

s'entendre et d'oser parler devant les autres » ; « grâce aux autres, cela m'a permis de comprendre ce que je n'avais pas compris et on apprend des autres » ; « on découvre la manière de fonctionner des autres ».

S'enseigner réciproquement suppose donc de développer des habiletés telles que le respect, l'écoute active mutuelle et la prise de parole contrôlée. Les élèves développent ainsi des compétences sociales et langagières indispensables pour leur vie de futur citoyen et professionnel. D'ailleurs, les élèves moins à l'aise en grand groupe osent davantage interagir en sous-groupes.

Restent le choix des textes et la constitution des groupes. Je travaille généralement à partir de thèmes. Au cours d'une année, j'ai par exemple envisagé celui du développement durable. Certains groupes avaient à étudier les causes du réchauffement climatique, d'autres les conséquences et le phénomène de l'effet de serre. En fonction du niveau de difficulté des textes, j'ai constitué des groupes semi-homogènes (avec peu de différences de niveau) et les élèves travaillaient de manière réciproque sur une partie du thème. J'évite ainsi que les

meilleurs « compreneurs » accaparent la parole et que les faibles « compreneurs » restent passifs. Une fois le texte décortiqué, les élèves devenus experts ont pour mission, comme ambassadeurs, d'aller en expliquer le contenu à des camarades d'autres groupes. J'utilise également l'enseignement réciproque dans le cadre des accompagnements personnalisés en recourant, entre autres, aux textes proposés sur le site des Réseaux des observatoires locaux de la lecture^[3] ».

Mes élèves en difficulté réalisaient que la lecture n'était pas une activité qui venait de l'extérieur.

Plus généralement, il m'a fallu du temps pour m'essayer à modéliser des parties des textes proposés, en me mettant à la place des élèves. Il s'avère en effet difficile de rendre transparent le raisonnement que nous mettons en œuvre de manière implicite. Néanmoins, en procédant ainsi, j'ai remarqué que mes élèves en difficulté réalisaient que la lecture

3 www.roll-descartes.fr.

n'était pas une activité qui venait de l'extérieur, mais qui nécessitait au contraire une posture de détective à l'affût des moindres indices. Par ailleurs, en écoutant mes élèves dans le cadre des pratiques guidées et des phases d'enseignement réciproque, j'ai réalisé à quel point de nombreux éléments insoupçonnés pouvaient faire obstacle à la compréhension. J'ai fort heureusement mesuré la plus-value des interactions pour justement prendre conscience des bris de compréhension et y remédier.

OSER

Dans le cadre des formations que je dispense, je constate l'importance d'accompagner les enseignants pour leur permettre d'identifier les erreurs récurrentes, se mettre dans la situation d'un élève lecteur en difficulté en se confrontant eux-mêmes à des textes résistants et en prenant conscience des stratégies qu'ils peuvent mettre en œuvre. Le défi est également de proposer des approches de compréhension variées et transdisciplinaires, pour que les élèves deviennent véritablement des cochercheurs de sens et développent un esprit critique. ■

Dépasser les troubles

Apprendre à comprendre l'implicite, avec une plateforme numérique mais pas seulement.

Corinne Neuhart, professeure et formatrice académique lettres et TSLA, Montpellier

La compréhension de l'implicite suppose une lecture fluente et une capacité à effectuer des inférences dans ou hors le texte à partir d'indices discriminants. Or, comment tisser du lien, revenir sur sa lecture, associer des indices dispersés dans l'espace textuel, alors que l'acte de déchiffrement mobilise déjà toutes les capacités cognitives ? Comment travailler cette compétence avec des élèves porteurs d'un trouble dys ? Une plateforme numérique

comme Tacit^[1] ouvre un champ de réponses efficace. Une évaluation diagnostique positionne les élèves sur une échelle de compétences. Puis des exercices visent à renforcer les stratégies de l'implicite (inférence sémantique et grammaire de texte) tout en s'adaptant à l'hétérogénéité en lecture. Le déchiffrement est facilité

¹ Testing adaptatif des compétences individuelles transversales, une plateforme en ligne pour progresser en lecture, 2020 : <https://tinyurl.com/yy74qned>.

par un paramétrage individuel de la taille des caractères, de l'interligne, de la police. On active une fonction audio pour les petits décodeurs. Enfin, les items ne sont pas marqués sur le plan disciplinaire ; l'effort consenti amène les élèves à investir des stratégies transversales en maîtrise de la langue.

