

## Les différentes approches à privilégier pour enseigner la compréhension

De nombreuses recherches se sont attachées à l'analyse des méthodes et pratiques d'enseignement les plus efficaces. On observe que l'enseignement explicite, dont l'instruction directe et l'approche par résolution guidée sont deux modalités, fait particulièrement progresser les élèves en compréhension.

L'enseignement explicite repose sur un ensemble de principes dont les plus importants sont les suivants :

- l'objectif de l'activité doit être défini et expliqué ;
- les élèves doivent être actifs (engagés) dans des situations d'apprentissage ;
- l'engagement des élèves est soutenu par le professeur qui guide l'activité<sup>64</sup>.

En cela, l'enseignement explicite s'oppose aux situations dans lesquelles les tâches ne sont que sommairement décrites et dans lesquelles l'activité des élèves est réduite à des réponses aux questions posées oralement ou par écrit. D'autre part, il s'oppose à un enseignement fondé sur la découverte du sens par les élèves, sans aide, c'est-à-dire en mettant en œuvre un tâtonnement non accompagné. Dans ce cas, l'apprentissage repose essentiellement sur les connaissances déjà acquises et sur la mémoire des élèves, ce qui ne garantit pas l'acquisition de nouvelles connaissances par tous, ni la compréhension de la tâche. Ces modalités d'enseignement très faiblement guidées représentent une charge cognitive importante pour les élèves ce qui risque à terme de renforcer les inégalités.

La modalité d'enseignement actif et explicite dans le domaine de la compréhension a pour objet l'ensemble des stratégies de compréhension, ce qui peut aller de la compréhension des mots en contexte à l'élaboration de la représentation mentale. Dans son acception actuelle, il s'agit de décrire la manière dont l'enseignant va accompagner l'apprentissage des élèves.

Si le principe d'un enseignement explicite est l'objet d'un consensus, plusieurs approches sont présentées dans les recherches. Elles divergent sur le degré de cadrage du professeur, et sur la démarche d'apprentissage, modulaire ou intégrée, de l'activité de compréhension. On peut ainsi distinguer l'instruction directe et l'approche par résolution guidée. Ces différentes approches sont complémentaires et doivent être utilisées en fonction des objectifs poursuivis, des notions à travailler, des besoins des élèves, de l'organisation de l'enseignement et des différentes variables propres à chaque situation. Il est nécessaire d'en connaître les principales caractéristiques.

<sup>64</sup> — Barak Rosenshine, "The Empirical Support for Direct Instruction" in Sigmund Tobias, Thomas M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction. Success or Failure*, p. 201-220, Routledge, New York, 2009.

## L'instruction directe

Les activités modulaires décrites ci-dessus relèvent de l'instruction directe. Dans un tel dispositif, le professeur endosse tout d'abord la responsabilité de réduire la complexité de la tâche pour aborder une notion nouvelle. Pour cela, il affiche clairement l'objectif de l'apprentissage et segmente l'activité en sous-tâches accessibles à l'élève. La maîtrise d'une activité complexe est donc une construction progressive où est abordée tour à tour chacune des habiletés impliquées, avant d'exiger leur mise en œuvre intégrée dans l'activité elle-même. Le cas des inférences est un bon exemple de l'usage de l'instruction directe : plusieurs recherches ont montré qu'un enseignement spécifique, centré sur l'entraînement à effectuer des inférences, améliore significativement les capacités des enfants de fin d'école primaire et leur compréhension des textes narratifs comme documentaires<sup>65</sup>. Une récente méta-analyse<sup>66</sup> évaluant 25 études d'instruction directe de la réalisation d'inférences de la maternelle au lycée montre que cet enseignement améliore significativement la compréhension générale comme la compréhension inférentielle et littérale. Ces entraînements permettent notamment aux plus faibles lecteurs d'améliorer aussi leur compréhension littérale. Les résultats de cette méta-analyse montrent aussi que cet enseignement est d'autant plus bénéfique qu'il est prodigué en petits groupes<sup>67</sup>. Les habiletés de compréhension telles qu'elles ont été décrites aux chapitres précédents sont donc enseignées pour elles-mêmes avant d'être mobilisées dans la lecture ou l'écoute de textes complexes, chaque fois qu'elles sont nécessaires à la résolution d'une difficulté.

