

## Planifier un enseignement de la lecture, et de la compréhension:

Références : Goigoux

- ❑ **Comprendre** (Dictionnaire *Le Robert*)
- Latin class. *comprehendere*, « saisir » • Latin pop. *comprendre*, « prendre ensemble ».
  - 1. Le lecteur doit être capable de construire une **représentation mentale** cohérente de l'ensemble de la situation évoquée par le texte.
  - 2. Il doit aussi être capable, à l'école, de manifester qu'il a compris ce qu'il a lu.

**Compréhension littérale** : *Comprendre les informations ou les idées données de façon explicite par l'auteur dans un texte.*

**Compréhension inférentielle et interprétative** : *Comprendre des informations implicites, supplémentaires. L'élève trouve des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte.*

**Compréhension critique** : *Porter un jugement sur le texte.*

**Compréhension créative** : *S'approprier le texte en fonction de son propre vécu et faire évoluer ses conceptions sur un sujet qui l'implique (vie, mort, violence...).*

- ❑ **Lire : des habiletés simultanément requises**
  - des compétences de **décodage** : identification des mots écrits
  - des compétences **linguistiques** : syntaxe et lexique
  - des compétences **textuelles** : cohésion (anaphores, connecteurs...), énonciation, ponctuation et culture littéraire (genres, auteurs, stéréotypes, stratégies narratives...)
  - des compétences **référentielles** : connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) traité(s)
  - des compétences **stratégiques** : régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture

*Des écueils à éviter*

1. *Sous-estimer les difficultés de compréhension des élèves*
2. *Privilégier la quantité des lectures à la qualité de la compréhension*
3. *Se refuser à guider et à expliquer « pour laisser les élèves construire leur compréhension de manière autonome »*
4. *Intervenir peu « pour ne pas imposer son interprétation »*
5. *Évaluer beaucoup mais enseigner peu (activités solitaires précoces; beaucoup de questions, peu de paraphrases et de rappels)*
6. *Sur valoriser les tâches d'anticipation et d'invention (versus lectures à rebours)*

- ❑ **Comment aider les élèves à comprendre ?**
  - Première piste : les aider à construire une représentation mentale cohérente
  - L'intégration sémantique : un processus cyclique
    - ... guidé pas à pas
    - ... en suivant la linéarité du texte
    - ... en réalisant des synthèses intermédiaires
  - Tâches privilégiées : rappel et paraphrase (oral)
  - ... en attirant l'attention des élèves sur les personnages
- ❑ **Guider l'attention des élèves sur les personnages :**
  - ce qui leur **arrive** et ce qu'ils **font** ; ce qu'ils **pensent** :
  - leurs **buts** (pour l'avenir) et leurs **raisons d'agir** (qui appartiennent au passé),
  - leurs **sentiments** et leurs **émotions**,
  - leurs **connaissances** et leurs **raisonnements**.
- ❑ **Un objectif : passer du dialogue au monologue**
  - Rappel du récit : raconter collectivement puis individuellement
  - Sans support mais avec l'aide de la maîtresse et/ou du groupe
  - À l'aide de dessins déjà organisés chronologiquement
  - Théâtralisation : jouer les dialogues (discours indirect / discours direct), utiliser des marottes
  - À l'aide d'une maquette et de figurines (choix préalable des accessoires)

### La lecture

- Les élèves devront développer un ensemble de procédures à la fois pour l'identification des mots, pour la compréhension du texte et pour le but poursuivi et l'adaptation de la façon de lire à la situation. Ils auront à combiner, à articuler, à adapter plusieurs de ces procédures en situation de lecture.

Le lecteur doit débusquer et utiliser tous les indices à sa disposition et les faire converger.

*« De proche en proche, d'hypothèses en vérification, de rectifications en bout de certitudes, s'il ne désespère pas, s'il sait constamment récapituler ce dont il est sûr et se poser les bonnes questions pour continuer, s'il peut faire une incessante navette du tout aux éléments et des éléments au tout, contourner les obstacles pour mieux les franchir, revenir en arrière pour pouvoir avancer, construire obstinément une signification qui finalement tient debout, le petit Champollion rouge sortira du ventre labyrinthe du texte... » (OUZOULIAS A., L'apprenti lecteur en difficulté, Retz, 2000)*

- Il semble important de proposer de vraies situations de lecture, diverses dans leur but, répondant à des nécessités de projet, de confronter l'élève à des textes de qualité, suscitant son intérêt. Ces situations de lecture créeront de la motivation. Ils prendront conscience que lire est une situation problème et devront développer un comportement de chercheur : chercher des indices, les décoder, émettre des hypothèses, prendre le risque de se tromper, justifier, expliciter.