TACIT EN COLLEGE

Si Tacit propose une réflexion guidée à des degrés variables, seul un entretien avec chaque élève permet de saisir finement les erreurs de raisonnement. C'est la voie que j'ai adoptée pour les collégiens porteurs d'un trouble spécifique du langage ou et des apprentissages (TSLA).

En groupe classe, après une évaluation diagnostique, les ■■■

1. Lire, une activité stratégique

■■■ élèves qui nécessitent un simple renforcement travaillent sur Tacit en « *mode autonome* » plus « *réponse motivée* ». Ce sont en général des élèves que l'écrit ne rebute pas et qui savent justifier leur cheminement pour peu qu'ils aient appris à revenir, lors d'un retour collectif, sur certains items non réussis.

S'ouvre ainsi un temps privilégié pour un suivi individuel des élèves cibles. Il consiste à inviter les élèves à se signaler lorsque Tacit pointe une erreur et à écouter leur cheminement explicatif, à creuser si nécessaire, puis à reporter les hypothèses ou les éléments éclairants sur un carnet personnel. Cette prise de notes est essentielle dans les premiers temps d'entraînement pour éviter de plaquer une interprétation hâtive sur un raisonnement.

Lorsque l'origine de l'erreur est patente, le fait de l'expliquer et de verbaliser une stratégie plus efficace contribue à la vigilance ultérieure. Toutefois, dans ce travail d'explicitation, l'enseignant apprend plus encore à s'interroger qu'à apporter des réponses.

DEUX EXEMPLES ÉCLAIRANTS

« *Marc marchait depuis des heures sous le soleil, cherchant sans répit une oasis. Le sable lui brûlait les pieds et la chaleur l'assommait, mais il ne perdait pas espoir.* » Cet énoncé porte sur le lieu où un personnage s'est perdu et présente une réponse à choix multiples : dans le désert, à la plage, dans une forêt. Un élève livre en vrac son cheminement et pose une question dans la foulée : « *J'ai associé "soleil, sable, brûler, chaleur" et mis "plage" mais c'est faux. Puis que veut dire "oasis" ?* » En dépit de l'erreur, les propos témoignent d'une vraie stratégie de raisonnement. L'élève touche du doigt un élément discriminant dont il ignore le sens. Il méconnaît le milieu désertique et s'est rattaché à des indices signifiants dans son environnement, la plage montpelliéraine. Les séances d'entraînement suivantes confirment, outre un manque de vocabulaire, une prédisposition à ramener les inférences aux seuls éléments extratextuels de son vécu.

Cet élève force le texte dans une direction rassurante, car il se sait en difficulté en lecture. Il importe d'en-

courager cette stratégie d'association des termes tout en l'amenant à affiner sa technique, à regarder de près les unités syntaxiques, la connotation des champs lexicaux, sans les raccrocher systématiquement à sa vie. Un travail de renforcement avec des exemples qui ne font pas appel à son quotidien s'avère important.

