

FICHE A : COMPRENDRE ET SAVOIR LIRE – RAPPELS SCIENTIFIQUES

La lecture est une activité complexe qui mobilise un nombre important de connaissances et de capacités ou opérations cognitives. Pour lire dans une écriture alphabétique, il faut bien sûr d'abord connaître les lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) et la manière dont elles codent les sons élémentaires du langage oral. Cette condition nécessaire, sur laquelle les premiers apprentissages doivent mettre l'accent, n'est pourtant pas suffisante et c'est l'ensemble des composantes cognitives de la lecture qu'il faut répertorier pour penser son enseignement.

Reconnaître des signes écrits, les associer à des mots et à leur sens

L'identification des mots se fait de deux manières :

- **par l'association de lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) à des sons de la langue (les phonèmes)** qui, combinés entre eux, forment des syllabes et des mots, reconnus à partir de leur forme orale : c'est ce qu'on nomme couramment le déchiffrage ou le décodage et qu'on appellera la voie grapho-phonologique puisqu'il s'agit d'apprendre à faire correspondre des graphèmes et des phonèmes. Si la forme sonore de ce mot est déjà connue du lecteur, elle renvoie à son sens, présent dans la mémoire lexicale. Si le mot est inconnu, le lecteur peut le prononcer et devra en rechercher et en apprendre le sens.
- **par la reconnaissance directe de la forme orthographique du mot**, présente dans la mémoire lexicale du lecteur, qui permet d'accéder à son sens et à sa prononciation : c'est ce mode d'identification qui permet notamment de lire les mots irréguliers, difficilement déchiffrables (par exemple le mot « femme » ou le mot « monsieur ») et de distinguer les homonymes (par exemple « sot » ou « seau » ou encore « saut », qui se prononcent pareillement /so/).

Dans une première étape (premier semestre au CP), l'apprenti lecteur a essentiellement recours au décodage. Mais le repérage des propriétés orthographiques des mots démarre très tôt, de manière implicite d'abord, par la rencontre répétée des mots écrits les plus fréquents.

Automatiser l'identification des mots par le décodage

Savoir-lire suppose également **que l'identification des mots par le décodage soit suffisamment automatisée** pour permettre d'accéder à la compréhension : c'est ce qu'on appelle **la fluidité ou la fluence de lecture**. En dessous d'une certaine fluence, la compréhension d'un écrit n'est en effet pas possible.

Cette automatiser, qui suppose rapidité et précision, concerne d'abord la lecture des mots isolés. Pour l'évaluer, on mesure un score de fluence c'est-à-dire le nombre de mots (fréquents ou inventés) lus correctement dans le temps imparti. La fluence concerne également la lecture de mots en contexte. Estimée à partir d'une lecture oralisée, elle est définie comme la capacité à lire correctement un texte continu, au rythme de la conversation, et avec la prosodie appropriée. Elle suppose à la fois d'identifier les mots à un rythme rapide en les groupant en unités syntaxiques de sens, et de faire un usage rapide de la ponctuation, tant pour repérer les groupes et relations syntaxiques que pour choisir l'intonation qui convient. C'est la condition pour accéder au sens d'unités plus grandes que le mot (la phrase, puis le texte). En effet, la mémoire de travail est limitée à quatre ou cinq unités de traitement : une lecture mot à mot la saturera donc très vite. En revanche, lorsque les mots sont lus ensemble, en tant que groupe syntaxique, ils constituent une seule unité de sens ce qui accroît les capacités de traitement de la mémoire de travail et permet de donner du sens à des phrases plus longues.

Exemple : « Il était une fois / une petite fille de Village, / la plus jolie / qu'on eût su voir ; / sa mère / en était folle, / et sa mère-grand / plus folle encore. » (Charles Perrault, « *Le Petit Chaperon rouge* »).

La fluidité de la lecture en contexte indique une automatiser du décodage qui libère des ressources cognitives pour la compréhension.

Les chercheurs nous apprennent que la fluidité de lecture orale ou fluence est un prédicteur direct des performances de compréhension en lecture (les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont également les résultats les plus faibles en compréhension). Elle se développe par un entraînement à la lecture à haute voix à partir de mots isolés au moment des premiers apprentissages puis de textes préparés.