Un projet de lecture motivant : la lecture littéraire.

*« Il est possible et nécessaire d'apprendre à comprendre sur des textes qui posent des problèmes de compréhension et d'interprétation. La difficulté se place au centre avec pour seul objectif d'apprendre à la surmonter... Autour de cette difficulté, traitée et vécue comme un jeu de société, dans une démarche de résolution de problèmes ouverts, ouvrir un authentique espace de parole, où chacun puisse apporter son point de vue sans jugement prématuré, où le travail serre au plus proche la réalité de la lecture de chacun. Avec cette difficulté, aider les élèves à dire ce qu'ils comprennent, ce qui les touche, ce qui les rebute... puis à révoquer en doute leurs premières approches pour les reprendre et les travailler. » (TAUVERON C., Lire la littérature à l'école, Hatier, Paris, 2002)*

### La littérature

Nombreuses sont les définitions !

Catherine Tauveron la voit comme « *un art où les mots valent couleurs et pinceaux.* »

Christian Poslaniec tente de définir ce qu'est un texte littéraire par son évolution récente. « *En 1924, ce qui caractérisait une oeuvre littéraire, c'était la beauté du texte et ce qui créait la beauté, c'était le style d'écriture. Le roman policier et la BD étaient exclus. Aujourd'hui, d'après les éditeurs, ce qui fonderait la littérature, c'est la nouveauté, l'originalité du style. Aujourd'hui, le roman policier et la BD appartiennent à la littérature.* »

### Quels textes?

Les textes littéraires proposés aux enfants se répartissent en 2 catégories :

- **Les textes collaborationnistes**, dont la compréhension est facilitée. Ils guident le lecteur, en lui disant tout, dans l'ordre, et en évitant les pièges. Pour Catherine Tauveron, « *un texte lisse n'invite qu'à la glissade et présente peu d'intérêt.* » Présentés en petite quantité dans un réseau, ils peuvent alimenter la discussion sur un thème.

- **Les textes résistants** dont l'incompréhension est programmée et qui nécessitent un type de lecture particulier : la lecture littéraire. On distingue deux formes de résistance : la réticence et la prolifération.

➔ Le texte **réticent** est celui qui entraîne des problèmes de compréhension ; il peut

- être troué de « blancs » que le lecteur doit combler.
- conduire sur une fausse piste révélée à la fin (on ne peut comprendre juste qu'après avoir compris à tort - ce genre de texte nécessite des relectures).
- être narré d'un point de vue inattendu, inhumain ou polyphonique.
- ne pas respecter l'ordre chronologique de l'histoire.
- se détourner du genre dans lequel il s'inscrit.
- contenir des citations ou des allusions.
- L'identification de ses personnages peut être complexe.
- La cohérence du texte peut être difficile à construire.
- La structure du texte peut surprendre et perturber la compréhension.

Ex : Roald Dahl : « Le doigt magique » pour l'identification des personnages et la structure du texte.

Anne Fine : « Le journal d'un chat assassin » pour le point de vue d'un animal qui nous met sur une fausse piste,

d'Anthony Browne ; « Histoire à quatre voix » pour le point de vue polyphonique et la présence de nombreuses références culturelles,

➔ Le texte **proliférant**, lui, conduit à des problèmes d'interprétation car ses blancs, ses ambiguïtés, ses contradictions, son intrigue ou ses personnages mènent à une lecture polysémique. C'est le cas de certaines nouvelles de Bernard Friot comme « Zoo » ou « Rencontre » et celle d'Elzbieta : « Marée basse »

Dans son analyse des récits de la littérature jeunesse, Joëlle Turin indique que « *ces résistances contribuent à construire la culture littéraire de l'enfant.* »

### Le sens

**Le sens** d'un texte quel qu'il soit, excède toujours la somme des sens des mots qui le composent. L'explication des mots difficiles n'est pas un préalable à la compréhension, comprendre un texte n'est pas comprendre chacun des mots. C'est la pluralité sémantique, l'indécision dont ils sont porteurs qu'il est intéressant d'interroger et non leur sens dénoté dans le dictionnaire. Le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas une multitude de détails qui ne lui sont pas fournis explicitement. Il faut comprendre l'implicite d'un texte, faire des inférences pour créer du sens. C'est le lecteur qui vient achever l'oeuvre, le sens du texte ne préexiste pas à sa lecture.