Le professeur guide ensuite l'élève dans sa pratique initiale en fournissant les étayages nécessaires. Il démontre les stratégies à utiliser pour réaliser tel ou tel exercice ; il donne à voir son expertise en « pensant à haute voix ». Le professeur s'assure aussi de la compréhension des élèves et suscite leur participation en cherchant à obtenir des réponses de chacun d'eux. Ce guidage consiste également à fournir des corrections et des retours systématiques, et à motiver la participation de l'élève en organisant des discussions permettant la confrontation des points de vue et la construction collective des stratégies optimales. Le professeur conduit donc les élèves à prendre progressivement en charge l'activité et à conquérir leur autonomie.

<sup>65</sup> — Carsten Elbro, Ida Buch-Iversen, "Activation of Background Knowledge for Inference Making: Effects on Reading Comprehension", *Scientific Studies of Reading*, n° 17 (6), p. 435-452, 2013.

Nicola Yuill, Jane Oakhill, "Understanding of Anaphoric Relations in Skilled and Less Skilled Comprehenders", *British Journal of Psychology*, n° 79 (2), p. 173-186, 1998.

<sup>66</sup> — Amy M. Elleman, "Examining the Impact of Inference Instruction on the Literal and Inferential Comprehension of Skilled and Less Skilled Readers: A Meta-Analytic Review", *Journal of Educational Psychology*, n° 109 (6), 2017.

<sup>67</sup> — Laurent Lima, Maryse Bianco, *11 stratégies pour apprendre à comprendre*, Hatier, Paris, 2016.

## L'approche par résolution guidée

L'approche par résolution guidée est rigoureusement structurée. Le professeur accompagne les élèves dans la résolution d'une tâche de compréhension complexe, au contraire de l'instruction directe qui décompose la tâche. La notion d'accompagnement est au centre de cette manière d'enseigner, qui vise à la fois un apprentissage explicite des habiletés décrites aux chapitres 1 et 3 et la mise en activité et en réflexion des élèves. L'ouverture de l'espace de réflexion est indispensable, car c'est dans cet espace que l'élève va pouvoir effectuer des tâches complexes tout en analysant les procédés de résolution mis en jeu. Les phases de réflexion et d'action alternent.

### AU DÉPART

Le professeur explicite les apprentissages visés et signale les habiletés qui seront la cible des apprentissages. Il rappelle les connaissances disponibles, mobilise celles qui vont être nécessaires. La tâche n'est pas simplifiée mais le professeur détermine quels sont les éléments sur lesquels il veut voir porter l'attention des élèves ; par exemple, effectuer des inférences, modifier sa représentation mentale au cours de la lecture, sélectionner les informations importantes et les formuler, etc. Pour cela, il organise l'activité et présente le texte de manière à rendre visibles les habiletés sur lesquelles il souhaite travailler et à soutenir l'effort déployé au cours de la lecture. Par exemple, le texte peut être présenté en dévoilement progressif, par épisodes ; il est également possible d'en signaler les « blancs » ou de matérialiser certains liens, etc. Le professeur désigne régulièrement ce qui est en cours de réalisation : il attire l'attention des élèves sur la manière d'effectuer l'activité. Pour cela, il réduit les difficultés en apportant lui-même les éléments qui seront nécessaires selon les besoins des élèves. Par exemple, il définit les termes importants avant de commencer si l'explicitation du lexique ne constitue pas l'objectif de la séance ; il relit un passage important sur lequel il souhaite attirer l'attention. Autrement dit, le professeur prend en charge une partie des difficultés pour centrer l'attention sur ce qui constitue son objectif d'apprentissage.

### AU COURS DE L'ACTIVITÉ

Le professeur ne montre pas directement ce qu'il faut faire mais utilise les différents cheminements pour en faire des objets de réflexion. Par exemple, en s'arrêtant sur une réponse et en reconstruisant avec les élèves le fil de la réflexion qui a abouti à cette réponse. L'analyse des réponses d'élèves peut être un outil d'enseignement efficace. Les échanges jouent un rôle important car ils permettent l'accompagnement des élèves et mettent en lumière les mouvements de pensée ainsi que les apprentissages effectués. Les rétroactions du professeur n'ont pas pour fonction de valider une bonne réponse ou d'en écarter une mauvaise, elles stimulent la réflexion et poussent à justifier une hypothèse ou à approfondir une démarche qui s'élabore. L'erreur est considérée comme une étape de réflexion, comme la manifestation d'un parcours intellectuel en cours d'élaboration. Toutefois, le professeur réduit le champ des possibilités et conduit vers la résolution du problème soulevé par la tâche.

