

# Comment favoriser l'apprentissage de la compréhension écrite au cours moyen ?

## Par l'entraînement dans toutes les disciplines

Les attendus de fin d'année de CM1 et CM2 fixent les objectifs suivants pour la compréhension de l'écrit.

- **Attendus de fin d'année de CM1 :**
  - dans un texte, l'élève repère les informations explicites et pointe les informations qui ne sont pas données ;
  - il distingue, par la mise en page, un extrait de théâtre, un poème et un texte narratif ;
  - il met en relation le texte lu avec un autre texte étudié en classe.
- **Attendus de fin d'année de CM2 :**
  - l'élève restitue l'essentiel d'un texte qui contient des informations explicites et des informations implicites ;
  - il reconnaît et nomme les principaux genres littéraires à l'aide de critères explicites donnés par le professeur ;
  - il met en relation le texte lu avec un autre texte ou une autre référence culturelle ;
  - il lit des livres qu'il a choisis.

Pour atteindre ces objectifs, les élèves doivent avoir développé et maîtrisé l'ensemble des habiletés de traitement des discours continus, décrites dans ce chapitre. Celles-ci sont des habiletés générales qui s'exercent, pour la plupart, au contact des textes lus comme entendus dans toutes les matières.

### EXEMPLE D'UNE SITUATION DE COMPRÉHENSION EN RÉOLUTION DE PROBLÈME<sup>36</sup>

Le cas de la compréhension des énoncés de problèmes mathématiques illustre l'importance de diversifier le champ disciplinaire des textes proposés à la compréhension des élèves. Ces énoncés décrivent une situation que les élèves doivent comprendre pour être en mesure d'y associer un modèle mathématique qui permet de répondre à la question posée. Comme dans toute situation de compréhension textuelle, les élèves font appel à leurs connaissances préalables, par

<sup>36</sup> — Voir le guide *La Résolution de problèmes mathématiques au cours moyen*, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2022.

exemple un énoncé qui mentionne des tulipes et des vases évoque la connaissance préalable que les vases sont des contenants pour des fleurs et que les tulipes sont des fleurs. Par contraste, un énoncé qui mentionne des tulipes et des roses invite plutôt à un scénario qui donne un statut symétrique aux tulipes et aux roses, car il s'agit de deux sortes de fleurs. Ainsi les éléments présents dans l'énoncé vont créer des attentes quant aux opérations arithmétiques à mobiliser, par exemple le couple de mots « tulipes, vases » conduit à évoquer préférentiellement une opération de division ou de multiplication, alors que le couple de mots « tulipes, roses » conduit à évoquer une addition ou une soustraction<sup>37</sup>. Lorsque l'opération ainsi évoquée mène à la solution, les connaissances préalables ont facilité la résolution du problème et, à l'inverse, elles la rendent plus difficile dans le cas contraire, par exemple si l'on demande à un élève : « Combien y a-t-il de fois de plus de tulipes que de roses ? » Il y a donc un enjeu d'apprentissage important dans le fait que les élèves puissent mobiliser des connaissances mathématiques qui ne soient pas complètement tributaires de leurs connaissances générales sur le monde, sous peine de les voir échouer lorsque la résolution cesse d'être guidée par leurs connaissances préalables.

Considérons maintenant les trois énoncés de problème suivant, dont la réponse appelle l'utilisation d'une soustraction :

- **Énoncé 1** : « Paul a 30 €. Il dépense 17,30 € à la boucherie. Combien d'argent lui reste-t-il après son achat ? »
- **Énoncé 2** : « Paul a 17,40 €. Zoé a 8,90 €. Combien d'argent Paul a-t-il de plus que Zoé ? »
- **Énoncé 3** : « Paul a 37,60 €. Il a gagné de l'argent à un jeu et maintenant il a 70,30 €. Combien d'argent Paul a-t-il gagné ? »

Le premier énoncé décrit une situation prototypique conduisant à l'opération de soustraction : une grandeur initiale est connue (ici les 30 € constituant la somme dont Paul dispose), un événement conduit à faire décroître cette grandeur initiale (ici le montant de 17,30 € dépensé à la boucherie), et la question porte sur la quantité restante à l'issue de cette diminution. On est donc dans le cas typique de la recherche d'une quantité restante une fois connues la quantité initiale et celle retranchée, qui caractérise la conception intuitive de la soustraction<sup>38</sup>. Ici la situation décrite concorde donc avec la conception prototypique de la soustraction et les connaissances préalables facilitent le choix de l'opération qui mène au résultat.

Les deux autres énoncés sont très différents. En effet, le deuxième interroge le résultat de la comparaison de deux grandeurs connues (les sommes respectivement possédées par Paul et Zoé), tandis que le troisième porte sur la quantification de la transformation entre un état initial (la quantité d'argent que possède Paul avant d'avoir joué) et un état final (la quantité d'argent que possède Paul à l'issue du jeu). C'est un objectif d'apprentissage en mathématiques que ces situations puissent être également envisagées par l'élève comme pouvant se résoudre par une soustraction, comme cela est développé dans le guide sur la résolution de problèmes mathématiques au cours moyen. En effet, certains termes utilisés

<sup>37</sup> — Miriam Bassok, Valerie Chase, Shirley Martin, "Adding Apples and Oranges: Alignment of Semantic and Formal Knowledge", *Cognitive psychology*, n° 35, 1998.