## La compréhension

Selon C.Tauveron, le texte littéraire est un ensemble d'indéterminations, d'ouvertures de sens que seule une collaboration active du lecteur peut transformer en système ordonné de significations. La littérature jeunesse paraît constituer le terrain privilégié pour initier les enfants à la lecture et à ses plaisirs, pour leur apprendre que lire c'est comprendre et en l'occurrence, comprendre d'une façon très spécifique. « *La lecture littéraire est une lecture attentive au fonctionnement du texte, soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats, de les faire proliférer, de débusquer des effets de non sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle.* » (TAUVERON C., Lire la littérature à l'école, Hatier, Paris, 2002)

## COMPRENDRE / INTERPRETER

### Qu'est-ce que comprendre un récit littéraire?

Il est bien entendu que les enfants de cycle 3 doivent maîtriser les compétences élémentaires de lecture (microprocessus) telles que : reconnaître les mots, les relier, déterminer le sens principal de la phrase et la mémoriser.

Comprendre un texte littéraire, c'est :

- identifier la situation d'énonciation ( la manière dont se construit le discours ) : qui parle / à qui / quand / où / pourquoi : ( compréhension littérale du texte ).
- maîtriser la chaîne anaphorique des personnages, les connecteurs de temps, de logique et de causalité, les temps de narration et la chronologie des événements pour construire la cohérence du texte, (compréhension globale du texte)
- traiter l'implicite du texte, ses ambiguïtés, faire des déductions, élaborer des inférences logiques ou pragmatiques (compréhension fine du texte)

Jocelyn Giasson rappelle que pour comprendre un texte, « *le lecteur se sert de ses connaissances pour faire des inférences et déduire des informations complémentaires à l'explicite du texte.* »

### Qu'est-ce qu'interpréter un récit littéraire ?

C.Tauveron le définit ainsi : c'est « *réagir après la lecture du texte :*

- *en exprimant ses émotions (réponse affective) »*
- *« en ajoutant des renseignements (réponse créative) ». dessiner et faire dire, au personnage auquel le lecteur s'identifie, ce qu'il aurait répondu à sa place.*
- *et en jugeant l'auteur et son procédé d'écriture (réponse critique) »*
- *« C'est aussi établir des liens avec d'autres textes, des expériences personnelles, l'actualité. »*

Les enfants qui lisent le même livre n'ont pas tous la même compréhension de l'histoire.

Ils peuvent donc donner leurs points de vue, tout en s'appuyant sur des éléments du texte, partager leurs idées, exprimer leurs interrogations, leurs incertitudes. Ils doivent aussi considérer la plausibilité des interprétations des autres avec tolérance.

Comme l'indique C.Tauveron, « *Toutes les interprétations sont possibles mais il faut tirer du texte des arguments à l'appui.* »

### Lecture littéraire ?

« *un aller-retour entre le texte et le lecteur* ».

Le lecteur reçoit des informations du texte et fait des inférences (il comprend) ; il ressent des émotions et juge le texte (il interprète).

C.Tauveron y voit « *un jeu interactif entre le texte et le lecteur* » : ce dernier s'investit :

- en anticipant les pièges, en tissant des liens avec sa bibliothèque intérieure.
- affectivement : en mobilisant sa vie et ses références culturelles : « *on lit toujours avec ses souvenirs et chaque nouveau livre les déplace pour en créer d'autres* » nous dit Rémi Stocklé.
- et symboliquement : en traduisant ce que l'histoire veut dire mais qui n'est pas dans ce qu'elle raconte.

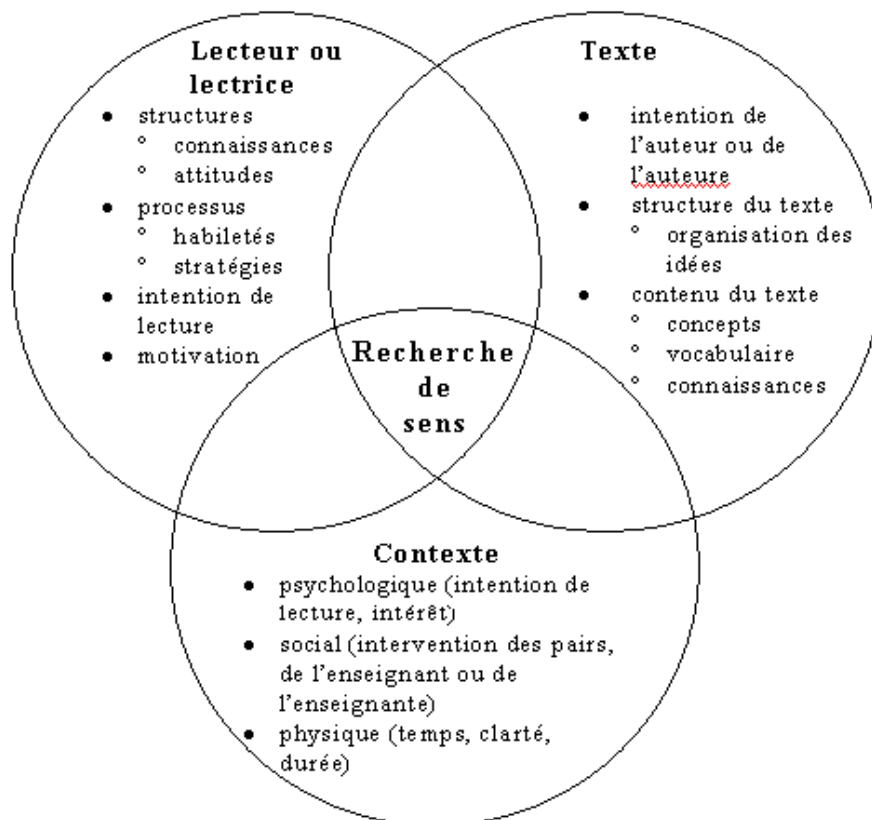
Lire un texte littérairement, c'est donc le comprendre et l'interpréter.