## **LA DERNIÈRE ÉTAPE**

C'est le moment où les stratégies découvertes et expérimentées sont rappelées. Grâce aux échanges, la tâche a été collectivement résolue et le professeur en a guidé la résolution. Pour que cet acquis reste dans les mémoires et soit réutilisable, un point final est nécessaire au cours duquel les procédures utilisées sont explicitement désignées. Il s'agit d'alimenter la mémoire didactique de la classe qui sera rappelée régulièrement. Grâce à la démarche de résolution guidée, les élèves apprennent de manière explicite à gérer une tâche complexe. Ce format de séance est régulièrement répété, il favorise l'apprentissage de la compréhension dans toutes les disciplines, à l'oral comme à l'écrit.

# **Conseils pour la mise en œuvre d'une séance de compréhension**

Pour installer de solides compétences chez les élèves, il est indispensable de prendre en compte la progression construite collectivement sur le cycle et de préparer avec soin la programmation des séances dans sa classe.

## **Un travail en amont en plusieurs étapes**

### **LA DÉFINITION CLAIRE DE L'OBJECTIF**

Déterminer un objectif spécifique permet d'assurer la cohérence de la séance en ciblant les habiletés à solliciter pour y répondre.

### **L'ANALYSE DU SUPPORT CHOISI**

Certes choisi en fonction de la progression de la classe et de l'objectif d'apprentissage poursuivi, le texte ne doit pas pour autant être dépourvu d'intérêt pour les élèves. Aussi, dans le cadre des activités intégratives, les extraits décontextualisés du travail de la classe, les textes trop complexes ou contenant trop de mots inconnus ou rares sont écartés.

Il convient au contraire de privilégier :

- des textes littéraires courts, des nouvelles, des extraits significatifs, pour développer les procédures de compréhension spécifiques aux textes littéraires ;
- des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour développer les procédures de compréhension spécifiques aux textes documentaires et informatifs ;
- des textes littéraires longs, lus dans leur intégralité, pour réinvestir les habiletés mobilisées sur des textes courts.

Une étude attentive du support est essentielle pour anticiper ce qu'il y a à comprendre en fonction du type de texte.

Texte narratif	Texte informatif
Quel est l'enjeu de ce texte ? de ce support ? Quelles sont les intentions de l'auteur ?	
Quels sont les moments importants ?	Quelles sont les principales informations ?
Quels sont les personnages ? Quels sont les liens entre eux ?	Quels sont les thèmes abordés ? Comment apparaissent-ils ?
Que veulent-ils ? Quelles sont leurs raisons d'agir ? <sup>68</sup>	Quelles sont les différentes sources d'information ? (dessins, schémas, photos, texte, etc.) Quels sont les liens entre elles ?
Les lieux et le temps jouent-ils un rôle particulier ?	Quel rôle joue la mise en page ?
Quels sont les éléments implicites nécessaires à la compréhension de ce texte ou document ? Quelles activités d'écriture proposer pour soutenir la compréhension ?	

Le professeur anticipe l'activité de lecture des élèves, repère les éléments à comprendre, les éventuelles difficultés qui devront être levées pour que le document soit compris.

## LE CHOIX DES AIDES ET DES OUTILS

Pour soutenir l'activité des élèves durant la séance, le professeur anticipe des aides et met à disposition des outils.

### — Pour l'appropriation de connaissances

Il apporte, si nécessaire, en amont de la lecture, les connaissances nécessaires à la compréhension du texte. Ces informations peuvent porter sur les personnages, le thème abordé ou le sujet de l'histoire, la période historique, etc.

<sup>68</sup> — Le travail sur les états mentaux des personnages constitue l'une des meilleures entrées dans la compréhension inférentielle, comme en attestent de nombreuses études (par exemple, Arthur C. Graesser, Murray Singer et Tom Trabasso, "Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension", *Psychological Review*, n° 101 (3), p. 371-395, 1994.

Par exemple, pour un texte narratif long, il peut mettre à la disposition des élèves des (re)présentations des personnages principaux, des images des lieux où se déroule l'action, etc.

Pour un texte documentaire ou fonctionnel, il peut présenter les informations contenues dans le texte sous forme de cartes, de graphiques ou de schémas.

#### — Pour l'appropriation du lexique

Comme vu dans le chapitre 1, une méconnaissance du lexique peut gêner le processus de compréhension. Le professeur permet aux élèves de se représenter l'univers de référence désigné par des mots susceptibles de ne pas être compris, en les clarifiant avec eux. Développées avant la lecture, ces connaissances lexicales sont mobilisées en contexte au cours de la lecture, et réinvesties régulièrement par la suite.