Comprendre le texte lu ou entendu

Jusqu'à une époque récente, cette activité de compréhension n'était pas interrogée en tant que telle, en raison, sans doute, de son caractère d'évidence pour celui qui comprend et qui a du mal à expliciter les processus en jeu dans la compréhension. En outre, cet apprentissage s'est fait pour bon nombre de lecteurs sans qu'ils en soient conscients. Mais les évaluations en compréhension de l'écrit, nationales (CEDRE) et internationales (PIRLS, PISA), révèlent des difficultés persistantes et qui ne sont pas seulement réductibles à des insuffisances d'acquisition du décodage. Si l'automatiser du décodage est une condition de la compréhension, cela ne suffit pas car la compréhension ne découle pas seulement de l'identification des mots.

Les travaux de recherche sur la compréhension qui se sont considérablement développés depuis les années 1990 ont permis tout à la fois de mieux décrire ses mécanismes et de mesurer les effets bénéfiques d'un enseignement explicite de la compréhension sur les performances des élèves en lecture. Cet apprentissage spécifique doit commencer dès la maternelle à partir de textes lus à l'oral aux élèves et se poursuivre en parallèle de l'apprentissage du code avant de pouvoir être conduit sur les textes et documents lus par les élèves eux-mêmes tout au long de l'école et du collège.

La compréhension écrite comme orale est une activité cognitive complexe et multiforme. Comprendre un texte, c'est-à-dire se faire une représentation mentale cohérente qui intègre toutes les informations du texte, suppose, une fois les mots identifiés, d'en activer la signification mais aussi de comprendre leur mise en relation dans la phrase et de mobiliser pour cela des connaissances grammaticales (morphologie et syntaxe).

Il faut ensuite établir des liens entre les phrases, identifier pour cela les informations reprises pour assurer la continuité du texte et les informations nouvelles qui le font avancer en prenant appui sur des éléments linguistiques (déterminants, pronoms, adverbes de liaison par exemple) mais aussi en faisant ce qu'on appelle des inférences, c'est-à-dire des raisonnements qui permettent de suppléer ce que le texte ne dit pas explicitement (relations logiques entre deux actions, identification du personnage auquel renvoie un pronom, par exemple).

Les formes d'enchaînement et les modes d'organisation des informations sont différents selon les types de textes (narratifs, documentaires, argumentatifs...) et des connaissances sur ces modes d'organisation facilitent la compréhension. Plus généralement, pour qu'un texte signifie quelque chose pour le lecteur, il faut qu'il dispose de connaissances préalables sur ce à quoi renvoie le texte, c'est-à-dire son univers de référence, que cet univers soit le monde réel ou un monde fictif, afin de mettre en relation le texte avec ces connaissances.

L'ensemble de ces traitements suppose enfin des capacités d'attention et de mémorisation pour retenir les informations importantes et traiter les informations nouvelles afin de les intégrer à la représentation mentale qui se constitue de manière dynamique au fur et à mesure de la lecture. Et le lecteur doit aussi pouvoir contrôler sa compréhension, corriger au besoin cette représentation si des éléments viennent la remettre en cause, voire revenir en arrière pour vérifier ce qu'il pense avoir compris.

Ce sont ces différentes dimensions de la compréhension qui doivent pouvoir être identifiées, explicitées et enseignées en relation avec les différents types de textes et de documents qu'un élève est susceptible de rencontrer au cours de sa scolarité.

Références bibliographiques

Maryse Bianco, *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* Rapport pour la préparation de la conférence de consensus, CNESCO-IFÉ, Lyon, 16-17 mars 2016.

Maryse Bianco, Laurent Lima, *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*, Hatier, 2017
En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf

CNESCO, Conférence de consensus. Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Recommandations du jury, ENS de Lyon, 16 et 17 mars 2016.

En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_recommandations_jury.pdf

Jocelyne Giasson, *La Compréhension en lecture*, De Boeck, 2008 (3e édition)