## LA COMPREHENSION EN LECTURE

### Un modèle de compréhension (cf Giasson)

3 variables

La compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre les trois variables : plus les variables **lecteur**, **texte** et **contexte** seront imbriquées les unes dans les autres, « meilleure » sera la compréhension.



#### Les structures du lecteur

- Structures cognitives :
- ✓ les connaissances sur la langue ; les connaissances que possède le lecteur sur la langue lui seront d'une grande utilité dans la compréhension en lecture. Quatre catégories de connaissances :
  - connaissances phonologiques
  - connaissances syntaxiques
  - connaissances sémantiques
  - connaissance pragmatique : savoir quand utiliser telle formule, sur quel ton parler, quand utiliser un langage plus formel (niveaux de langage)

L'ensemble de ces connaissances sur la langue orale permettra au jeune lecteur de faire des hypothèses sur la relation entre l'oral et l'écrit et sur le sens du texte

- ✓ les connaissances sur le monde

*La compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe, comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification. (Adams et Bruce)*

*Pour que les élèves deviennent des lecteurs compétents, il faut que le programme scolaire soit riche en concepts de toutes sortes : histoire, géographie, science, littérature, art... Toute connaissance acquise par un enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides qui ne comprendront pas ce qu'ils liront. Ce qu'ils ne savent pas leur causera du tort. (Wilson et Anderson)*

#### Structures affectives

Elles relèvent de ce que le lecteur **veut** faire, relié à ses attitudes (attirance, indifférence, répulsion envers la lecture) et ses intérêts (degré d'affinité entre le thème du texte et les intérêts spécifiques du lecteur).

Autres éléments susceptibles d'intervenir dans les structures affectives : capacité de prendre des risques, concept de soi en général, de soi comme lecteur, peur de l'échec...

### Les processus de lecture et leurs composantes (Irwin)

| Micro processus   | Processus d'intégration  | Macro processus  | Processus d'élaboration  | Processus métacognitifs  |
|---|--|--|--|--|
| Reconnaissance des mots<br>Lecture par groupes de mots<br>Micro sélection (Détermination de l'idée principale de la phrase) | Utilisation des référents<br>Utilisation des connecteurs<br>Inférences fondées sur les schémas | Identification des idées principales<br>Résumé<br>Utilisation de la structure du texte | Prédictions<br>Imagerie mentale<br>Réponse affective<br>Liens avec les connaissances<br>Raisonnement | Identification de la perte de compréhension<br>Réparation de la perte de compréhension |