« *Ce soir, nous allons au restaurant. Maman m'a dit qu'il fallait que je m'habille élégamment. Je lui ai donc demandé si je pouvais lui emprunter ses mitaines, son chapeau et son écharpe. Elle m'a répondu qu'elle voulait bien que je la prenne, mais que je devais faire très attention de ne pas l'abîmer.* » Cette fois-ci, l'énoncé porte sur les reprises pronominales autour d'une réponse à choix multiples : que représente le « l » souligné ? Comme cet item a

J'ai associé "soleil, sable, brûler, chaleur" et mis "plage" mais c'est faux.

posé problème à plusieurs élèves (le mot « mitaines » est inconnu, deux déterminants portent la marque du masculin), c'est lors d'un retour collectif qu'un élève, qui avait coché une réponse exacte, apporte une explication singulière : « *Quand je lis "l", c'est comme "elle"; je pense alors au féminin, une écharpe.* »

L'entretien d'explicitation prend alors tout son sens. Sans cet échange, l'élève aurait été conforté dans un raisonnement faux qui confond a priori, dans une lecture chuchotée de la question, la graphie « l » avec le son [ɛl]. Puis, par association d'idées, un lien s'établit avec le pronom « elle » et le nom féminin « écharpe ». Comme l'élève porteur d'un trouble dys accède principalement à la compréhension par une lecture à haute voix, le lien oral-écrit est à interroger pour déconstruire des processus erronés.

DES STRATÉGIES PERSONNALISÉES

Certaines erreurs sont plutôt induites par des lectures déviantes liées à la dyslexie. On peut alors faire adopter diverses stratégies : lire un énoncé intégralement pour sortir de la lecture devinette qui associe sauvagement un terme de l'énoncé et de la réponse ; apprendre à se relire, à revenir en arrière et à sortir de la

précipitation en appliquant des stratégies durant le tiers temps ; chercher à établir une image mentale, quitte à passer par le dessin, le schéma, avant de vouloir interpréter ; ne pas renoncer à interroger ses erreurs en répondant « *j'ai fait trop vite* ».

D'autres erreurs relèvent de la méthodologie et nécessitent d'apprendre à trier, à hiérarchiser pour sélectionner les indices discriminants, comprendre le vocabulaire en contexte, etc.

Après quelques séances, une priorité se dessine par élève. À l'écrit, on modélise une stratégie à partir d'un exemple. Puis on procède à un travail de renforcement spécifique qui suppose que l'enseignant construise une batterie d'exercices. Ce travail différencié peut s'intégrer à une séance d'entraînement (le nombre d'items étant modulable) ou s'effectue en alternance avec une séance Tacit.

Tout au long de l'année, l'enseignant réinvestit ces stratégies afin de les automatiser : marteler qu'une lecture implicite suppose une réflexion, que la réponse n'est pas à recopier du texte ; demander le rappel d'une procédure après une réponse donnée, en visualisant l'extrait au tableau ; réinvestir une ou deux stratégies en travail personnel. L'objectif final, opérer la bascule vers des textes longs, est une phase délicate pour ces élèves. La longueur des énoncés présente une charge cognitive telle qu'elle obère rapidement les capacités de réflexion. Sans renoncer au cœur de cible (raisonner sur ce qui est caché), on soulage le déchiffrage pour réduire la fatigue attentionnelle. Une première lecture à voix haute par l'enseignant favorise l'émergence d'une représentation mentale juste ; on peut autoriser ensuite des relectures chuchotées, réduire l'espace de recherche. Sur ordinateur, on privilégiera une lecture en autonomie avec un retour vocal.

LE DÉVOILEMENT PROGRESSIF

La technique du dévoilement progressif autorise une lecture fractionnée. Elle consiste à émettre des hypothèses et à les réviser en fonction des indices textuels pour construire une image mentale exacte.

Deux approches sont possibles : un dévoilement par lecture orale et un « *texte à espaces* ». Le dévoilement par lecture orale de l'ensei-

gnant soulage l'acte de lecture et amène les élèves à se centrer sur une écoute active. À chaque fois que la lecture s'interrompt, l'enseignant pose une question de type « *que va-t-il se passer?* » à laquelle chaque élève répond par écrit. Il s'ensuit un partage oral sous forme de microdébats que l'enseignant reporte au tableau. Cette étape individuelle est essentielle pour que l'élève mesure son écart ou son adéquation avec une lecture cohérente.

