants : certains pensent que non, d'autres pensent qu'elles ont des filles qui deviennent à leur tour des sorcières. Je rapproche donc leurs représentations de la problématique précédemment évoquée : alors la maman de Pierre est- elle une sorcière ? Le doute s'installe : les élèves sont confrontés à deux informations contradictoires. Accepter que la mère de Pierre soit une sorcière remet en cause les certitudes que l'on a des sorcières. Nous reprenons le texte avec un objectif plus précis : comprendre pourquoi Pierre dit cela.

« Il ment pour pas qu'elle le mange »

La nouvelle proposition est largement acceptée par le groupe qui comprend que tout ce que dit Pierre est faux : il n'aime pas les sorcières, sa mère n'en est pas une et elle n'est pas morte. Il apparaît donc que le texte peut dire exactement le contraire de ce qu'il faut comprendre. L'intention de Pierre est plus importante à comprendre que ce qu'il dit. On voit dans cet exemple combien la distanciation par rapport au texte est importante, mais que cette distanciation ne peut se faire que si on a compris l'intérêt que le personnage a, dans sa situation, de mentir.

5.6) Bilan individuel des élèves

Y.... a fait beaucoup de progrès de comportement : en classe il est plus calme, accepte les remarques des autres et ne coupe pas constamment la parole . En lecture, il est plus attentif et a progressé.

Z... est moins timide. Elle prend la parole plus facilement pour défendre son opinion. Elle est toujours pénalisée par le vocabulaire mais elle cherche à comprendre ce qu'elle lit.

Pour X..., la compréhension est toujours laborieuse. Il doit être encore aidé et encouragé.

W... a compris l'intérêt de prendre le temps de réfléchir avant de répondre, de trouver des arguments. Elle est moins impulsive.

Conclusion

Ce travail m'a permis de mesurer combien il est important et urgent de modifier l'image de l'activité lecture chez certains élèves en difficulté. Le travail de distanciation indispensable ne peut se faire que si l'élève met en place les processus de lecture nécessaires. Cela suppose de sa part une activité cognitive importante, qui ne se fait pas toujours naturellement.

En tant qu'enseignant, il m'est trop souvent arrivé de penser que seul le manque de vocabulaire était à l'origine des problèmes de compréhension. Le travail de réflexion et les expériences sur le terrain m'ont permis de mieux comprendre la diversité des difficultés. Je pense que la mise en place de dispositifs spécifiques permet à ces élèves de prendre conscience du fossé qui existe entre leur représentation de l'activité lecture et la demande de l'école. J'ai constaté le rôle fondamental de la motivation, particulièrement dans ce type d'activités et, dans ma pratique professionnelle, je souhaite mener une réflexion sur les dispositifs qui permettent de la favoriser.

Même si le choix du support (le conte) ne m'a pas permis d'explorer toutes les pistes (notamment un travail sur les inférences me semble extrêmement important à mener), j'ai constaté chez ces élèves, un intérêt certain pour la démarche que je leur proposais. De simples lecteurs passifs, ils devenaient progressivement conscients que l'on peut prendre du plaisir à rechercher du sens dans un texte.

Alors que les problèmes de lecture rencontrés sont pour beaucoup d'élèves sources de découragement et que la démobilité qui s'ensuit se retrouve dans toutes les matières, le maître d'adaptation a toute sa place pour guider l'élève, pour lui redonner confiance. Il doit l'aider à répertorier, à verbaliser et à comparer les mécanismes qui nous permettent de transformer un simple support papier imprimé en images mentales qui peuvent être simple source d'information mais aussi source de plaisir.

Cette expérience, avec le tâtonnement, les réussites et les difficultés qu'elle a comportés, m'a convaincu que l'on peut apprendre à comprendre, pour peu qu'on aide les élèves à se considérer comme de véritables « chercheurs de sens ». Cela ne veut, bien entendu, pas dire qu'on les laisse trouver seuls la solution à leurs difficultés, mais qu'au contraire, on les aide à se doter d'un maximum de procédures pour faire face à ce qui nous paraît si simple à nous adultes : **lire** .

ANNEXES

Bibliographie :

- BLANC et BROUILLET (2003) : Mémoire et compréhension (In Press)
- RICHARD JF (1998) : Les activités mentales (Collin)
- CRINON (2006) : Enseigner la littérature (Nathan)
- GOLDER et GAONAC'H : Lire et comprendre (Hachette)
- MARTIN M (1999) : Jeux pour lire (hachette éducation)
- VIANIN P (2007) : La motivation scolaire (De Boeck Université)
- POJE J et SEKNADJE-ASKENAZI (2001) : Elèves en difficultés :les aides spécialisées (CNEFI)
- OUZOULIAS André (1996): L'apprenti lecteur en difficulté (Retz)

PROGRAMMATION DU PROJET : COMPREHENSION LECTURE

Première partie : se réconcilier avec l'écrit

Séance n°1 : Présentation du regroupement d'adaptation, des objectifs que l'on se fixe, du pourquoi on est là, des règles de fonctionnement du groupe

Séance n°2 : La découverte du magnétophone, les contraintes techniques, la découverte de sa voix par l'enregistrement

Séance n°3 : L'élaboration du projet d'enregistrement : son contenu, ses objectifs, la répartition des tâches

Séance n°4, 5, 6 : La découverte de textes : lecture, classement, discussion, choix

Séance n°7 : L'enregistrement

Séance n°8 : Présentation de la production sonore à la classe et discussion avec les élèves sur le contenu

Deuxième partie : Apprendre à comprendre

Séance n°1 : Présentation du conte, le titre, l'auteur, le type d'écrit. Discussion autour de la notion de conte : ceux qu'ils connaissent, les caractéristiques des personnages...

Séance n°2 : identifier les deux personnages, les imaginer, expliquer leur rencontre avec ses propres mots

Séance n°3 : savoir résumer la situation pour commencer la bande script : hiérarchiser les informations

Séance n°4 : Emettre des hypothèses : pourquoi cette maison est-elle bizarre ? lire la suite pour chercher à répondre

Séance n°5 : mettre en scène le récit : comparaison avec le texte (appauvrissement / enrichissement)

Séance n°6 : L'apparition de la sorcière : savoir mobiliser ses connaissances pour mieux comprendre une situation

Séance n°7 : Se mettre à la place d'un personnage pour mieux comprendre la validité de ce qui est dit

Séance n°8 : comprendre un mot que l'on ne connaît pas sans utiliser le dictionnaire

Séance n°9 : Savoir réguler sa lecture : lire une page entière en la fractionnant suivant ses besoins (autorégulation)

Séance n°10 : répondre à un questionnaire donné avant la lecture : aide à la compréhension

Séance n°11 : Trouver un titre à un chapitre : synthétiser des informations ; Comparer les différentes propositions. Argumenter

Séance n°12 : Répondre à un questionnaire donné après avoir lu

Séance n°13 : repérer les enjeux de la situation : comprendre pourquoi la troisième proposition sera la bonne

Séance n°14 : reprendre l'histoire depuis le début, sans le texte, avec l'aide de la bande script

Séance n°15 : la fin de l'histoire

Séance n°16 : présentation des travaux à la classe