**Les microprocessus** : Ils servent à comprendre l'information contenue dans la phrase

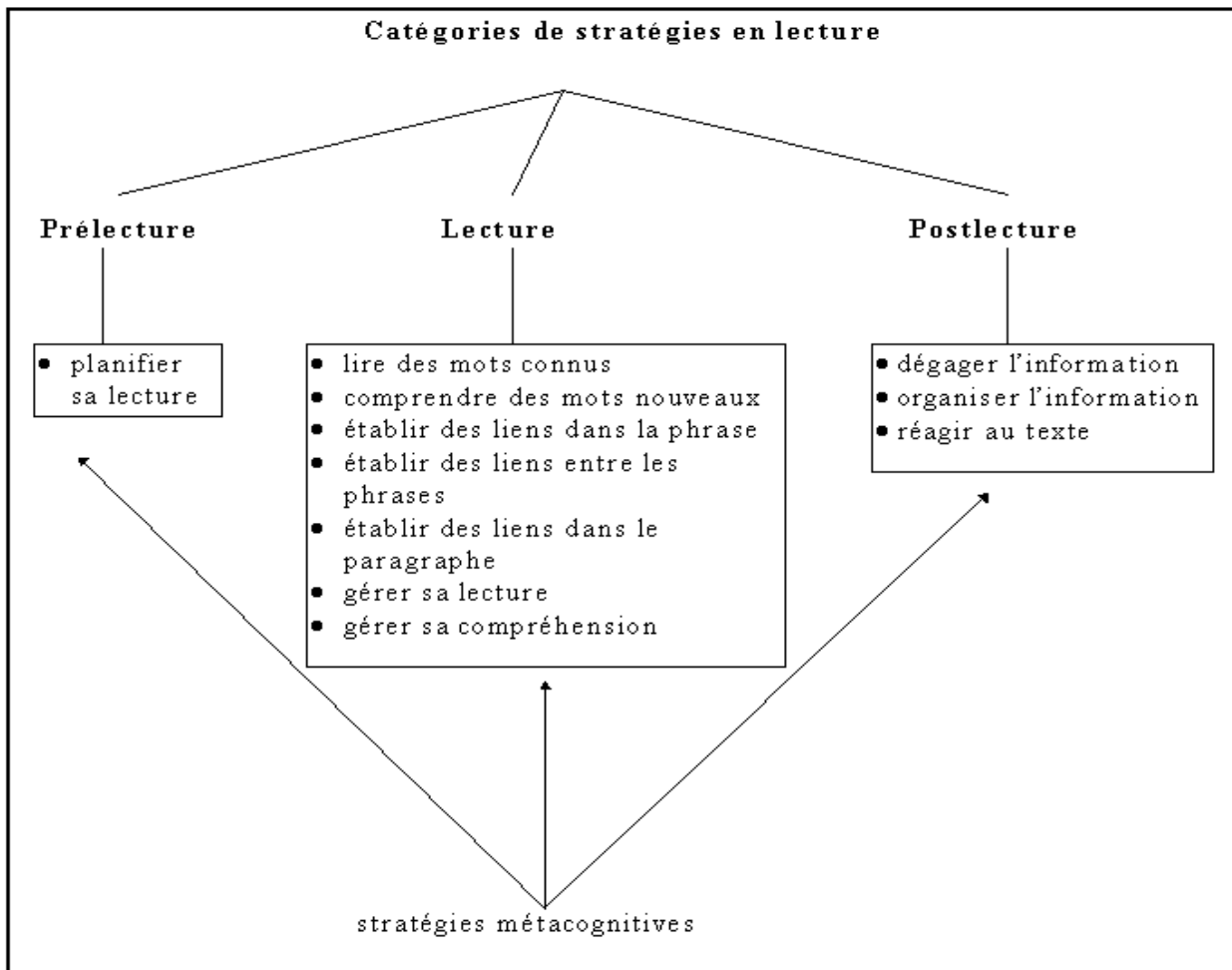
Les processus d'intégration : ont pour fonction d'effectuer les liens entre les propositions ou les phrases

**Les macroprocessus** : sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent

**Les processus d'élaboration** : sont ceux qui permettent aux lecteurs de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur

**Les processus métacognitifs** gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation

### Les stratégies



## LES PROCESSUS DE COMPREHENSION EN LECTURE

| Processus  | Capacités   | Exemples d'activités   |
|--|---|--|
| <b>Micro-processus</b><br><i>Comprendre l'information contenue dans une phrase</i>                 | <b>Identifier des mots :</b><br>- anticiper<br>- formuler des hypothèses<br>- vérifier les sens , le contexte<br>- vérifier par l'analyse grapho-phonétique                             | Textes à trous<br>Mots cachés dans un texte<br>Sur une liste de mots (ou dessins), barrer ce qui n'a rien à voir avec la phrase lue  |
|  | <b>Mettre en relation les groupes de mots :</b><br>- repérer l'idée principale d'une phrase<br>- mémoriser les info. dans une phrase  | Résumer oralement<br>Résumer par écrit<br>Reformuler oralement un passage (avec et sans support écrit)<br>Retrouver l'image qui correspond au passage lu.  |
| <b>Processus d'intégration</b><br><i>Effectuer les liens entre les phrases</i>                     | <b>Identifier et comprendre les indices de reprises :</b><br>- mettre en relation le substitut et son - référent<br>- comprendre le sens des connecteurs                                | Retrouver les désignateurs d'un ou plusieurs personnages<br>Retrouver le bon connecteur entre des propositions<br>Textes puzzle  |
|  | <b>Effectuer des inférences :</b><br>- reconstruire le lien logique entre deux propositions<br>- reconstruire les éléments liés à la connaissance du monde                              | Répondre à des questions portant sur l'implicite<br>Ecrire (ou dessiner) un passage manquant<br>Rechercher des documents sur une thématique<br>Relire ou ré-écrire en évitant les répétitions<br>Replacer des connecteurs<br>Repérer le narrateur, les personnages<br>Relier cause/conséquence<br>Dévoiler un personnage « masqué » (remplacé par un pronom)<br>Faire des inférences sur un personnage si ces éléments sont implicites |
| <b>Macro- processus</b><br><i>Effectuer des liens entre les grands blocs d'un texte</i>            | <b>Extraire les idées principales d'un texte :</b><br><b>Sur un paragraphe, un texte entier</b>   | Trouver parmi un lot d'images, celles qui correspondent à l'idée principale du texte<br>Surligner les mots clé<br>Classer les infos. principales et secondaires dans un tableau  |
|  | <b>Comprendre la structure d'un texte :</b><br>Identifier le cadre spatio-temporel<br>Résumer oral ou écrit<br>Trouver la cohérence textuelle<br>Comprendre l'évolution d'un personnage | Questionnaire ouvert<br>Parmi plusieurs résumés, trouver le bon, justifier<br>Par 2 : l'un résume, l'autre coche sur une grille, les éléments cités<br>Classer les personnages, établir leur carte d'identité, jeu : « qui est-ce ? »<br>Etablir un portrait au fil du texte (ou roman)<br>Ecrire un scénario...   |
| <b>Processus d'élaboration</b><br><i>Dépasser le texte, l'interpréter...</i>                       | <b>Emettre un jugement</b><br><b>Anticiper</b><br><b>Imaginer</b><br><b>Se décentrer</b><br>Distinguer réalité/fiction  | Réécrire en changeant le narrateur<br>Participer à un débat<br>Ecrire une fin différente<br>Imaginer une suite<br>Comparer des histoires traitant de thèmes identiques<br>Comparer des versions de la même histoire  |
| <b>Processus métacognitifs</b><br><i>Gérer sa compréhension, ajuster son comportement au texte</i> | <b>Localiser les passages difficiles</b><br><b>Utiliser des stratégies pour lever un obstacle de compréhension</b><br><b>Expliquer ses stratégies de compréhension</b>                  | Surligner, pointer dans la marge les passages ou mots non-compris<br>Faire élaborer des questions sur ce qui « pose problème » (« je voudrais savoir... »)<br>Rechercher dans le dico.<br>Lire des documents inhérents au contexte<br>Echanger dans la classe sur la prise d'infos.  |

## Apprendre à lire, à comprendre... ( Source Alain Bentolila / ONL )

« Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur... »

Chez le lecteur confirmé, les deux activités sont presque simultanées.

La première s'est automatisée, libérant toutes les ressources intellectuelles pour la seconde qui peut alors bénéficier d'une attention soutenue.

Chez le lecteur débutant, l'identification des mots est encore peu efficace, elle est souvent trop lente pour que la mémoire conserve tous les mots reconnus jusqu'à la fin de l'énoncé.

La compréhension reste difficile et doit être fortement soutenue, en particulier lorsqu'on aborde des textes longs ou complexes...

L'un et l'autre aspect de la lecture doit être enseigné : l'identification des mots et la compréhension des phrases et des textes.

### **Apprendre à lire:**

Avant même de savoir lire, l'enfant doit découvrir ce qu'est l'acte de lecture, connaître ses enjeux et *savoir ce que lire veut dire*. Parallèlement, l'apprentissage de la lecture ne peut pas être envisagé sereinement sans une vraie maîtrise de la langue orale.

Des activités adaptées doivent ensuite être proposées, afin de contribuer à la mise en place des processus minimaux nécessaires à l'identification et à la reconnaissance des mots. Ces processus, qui constituent un instrument et non un préalable, sont indispensables, mais non suffisants pour entrer dans la compréhension. Car on **apprend à comprendre** et cet apprentissage fait partie intégrante de l'apprentissage de la lecture.

Construire le sens des phrases, appréhender la cohérence d'un texte, nécessitent l'accompagnement d'un médiateur bienveillant et exigeant. Un enseignant doit pouvoir identifier les difficultés d'apprentissage de ses élèves, et proposer des aides et des remédiations adaptées aux besoins.

### **a) Maîtriser la langue orale**

*La maternelle est probablement le moment et le lieu le plus favorable pour permettre à chaque enfant de s'approprier le bagage linguistique nécessaire à une entrée harmonieuse dans l'écrit.*

*Mais ce n'est pas suffisant, l'enfant doit percevoir les enjeux et les fonctions du langage.*

*Savoir ce que sont les droits et devoirs du " parleur " prépare à assumer les droits et devoirs du lecteur.*

Il est notamment essentiel d'accorder un intérêt tout particulier à l'**enrichissement du lexique mental** des élèves.