<sup>38</sup> — Efraim Fischbein, "Tacit Models and Mathematical Reasoning", *For the Learning of Mathematics*, Vol 9, n° 2, p. 9-14, 1989.

comme « de plus » dans l'énoncé 2 et « gagner » dans l'énoncé 3 font que, si l'élève se contente de s'appuyer sur des mots clés inducteurs de telle ou telle opération, il proposera une addition – d'où l'importance d'éviter les activités de soulignement de mots clés qui renforcent cette tendance à ne pas construire de modèle de situation. S'il construit un modèle de situation, il comprendra que l'on cherche dans l'énoncé 2 à comparer les sommes respectivement possédées par Paul et Zoé et à calculer l'écart entre ces sommes et, dans l'énoncé 3, que l'on cherche combien a été gagné, sachant ce qu'il y avait au début et ce qu'il y avait à la fin. Selon sa conception de la soustraction, développée lors des activités de mathématiques, il saura ou non associer ces questionnements à l'opération de soustraction.

Autrement dit, les obstacles à la résolution de ces deux derniers problèmes ne relèvent pas seulement de la bonne compréhension de la situation décrite (la construction du modèle de situation), mais également des conceptions des notions mathématiques développées par les élèves. Pour parvenir à résoudre les deux derniers problèmes, les élèves doivent aller au-delà d'une compréhension purement intuitive des opérations arithmétiques (« Soustraire, c'est chercher le résultat d'un retrait », « Additionner, c'est chercher le résultat d'un ajout », « Multiplier, c'est additionner plusieurs fois », « Diviser, c'est chercher combien chacun reçoit dans un contexte de partage »). Ils doivent contrôler et réguler leur propre modèle de situation afin qu'il corresponde à la situation décrite et évoquer les procédures arithmétiques adaptées liées aux notions mathématiques telles qu'elles auront été travaillées en classe. Cela conduira, par exemple, à envisager de mettre en œuvre une soustraction lorsque l'on cherche combien a été gagné, qui constitue l'écart entre ce que l'on avait au début et ce que l'on a à la fin. Cette activité réflexive d'analyse et d'interprétation des situations-problèmes est essentielle, car elle conduit à une meilleure abstraction des propriétés des modèles mathématiques. Elle permet aux élèves de mieux comprendre les relations entre les termes d'une opération et de prendre conscience, par exemple, que l'inconnue peut porter sur l'un de ces termes et non seulement sur l'état final.

## Par l'oralisation des procédures de compréhension<sup>39</sup>

La modalité orale est un vecteur privilégié et nécessaire pour enseigner la compréhension des textes. Si, comme on l'a vu dans le chapitre 2, comprendre à l'oral sollicite essentiellement les mêmes mécanismes que la compréhension à l'écrit, prendre appui sur le développement des capacités orales des élèves à des fins d'expression, de justification, d'argumentation sur ce qui est compris permet au professeur de repérer l'utilisation ou non de stratégies et de les identifier pour poursuivre ou reprendre leur développement. Recourir à l'oral lors de séances de compréhension est crucial pour soutenir cet apprentissage auprès des élèves qui présentent des difficultés persistantes dans l'apprentissage de la lecture.

<sup>39</sup> — Voir chapitre 2.

En effet, sans oralisation, l'activité de compréhension n'est pas directement perceptible. En observant simplement l'activité de l'élève en train de lire ou écouter un texte, le professeur ne perçoit pas quels processus sont mobilisés par l'élève pour comprendre ce qu'il est en train de lire ou d'entendre. Lorsqu'une question est posée, le professeur entend certes la réponse donnée, mais ne perçoit pas le raisonnement suivi pour y parvenir. Or, amener l'élève à devenir un lecteur autonome, capable d'évaluer et réguler sa compréhension, suppose pour le professeur de connaître les stratégies – les raisonnements – mises en œuvre pour aider l'élève à surmonter les difficultés rencontrées et/ou à réviser les erreurs d'interprétation. Par le dialogue pédagogique, il peut ainsi distinguer dans les explications des élèves ce qu'ils ont compris et ce qui doit être repris pour que la compréhension soit intégrale. L'analyse immédiate des propos formulés par les élèves est importante pour les amener à comprendre ce que le texte ne dit pas et qui doit être compris. En mobilisant les capacités langagières des élèves, en verbalisant ses propres procédures, le professeur les guide afin qu'ils dépassent les obstacles rencontrés en mobilisant les stratégies requises. Les élèves, grâce à la verbalisation effectuée par le professeur, s'approprient les raisonnements ou les stratégies présentés, et apprennent à les utiliser sur des supports variés. Faire exprimer oralement les stratégies mobilisées pour comprendre permet également au professeur de montrer à l'élève les raisonnements qu'il utilise pour répondre en mettant « un haut-parleur » sur sa pensée.

Apprendre à expliquer sa démarche et à la justifier de manière argumentée implique l'acquisition de stratégies telles que l'auto-explication, la construction de schémas et de cartes cognitives liés au texte et la confrontation avec des interprétations divergentes. Au cours de cet apprentissage, l'élève est amené à évaluer de manière concrète et procédurale la nature (superficielle ou profonde) de sa compréhension.

## En résumé

- La fluence de lecture est une condition de base à la compréhension des textes continus.
- Comprendre un texte continu nécessite des automatismes que le professeur construit à partir de stratégies mobilisables sur des textes de différents types, relevant de chacune des disciplines enseignées.
- L'oralisation du processus de compréhension aide l'élève à prendre conscience des stratégies à l'œuvre et à les mémoriser.

### Et en sixième ?

- Le professeur de français poursuit le travail de compréhension sur des textes continus plus longs et aux inférences plus complexes (logiques, chronologiques, intentions des personnages, etc.).
- Il appuie la compréhension des textes littéraires sur l'identification de leur genre (roman, conte, théâtre, poésie, etc.).
- Il prolonge le travail de diversification des supports, en s'inscrivant éventuellement dans des projets interdisciplinaires.