

Identifier les obstacles à la compréhension de textes

Atelier 1

Julie Van Rechem – Clotilde Giot – Thomas Salacroup –
Annie Di Martino – Agnès Tramblais

Mises en œuvre

Proposition 1 – Lire pour comprendre (Clotilde Giot)

Cette proposition a été mise en œuvre avec des élèves de 5^{ème} au collège François Truffaut d'Asnières-sur-Seine lors de la séquence « L'ordre seigneurial : la formation et la domination des campagnes ». Le texte proposé aux élèves est extrait de *La civilisation féodale. De l'an mil à la colonisation de l'Amérique* (Aubier, 2004) de J. Baschet.

Dans un premier temps, il est intéressant d'interroger les élèves sur l'objectif : s'agit-il de lire le texte pour montrer que l'on sait lire ? ou de lire le texte pour montrer que l'on a compris ? Il en résulte la première étape, qui est la mise en projet des élèves : le professeur leur indique qu'ils doivent mettre les informations dans leur tête en lisant, que le texte ne doit pas rester à l'extérieur d'eux-mêmes mais qu'ils doivent percevoir ce dont parle le texte, concrètement en utilisant leur cinq sens (sans pour autant que le professeur catégorise les élèves en « visuel », « auditif » etc.) dans leur activité perceptive, et en sollicitant ainsi le mouvement, la parole, le regard, qu'ils puissent traiter l'information.

Cette étape de la perception permet de raccrocher ce qui a été lu à du concret et à la première personne (« à quoi cela me fait penser ? »). Le professeur demande alors aux élèves « Lorsque vous lisez, à quoi pensez-vous ? » : ces derniers construisent alors des images mentales leur permettant d'évoquer le texte.

La troisième étape est celle de l'évocation, où le professeur demande aux élèves ce qu'il reste de ce texte dans leur tête : en 2 à 3 minutes, ils rassemblent leurs souvenirs sans écrire et sans le support, puis notent tout ce qui a été retrouvé et qui est porteur de sens pour chacun, et sous la forme qui lui convient : schéma, dessin, mots-clés, phrases, exemples... Ces étapes de « Projet – Perception – Evocation » sont incontournables, les élèves étant mis dans la posture de se « Faire un film » du texte lu.

Vient ensuite la vérification de la compréhension et sa restitution : avec le texte à nouveau sous les yeux, l'élève peut corriger avec une autre couleur s'il a fait une erreur, ajouter une notion oubliée. Cette étape permet de poser à la fin la question aux élèves de ce qu'il faut comprendre du texte sur le sujet étudié.

La dernière étape questionne la réussite en demandant aux élèves ce qu'ils ont fait pour réussir. Il s'agit ici de faire verbaliser l'élève et de le mettre en position de réflexivité afin qu'il sache comment il peut faire, puisque les connaissances existent désormais dans sans tête même s'il n'a plus le support sous les yeux.

Proposition 2 – Comprendre un texte en géographie (Thomas Salacroup)

Cette mise en œuvre a été proposée à une classe de 6^{ème} du collège Evariste Gallois de Nanterre, un collège de REP+, lors d'une séance de géographie sur le chapitre « *Habiter un espace à forte contrainte* ». L'objectif est l'étude et la compréhension d'un texte de géographie.

Les moyens employés sont tirés des compétences travaillées surtout en lettres modernes. Tout d'abord, les élèves lisent à leur rythme et plusieurs fois le texte. Puis dans un second temps, la consigne donnée est de commenter ce texte. Les élèves sont libres de donner leur avis sur la vie du petit indien ou de poser une question à leurs camarades sur un mot ou une phrase mal comprise.

Pour l'organisation, un premier élève lève la main et le professeur lui demande de commencer. Puis chaque élève désigne un camarade à la fin de son intervention pour continuer la discussion. Le champ d'expression est très libre pour les élèves. Le professeur se place en retrait afin de déterminer les éléments à reprendre à la suite de ce débat ou d'évaluer les compétences langagières de certains élèves.

Après 15 minutes (le temps est très variable suivant le contexte) de débat dit « *de compréhension* », le professeur reprend la parole pour aborder certains points que les élèves n'ont pas identifiés ou mal compris.

Proposition 3 – Implicites et blancs du texte (Annie Di Martino)

Cette proposition a été mise en œuvre en 6^{ème} au collège Anatole France des Clayes-sous-Bois. A partir d'un texte de Daniel Noin lu et travaillé dans la séquence sur « *Habiter les espaces à fortes contraintes* », la professeure propose de développer la compétence « Comprendre un texte » avec une démarche s'appuyant sur les travaux de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe.