Avant de s'engager dans l'apprentissage de la lecture, la majorité des enfants doit pouvoir s'appuyer sur des représentations riches et variées des objets du monde et des étiquettes verbales qui les désignent, afin de favoriser plus tard l'activité de déchiffrage et l'activation de la signification des mots identifiés. L'école doit pouvoir, en partie au moins, combler les déficits en enrichissant ce lexique mental, non seulement en favorisant, l'acquisition du vocabulaire de base, utilisé dans la plupart des activités de la vie quotidienne, mais aussi en entraînant son organisation structurée. Cela permettra aux enfants de construire des **représentations mentales** localement et globalement cohérentes de ce qui est lu. L'enfant ne pourra réussir son travail de compréhension que si le texte lu s'intègre à ses connaissances antérieures et donc aux mots qui les désignent.

### **b) Apprendre ce que c'est que lire avant de savoir lire ...**

*En maternelle, chaque enfant apprend à rencontrer les textes.*

*Il ne s'agit pas d'un bain d'écrits hétérogènes mais d'une rencontre programmée, construite, rendue intelligible par l'enseignant. Le choix des textes et le développement des activités d'apprentissage de la compréhension est fondamental.*

Il est important d'habituer les élèves progressivement à se " frotter " au langage écrit et à ses règles propres de construction. En d'autres termes, il convient de les familiariser peu à peu avec les différentes " voix des textes ". Il est souhaitable que l'enseignant lise différents types de textes écrits : des récits, des contes, des poèmes, des récits de vie, mais aussi des textes de procédure (recette, consignes...), des textes d'explication ou de réflexion autour d'un thème adapté aux intérêts des enfants et en rapport avec un projet de classe...

Tous ces **types de textes** correspondent à des buts de lecture différents et se lisent différemment selon le contexte et les objectifs que l'on souhaite atteindre par cette lecture. C'est ainsi que l'enfant prendra conscience que les textes lus requièrent des stratégies de compréhension différentes avant d'en faire lui-même l'expérience.

*C'est ainsi que l'école, avant que d'engager l'enfant dans l'apprentissage nécessairement laborieux de la lecture, va afficher à son intention les promesses du plaisir de lire. Cette promesse de découverte de mondes inconnus et merveilleux constituera une puissante motivation qui rendra moins pesant le travail de maîtrise du code écrit.*

La simple lecture à haute voix de textes écrits, si elle permet une sensibilisation aux structures de la langue écrite, ne suffit cependant pas à mettre en évidence la diversité des **processus de lecture et de compréhension**. **La signification du texte doit apparaître comme un objet à construire**. Par conséquent, une fois le texte lu par l'enseignant, beaucoup reste à faire.

Il pourra ainsi demander aux élèves de proposer leurs interprétations respectives du texte lu. Il notera ensuite le texte en lui faisant jouer un rôle d'arbitre : certaines interprétations se révéleront alors contradictoires avec le contenu sémantique véhiculé par le texte. Ainsi, les enfants prendront conscience que le rapport à un texte écrit implique autant de liberté que de contraintes : liberté de vivre le texte de façon personnelle, c'est-à-dire selon la signification qu'en donne l'enfant, mais liberté qui s'exerce dans les limites imposées par la constitution même de ce texte et son contenu sémantique, c'est-à-dire de son **sens**. L'élève peut ainsi comprendre, avant même de savoir lire, *que le texte écrit constitue un ensemble de signes avec lesquels il doit construire de la signification*.

### c) Apprendre à lire et savoir lire

*Quand on sait lire, on oublie vite à quel point l'apprentissage peut être laborieux, tâtonnant et jalonné de difficultés surmontables. L'enseignant, lecteur expert, est un didacticien ; il doit rendre intelligible l'entrée dans la lecture, savoir séparer ses composantes en conservant à l'acte de lecture son homogénéité.*

### d) Identifier les mots : nécessaire mais insuffisant

*Il ne suffit pas de savoir décoder des mots de manière automatique et même fluide pour comprendre l'écrit. D'autres éléments entrent en ligne de compte, par exemple la connaissance des conventions syntaxiques et sémantiques et aussi une mise en relation avec une culture de l'écrit qui doit être développée en classe.*

Tout d'abord, apprendre à lire, c'est découvrir et comprendre les **enjeux culturels** de cette activité : c'est pourquoi nous devons particulièrement insister sur l'importance d'une sensibilisation à la **culture écrite** avant même de s'engager dans un apprentissage systématique. D'autre part, on ne peut se contenter d'espérer que les **règles de grammaire** de phrase et de cohérence textuelle dont un enfant fait implicitement usage lorsqu'il parle vont se réinvestir " naturellement " pour organiser la suite des mots écrits qu'il identifie.