Un « texte à espaces » se présente sous format papier, avec un espace suffisant entre les étapes pour que l'élève visualise les pauses attendues et, à son rythme, dévoile le texte jusqu'au blanc textuel suivant. Il est guidé dans sa recherche de l'implicite par un tableau en trois parties où il distingue ce qu'il sait, ce qu'il ignore encore à un stade précis de la lecture, et les hypothèses qu'il fait sur la suite. Le dialogue avec le texte devient lisible; le tableau traduit la capacité à déchiffrer des indices et à faire des liens progressivement: certaines hypothèses s'avèrent des leurres, d'autres se transforment en

certitudes, certaines restent ouvertes.

Des ressources adéquates, comme *Les Histoires pressées* de Bernard Friot^[2], allient la brièveté et une vraie exigence de réflexion. En lecture cursive, les ouvrages de « l'ins-

Certaines hypothèses s'avèrent des leurres, d'autres se transforment en certitudes, certaines restent ouvertes.

pecteur Lafouine^[3] » stimulent la compréhension par le biais d'une enquête. L'ajout d'images favorise la pause réflexive et s'avère pertinent en classe de collège et en dispositif d'unité localisée pour l'inclusion scolaire^[4]. Un travail comme celui de « tuteur en analyse d'erreurs »

proposé dans *Lector et Lectrix*^[5] permet aussi de réactiver ces stratégies. Les élèves répondent d'abord aux questions posées puis analysent celles d'un élève fictif qui a produit des erreurs. À eux de saisir ce qui s'est joué, de verbaliser la nature de l'erreur et d'indiquer à quoi il aurait fallu rendre ce faux élève attentif.

Un enseignement explicite de la compréhension aide les élèves à transformer les signes indéterminés d'un texte en un ensemble cohérent. Ce principe de coopération textuelle, défini par Umberto Eco dans *Lector in fabula*^[6], déplace le curseur de la difficulté ressentie par l'élève vers celle inhérente au texte, « *un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir [qui] veut que quelqu'un l'aide à fonctionner* ». ■

2 Bernard Friot, *Histoires pressées*, Milan, 2007.

3 Christian Soucard, *Les Enquêtes de l'inspecteur Lafouine*, volume 1, Les éditions Buissonnières, 2002.

4 Béatrice Muller et Corinne Neuhart (dir), « Maîtrise de la langue et dyslexie, une gageure? », <https://tinyurl.com/y428hydb>.

5 Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Maité Perez-Bacqué et Charlotte Raguideau, *Lector & Lectrix: apprendre à comprendre les textes*, collège, Retz, 2012.

6 Umberto Eco, *Lector in fabula*, Grasset, 1979.

PQRST, une méthode attrayante

Bien mise en place et plutôt en petit groupe, cette méthode peut engager les élèves dans une démarche de lecture active.

Victoria Heyman, psychologue scolaire, neuropsychologue

A l'école et à la maison, la lecture est un outil entraîné, voire surentraîné afin que les apprenants retirent des connaissances des écrits. L'erreur systématique est de penser qu'un bon lecteur qui a un lexique étendu comprend automatiquement ce qu'il lit. La compréhension est pourtant

une compétence de haut niveau cognitif, et de ce fait, très complexe à évaluer. Chaque élève dans son individualité va comprendre à son sens un texte. Même si sa compréhension se rapproche du sens commun ou désiré, il y a toujours une appropriation personnelle. Par exemple, un texte parlant des grands-parents va être compris par

chaque enfant en fonction de ses connaissances sur ses propres grands-parents, de ses questionnements et de son émotivité, forte ou faible face au texte. Les connaissances initiales, les conceptions préalables guident la compréhension du monde et nous rassurent, car nous emmagasinons de l'information sur des savoirs déjà acquis. Il a été vérifié à plusieurs reprises que construire à partir de celles-ci et donc à partir de l'individu garantit un meilleur apprentissage. Ainsi, l'enseignant devrait idéalement inspecter scrupuleusement tous les aspects de la compréhension de l'élève pour y relever les ■■■