Pour comprendre un texte, la professeure lit : cela évite les hésitations voire les ânonnements des élèves, ce qui crée plus de difficulté qu'autre chose. La lecture à voix haute a un autre objectif, qui est de viser la compréhension globale. Au fur et à mesure de la proposition, il s'agit de faire évoluer la compréhension du texte par les élèves : ils rédigent après une première audition ce qu'ils ont compris, on constate alors beaucoup d'erreurs, de contre-sens et de... fantaisie, et assez peu d'écrit. Puis, après une seconde lecture, les élèves posent des questions, anonymes, sur un petit papier.

La professeure répond à toutes les questions, dans l'ordre du texte puis lit une nouvelle fois le texte : les élèves rédigent alors une seconde fois et on constate que le nombre de phrases produites augmente, alors que le nombre d'erreurs diminue.

Après une quatrième lecture, un exercice de type « Vrai / Faux » est proposé : si la réponse est fautive, l'élève doit donner une « bonne » réponse et peut également commenter les propositions vraies.

Les phrases proposées dans cet exercice portent sur les implicites et les difficultés de vocabulaire du texte. La professeure lit, coche ce qui est exact, barre ce qui est faux et redistribue. La correction est ensuite collective.

Proposition 4 – Débattre pour comprendre (Julie Van Rechem)

Cette proposition a été mise en œuvre avec des élèves de 3^{ème} du collège Henri Matisse de Garges-lès-Gonesse. Il s'agit d'un collège REP et les deux classes où cette démarche a été mise en œuvre sont particulièrement dynamiques à l'oral et pour la compréhension de documents visuels : il s'agissait donc, en vue du DNB, de travailler avec ces élèves l'écrit et la compréhension de textes qu'ils maîtrisent moins.

Un premier constat a amené le professeur à reconsidérer les étayages apportés aux élèves pour comprendre un texte : le paratexte, les illustrations, les chapeaux et autres ajouts sont intéressants et constituent des apports de contexte ou culturels parfois nécessaires. Mais ils peuvent également être des freins à la compréhension, d'une part car ils apportent du texte supplémentaire à lire ce qui peut embarrasser les petits lecteurs, et d'autre part parce qu'ils proposent un lexique supplémentaire dont l'élève va devoir comprendre le décalage avec le lexique du texte. L'exemple pris ici est celui d'un texte de Confucius proposé en 6^{ème} et dont le paratexte propose à la fois les mots de « philosophie », « religion », « penseur », « confucianisme », « règles » : la multiplicité est un enrichissement mais donné en amont il complique la compréhension globale du texte.

En 3^{ème}, la professeure a proposé un texte sur les débuts du nazisme dans la séquence « Démocraties fragilisées et expériences totalitaires dans l'entre-deux-guerres » et en utilisant le débat silencieux : celui-ci est un débat à l'écrit, avec plusieurs lectures du texte. La première est effectuée par le professeur, pour donner une lecture académique et lente avec une prononciation correcte des mots complexes et inconnus ; la seconde est effectuée par les élèves en silence ; la troisième est une relecture collective en petits groupes.

Les élèves rédigent un premier paragraphe sur une feuille individuelle ce qu'ils ont compris du texte ; quelques textes sont lus par la professeure ; après cette première mise en commun, les élèves se mettent en petits groupes (3 ou 4 élèves) et débattent de leur compréhension avant de rédiger un nouveau paragraphe, collectif cette fois. Quelques textes sont lus, avant qu'une dernière fois les élèves en groupe débattent de ce qu'ils ont compris et amendent leur première version avec une autre couleur : le dernier paragraphe ainsi produit est une compréhension corrigée, enrichie par les apports des autres groupes et permet de faire apparaître une compréhension à la fois globale, les essentiels ont été vus, et plus fine, chaque groupe a réagi à des détails différents, du texte proposé.

Des alternatives à cette mise en œuvre sont proposées, notamment en utilisant des stratégies développées en langues vivantes :

- pour éviter que les élèves ne butent sur des mots inconnus, on peut les mettre entre parenthèses ou les effacer pour que les élèves se concentrent sur la compréhension globale ;
- on peut également ôter le paratexte : titre du texte et la mention de l'auteur, du contexte, de l'œuvre, de la date d'écriture ou de publication etc. Dans ce cas-là, le but est de différer l'utilisation de ces éléments de contexte en une deuxième étape : les élèves se concentrent tout d'abord sur le sens global du texte puis, ayant consolidé celui-ci, ils peuvent faire le lien avec l'auteur, le contexte etc., quand le professeur fait « réapparaître » le paratexte.

Proposition 5 – Stratégies de lecture des textes composites (Agnès Tramblais)

Cette proposition a été mise en œuvre en 4^{ème} au collège Robert Doisneau d'Itteville.