L'apprentissage de la lecture nécessite l'explicitation des conventions syntaxiques ( rapports entre les termes dans la phrase ) et sémantiques ( étude du sens des mots ) que le langage oral mobilise, lui, de façon implicite. Cela implique que, complémentarément à l'identification des mots écrits qui constitue un objectif essentiel de l'apprentissage de la lecture, soient explicitement tracées les voies syntaxiques et sémantiques qui, des acquis langagiers, conduisent à la construction de la signification des phrases et des textes.

### e) Apprendre à comprendre

*Pour apprendre à lire, il faut dans le même temps apprendre à comprendre. La lecture est linéaire mais l'importance relative accordée à chaque information et sa mise en relation avec les autres informations dépasse largement l'espace de la linéarité : la construction de la référence, la continuité anaphorique des personnages, l'enchaînement des actions, la mise en œuvre d'inférences sont autant d'enjeux pour la compréhension d'un texte.*

La question pédagogique centrale n'est pas seulement de persuader un enfant de faire du sens au lieu de faire du bruit. La question est de lui montrer explicitement comment on comprend, c'est-à-dire comment on construit la signification d'un texte, comment on assume pleinement et activement sa responsabilité de lecteur, comment enfin on peut affirmer son droit d'interprétation, c'est-à-dire de construction active d'une signification, tout en respectant le sens du texte, c'est-à-dire la signification partagée par l'ensemble des individus et qui résulte des contraintes imposées par la structure et le contenu informationnel du texte.

Les activités de compréhension mettent en jeu tout un ensemble de processus qui permettent de construire la signification des phrases (ou **signification locale**, appelée aussi microstructure) et la signification de l'ensemble du texte (ou **signification globale**, appelée macrostructure).

La construction de la signification locale met en jeu des processus d'analyse syntaxique. Le lecteur doit non seulement identifier les mots et leurs significations correspondant au contexte, mais aussi leurs caractéristiques syntaxiques. Il peut alors comprendre la phrase et sa structure, et donc construire les éléments de signification qui la constituent. Le développement de cet apprentissage de la compréhension de la phrase peut se concevoir comme une complexification progressive de la compréhension de la phrase simple (sujet-verbe-complément), par ajouts successifs des divers circonstants.

L'étape suivante consistera alors à proposer un degré supérieur de difficulté en présentant des couples de phrases et en montrant la nature de leur liaison, à l'aide des outils lexicaux ou syntaxiques susceptibles de signaler cette liaison.

On ne négligera jamais l'importance majeure du lexique dans la compréhension locale, et de nombreuses activités pourront utilement chercher à enrichir l'environnement lexical et le vocabulaire pour une contribution efficace à la compréhension du texte.

Cependant, toutes ces activités ne sont pas simples pour l'apprenti lecteur. Il doit sans cesse faire appel à ses connaissances antérieures, trouver les **référents anaphoriques**, organiser des champs notionnels et conceptuels cohérents et homogènes, afin d'organiser la continuité du sujet, l'enchaînement des actions et opérer les **inférences** nécessaires à la compréhension du texte. Par exemple, il devra rechercher en mémoire ou organiser logiquement les informations qui ne sont pas présentes dans le texte, mais qui sont nécessaires à sa compréhension.

Pour construire la signification globale d'un texte, le lecteur doit organiser de façon hiérarchique et cohérente l'ensemble des significations appartenant à la microstructure. Cette construction nécessite l'évaluation de l'**importance relative des informations**. En effet, toutes les informations présentes dans un texte n'ont pas le même niveau d'importance. Certaines, contenues dans un récit par exemple, sont plus importantes que d'autres pour comprendre l'histoire qui est racontée et en construire la macrostructure. De même, certaines informations contenues dans une recette décrivant les procédures de réalisation d'un gâteau sont plus **pertinentes** que d'autres pour réaliser le gâteau.

La hiérarchisation des informations contenues dans un texte varie selon le type de texte, sa structure, sa valeur affective et son origine culturelle. Mais elle varie aussi en fonction des connaissances spécifiques de l'individu et du contexte social et culturel dans lequel elles s'élaborent. Tous ces facteurs de variabilité influencent l'activité de compréhension des textes et nécessitent la mise en jeu de stratégies de lecture différentes, variables selon le contexte, les textes et les lecteurs.