#### — Pour la mobilisation des procédures

Les élèves ont la possibilité de se référer aux habiletés précédemment travaillées, conservées collectivement sur des affiches ou consignées dans des cahiers individuels.

### **UNE ANTICIPATION DU QUESTIONNEMENT DANS UNE DÉMARCHE DE TYPE INTÉGRATIF**

L'organisation anticipée du questionnement est étroitement liée à l'objectif de la séance, afin d'ouvrir l'espace d'échange et de réflexion au sein du groupe et de permettre à chacun de construire un modèle de situation adapté. Dans une démarche dite intégrative, le professeur amène les élèves à résoudre seuls une partie de l'activité de compréhension. Préparé par le professeur en tenant compte de l'analyse fine des difficultés du texte, le questionnement constitue une aide importante dans la construction des compétences de compréhension et notamment dans le renforcement des capacités cognitives fondamentales (planification, flexibilité). Il est toutefois nécessaire que son déroulement n'entrave pas les réactions personnelles des élèves.

Il est indispensable de distinguer les questions portant sur la compréhension du texte de celles qui facilitent le développement des habiletés pour le comprendre.

Les questions pour comprendre le texte portent sur :

- le sens général : que nous apprend ce texte ? De quoi nous parle-t-il ? Où et quand cela se passe-t-il ?
- les personnages et leurs intentions : quels sont les personnages principaux ? Que savons-nous d'eux ? Que veut obtenir tel personnage ? Pourquoi agit-il de la sorte ?
- les connaissances à mobiliser : que sait-on déjà sur ce sujet ? Que doit-on aller chercher ?
- la structure du texte : comment ce texte est-il organisé ? Est-ce qu'il y a plusieurs parties ? Sont-elles repérées par des intertitres, des connecteurs logiques, chronologiques ?
- le déroulement du texte : quel événement est à l'origine de toute cette histoire ? Quelles informations montrent que l'histoire progresse ?
- les causes et conséquences : pourquoi tel événement s'est-il produit ? Qu'est-ce qui explique tel phénomène ?

- l'avancée des informations : que va-t-il se passer ? Quelles informations vont suivre ? Sont-elles toutes données ? Doit-on en rechercher d'autres ?
- la localisation des informations : où trouvons-nous les informations sur tel ou tel sujet ?
- l'avis du lecteur : que pensez-vous de tel personnage ? À la place de ce personnage, qu'auriez-vous fait ? Aimerez-vous avoir ce personnage comme ami ? Ce texte a-t-il répondu à vos attentes ?

Les questions pour prendre conscience des processus de compréhension mobilisés portent sur :

- la définition du projet de lecture : quel est l'objectif de cette lecture ? Quelles informations cherche-t-on ? Par où commencer la lecture (dans le cas des textes documentaires et des documents composites) ?
- l'identification du passage qui a permis de comprendre : qu'est-ce qui vous a aidé à comprendre ? Comment vous y êtes-vous pris pour le comprendre ?
- l'identification des difficultés rencontrées : qu'est-ce vous n'avez pas compris ? Et pourquoi ? Qu'est-ce qui vous a gêné pour comprendre ? À quel moment n'avez-vous plus compris ?
- la formulation de ce qui peut faciliter la compréhension : qu'est-ce que vous savez déjà et qui peut aider à comprendre ? Que peut-on faire quand on ne comprend pas un passage du texte ?
- la précision du cheminement suivi : comment avez-vous fait pour trouver la réponse ? Comment avez-vous réussi à surmonter les obstacles rencontrés ?

Ces questions permettent aux élèves de prendre conscience de leur cheminement intellectuel en exprimant leur questionnement. Elles témoignent collectivement des processus auxquels ils ne peuvent avoir facilement accès.

## **Une prise en compte des élèves et de leurs capacités**

Les tâches proposées sont adaptées aux différents niveaux de maîtrise des habiletés par les élèves, afin d'atteindre l'objectif que se fixe le professeur.

Pour les élèves les plus en difficulté, il peut ainsi être nécessaire de rendre plus lisible le texte en l'agrandissant ou en aérant sa mise en page ; de simplifier le lexique, sans rompre la cohérence permettant un échange de tous les élèves ; ou encore de lire à voix haute le texte ou une partie pour alléger la charge de lecture précédant le travail de compréhension. Lorsque le support est oral, on peut renouveler davantage les relectures, totales ou partielles.