Constat :

- On parle de difficultés de compréhension globalement sans savoir où se situe le problème (et donc ce qu'il faudrait travailler). Difficile car parfois les difficultés de compréhension se superposent.
- Des difficultés pour se plonger dans un « univers » qui ne leur est pas familier. Pour nous le mot Révolution allume beaucoup d'images en tête, mais pas chez les élèves.
- Des difficultés pour élaborer une représentation mentale car elle se modifie au fur-et-à-mesure de la lecture mais tous les élèves ne parviennent pas à modifier leur représentation mentale.
- Des difficultés à voir l'intérêt de nos documents (qu'est-ce qu'il fallait comprendre et non qu'est-ce qu'il fallait retenir).
- Des difficultés pour comprendre les intentions de l'auteur (les élèves pensent souvent que les documents leur sont adressés, en tant que collégiens !).

I) Utiliser la bonne stratégie de lecture

Séverine De Croix, maître de conférence à la Haute Ecole Léonard de Vinci en Belgique (université de Liège), explique, lors d'un séminaire en décembre 2017 les particularités des textes informatifs :

- **complexité** des phrases, présence de transformations
- **densité** des informations
- spécialisation du **lexique**, univers de référence non familier
- nécessité de réaliser des **inférences**, renvoi à des connaissances non évoquées par le texte
- **guidage** serré sur le plan visuel (notes en bas de page, sommaire, index...)
- **progression** de l'information qui nécessite la mémorisation des articulations pour garder le sens global
- usage massif de stratégies de **reformulation**

Le constat : Parfois, les élèves n'ont « pas le temps de tout lire » ou lisent tout, même des choses inutiles (par exemple tout le lexique pour comprendre juste un mot)

Souvent, au moment de l'évaluation, on se rend compte des difficultés mais on ne sait pas quelle stratégie l'élève a mis en œuvre pour comprendre (et eux n'en sont pas conscients non plus).

Sous forme de jeu chronométré, montrer aux élèves qu'il existe plusieurs stratégies de lecture :

Consigne	Ma stratégie de lecture	
<p>Regarder la feuille 1 minute (sans donner d'autre consigne) puis la retourner.</p> <p>-dessiner sur une feuille l'organisation/ la silhouette du document (titre/illustrations)</p> <p>- essayer de retracer l'itinéraire de lecture (sur quoi l'œil s'est posé en premier) avec des flèches. Trois élèves viennent présenter leur itinéraire et on sélectionne le meilleur.</p> <p>Dans quelle situation de notre vie peut-on avoir besoin de cette stratégie de lecture ? <i>un magazine, Internet, musée...</i></p>	<p>Lecture écrémage 1min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Œil attiré par l'image - Lecture de gauche à droite « traditionnelle » - Mais la meilleure stratégie est le balayage de la feuille (beaucoup avouent qu'ils n'auraient pas fait ça si pas de chronomètre)
<p>Repérage des données chiffres</p> <p>Sans lire le texte, recopier les chiffres et essayer de leur trouver du sens</p>	<p>Lecture repérage des données chiffrées 45s</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves relèvent parfois des chiffres inutiles (5.1 : numéro de la compétence, le N° de la page...) - Cet exercice leur montre qu'ils peuvent tous chercher des chiffres dans un texte sans lire intégralement (l'œil sait le faire). - Tous avaient fini
<ul style="list-style-type: none"> - Lire les questions sur le document puis en 5 minutes, surlignez là où on trouvera les réponses en notant le numéro de la question 	<p>Lecture repérage des futures réponses (même sans lire, les élèves doivent trouver l'information là où il faut) 2min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Très important et c'est parfois le vrai problème des élèves (se perdre et ne pas savoir où chercher : ce n'est donc pas un problème de compréhension du document mais de

		stratégie de lecture)
On répond aux questions sur le cahier ! Mais après avoir réfléchi tous ensemble sur les stratégies de lecture ! après la conclusion (ici, la lecture intégrale est retardée)	Lecture intégrale 15 min	- Plus rapide car le travail précédent a été fait.

Conclusion :

- comment j'ai fait pour me débrouiller ? J'ai utilisé différentes stratégies de lecture qui consiste à voir la structure (lecture écrémage), repérer les données chiffrées, repérer l'endroit où je vais trouver des informations, ou lire intégralement une partie dont j'ai besoin.

- quelles difficultés j'ai rencontré ? je ne sais pas toujours où regarder, je n'ai pas compris les questions, je n'ai pas eu assez de temps, j'étais stressé, je n'ai pas compris certains mots...

Avec les élèves, on peut rédiger un conseil que l'on pourrait adresser aux élèves de leur âge avec les démarches à conseiller/ déconseiller pour rechercher rapidement une information dans un texte documentaire.

Faire prendre conscience que chaque situation a un but !

II) La mise en image comme outil de compréhension

1) Elaborer une représentation mentale

D'après Martine Jaubert, professeur des universités (Aquitaine) en science du langage, didactique du français et science de l'éducation

Question de l'ancrage dans un monde (univers culturels éloignés du quotidien). Rapport à l'imaginaire, au vraisemblable, alors que ce n'est pas immédiat dans une lecture ordinaire. Chacun crée un **monde** avec ses propres valeurs, définitions, arguments... donc les élèves sont dans un monde différent (un géographe, un juriste, un footballeur...). **L'univers social** crée un monde (d'où l'importance de retrouver dans quelle discipline on est).

- Difficulté pour mettre en cohérence un texte informatif. Chaque discipline construit des objets de savoir et de discours. Le roi construit en littérature est très différent du roi construit en histoire. « **la conscience disciplinaire** » (parfois lié à du matériel disciplinaire : règle, crayons...)
- Emiettement du temps scolaire d'où importance de recontextualiser (de rappeler les raisons pour lesquelles on en est là). Nécessité des écrits intermédiaires, et de recentrer les élèves.
- Nécessité de comprendre pourquoi tel ou tel texte est écrit car on oublie le travail de construction fait par les hommes (on considère les textes scientifiques ou informatifs comme vrais). Il faut reconstruire les questionnements d'où l'importance d'activités qui favorisent la confrontation des représentations et la verbalisation pour progressivement légitimer les éléments de compréhension du texte.
- Les élèves commencent dans le manuel d'histoire par regarder le texte du savoir (comme si c'était la vérité) et pas trop les documents et témoignages qu'il peut y avoir à côté.

Dessiner l'Assemblée Nationale Constituante d'après le texte de Chateaubriand pour représenter l'organisation et l'atmosphère de la salle.

Certains ont utilisé leur vécu, leur parcours en me disant « moi je sais, j'y suis déjà allé en primaire » (A la Constituante ?) d'autant qu'à l'époque elle n'est pas nécessairement une salle fixe (Hôtel des Menus Plaisirs à Versailles ou Salle du Manège à Paris). **Ces élèves ont inventé en projetant ce qu'ils savent de l'Assemblée Nationale actuelle :**

- un élève inscrit le mot « **hémicycle** ».
- d'autres parlent du public en disant qu'ils étaient dans le **public** et qu'eux n'avaient pas le **droit de parler** (or, le texte dit « les tribunes se mêlaient à la discussion » : l'élève n'a pas réajusté sa représentation mentale au cours de sa lecture)
- Un élève place un chronomètre pour que tous aient un temps de parole équivalent ! Il n'a pas compris que c'est un peu l'anarchie, tout le monde parle en même temps
- certains élèves ont repris la structure de la salle du jeu de Paume (le Serment du jeu de Paume ayant été étudié auparavant) en se disant : des députés et du public, l'organisation est la même !

Tout n'est pas compris :

- « les députés se groupaient dans différentes parties » en dessinant quelques députés à chaque coin de la salle qui ne se parlent pas. L'élève ne comprend pas que les députés se regroupent par idées politiques
- « les députés s'apostrophaient d'un banc à l'autre » (une élève pense qu'il y a des bancs... mais les députés sont à côté ! Le mot s'apostrophait pose problème

Il faut faire des hypothèses pour savoir où se place qui car ce n'est pas dit dans le texte

- Qui peut lire le compte-rendu de la veille ? Le président ?
- Où se place le président ? au centre ?

Parfois, les élèves, sans problème de compréhension, ont fait des **dessins partiels** sans tout dessiner, ce qui **fausse** leur représentation mentale :

- Oublier le bruit, c'est oublier l'ambiance
- Oublier le président, c'est croire qu'il y a une autogestion

2) **Comprendre n'est pas retenir**

Etude en 4^e sur l'évolution de la place du roi, traditionnelle : on passe d'un roi sacré à un roi humilié et caricaturé en cochon.

A la question finale : que doit-on avoir compris ? Les élèves citent tous les détails (fuite à Varennes, utilisation du cochon, Serment prêté lors de la Fête de la Fédération...)

Ils ne voyaient pas l'intérêt de l'étude : la **désacralisation du roi**. Mettre en avant l'intérêt de notre étude en fin d'heure est important.

Même jeu possible en 3^e sur la notion de guerre d'anéantissement. A partir de la carte du manuel et de la frise chronologique, ils devaient répondre aux questions sur les images. Beaucoup de ces éléments sont à retenir mais que faut-il comprendre ?

Que les Alliés et l'Axe utilisent les bombardements (les Alliés aussi tuent des civils et commettent des crimes de guerre comme à Hambourg lors de l'opération Gomohrre)
= c'est le principe de la guerre d'anéantissement que les élèves comprennent alors.
<https://www.cnesco.fr/fr/lecture/paroles-dexperts/lire-dans-toutes-les-disciplines/>