



**HAL**  
open science

## Prise en compte des difficultés de lecture en SEGPA, quelques pistes à explorer

Luc Maisonneuve

► **To cite this version:**

Luc Maisonneuve. Prise en compte des difficultés de lecture en SEGPA, quelques pistes à explorer. 2010. hal-01150639

**HAL Id: hal-01150639**

**<https://hal.science/hal-01150639>**

Submitted on 26 Jun 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Prise en compte des difficultés de lecture en SEGPA, quelques pistes à explorer

Ce court article n'a pas pour ambition d'exposer un ou plusieurs dispositifs d'aides à la lecture en classes de SEGPA mais de proposer quelques pistes autour de difficultés de l'apprentissage de la lecture peu souvent évoquées et/ou repérées. Le cadre général de l'ensemble des activités évoquées ici s'appuie sur l'étude, réalisée en 1997 à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'Education Nationale et coordonnée par R. Goigoux, de l'ensemble des élèves de SEGPA (de la classe de 6<sup>ème</sup> à la classe de 3<sup>ème</sup>) du département du Puy-de-Dôme et de la ville de Grenoble (1997 / 2000). Si cette étude met tout particulièrement en relief le fait que les élèves de SEGPA souffrent de déficits importants « relatifs à l'identification des mots », elle montre également d'une part que le traitement local des informations (une phrase ou un court paragraphe) est toujours mieux assuré que le traitement "global" qui demande d'intégrer et/ou de « relier des informations issues de divers paragraphes, en particulier à travers les relations de causalité » et, d'autre part, que les pratiques enseignantes favorisent « la confusion entre compréhension de texte et compréhension de la somme des mots qui le constituent » notamment, par exemple, par « le peu d'exigence des modalités de rappel » ou encore par « le lointain rapport entre certaines questions rituelles et la compréhension du texte » (Goigoux, 1997/2000). Les élèves développent ou confortent ainsi le plus souvent une conception "étapiste" de la lecture du type : « je lis tous les mots du texte puis, dans le meilleur des cas, je cherche à en comprendre les idées. »

S'il n'est pas question, bien entendu, de minimiser le nécessaire travail sur l'amélioration des procédures d'identification des mots (identification sans laquelle aucune lecture n'est possible), je me propose avant tout de traiter ici plus particulièrement de l'intégration des informations explicites et implicites lors de la lecture de textes en me focalisant sur deux problèmes connexes à toute lecture soit, dans un premier temps, tous les problèmes liés au travail enseignant de questionnement des textes (notamment concernant la très difficile gestion des implicites) et, dans un second temps, à celui de l'apprentissage de la compréhension de ces mêmes textes par des élèves en grande difficulté (aider et/ou apprendre à élaborer des représentations mentales de la situation proposée par le texte). Ces deux problèmes seront ensuite rapidement illustrés dans un troisième temps par la lecture de la nouvelle *Répondeur* de Bernard Friot (in *Nouvelles histoires pressées*, Milan, 1992/2000).

### Les implicites textuels

Dans un ouvrage déjà ancien, *La compréhension en lecture* (1990), J. Giasson présente une typologie du questionnement textuel en trois grandes catégories selon le type de la relation posée entre la question et la réponse attendue, soit : 1) la relation est « explicite et textuelle », la réponse est explicitement indiquée dans le texte même (par ex. : « la petite fille porte une jupe rouge. », de quelle couleur est la jupe de la petite fille ? – réponse objective) ; 2) la relation est « implicite et textuelle », la réponse sans être explicitement indiquée est construite par le texte (par ex. : « "Dans la classe, nous avons deux poissons rouges, Pollux et Castor. Ce matin, il n'en reste plus qu'un. Pollux est mort." Castor est-il vivant ou mort ? » (Giasson, 1990) – réponse objective) ; 3) la relation est « implicite et fondée sur les schémas du lecteur », la réponse dépend des connaissances et des choix que le lecteur utilise (par ex. : "si tu avais été à la place de tel personnage aurais-tu agi de la même manière ?" ou encore, plus centré sur les connaissances, (Giasson, 1990) : « "Ralph s'installa dans une vieille berceuse. Il se berça de plus en plus fort. Il se retrouva soudainement assis sur le plancher." Pourquoi Ralph se retrouva-t-il sur le plancher ? parce qu'une berceuse renverse quand on se balance trop fort. » - réponse subjective).

Les questions portant sur les relations de type 1 et 3 ne posent guère de problèmes aux enseignants dans la mesure où celles-ci paraissent évidentes puisqu'il s'agit : soit, de rechercher une information explicite, soit, de s'interroger les effets du texte, son interprétation. Dans l'un et l'autre cas, les enseignants disposent d'un point d'appui : le texte dans une relation de type 1, le lecteur dans une relation de type 3. Si ces questions ne sont donc pas à éliminer des questionnaires de lecture lorsqu'elles présentent un véritable enjeu de compréhension et/ou d'interprétation comme, par exemple, de repérer le "e" de "partie" dans "Claude est partie" (relation de type 1 – le "e" est explicitement dans le texte) qui permet de savoir que le personnage de Claude est de sexe féminin ou de demander aux élèves leurs réactions face au comportement de tel ou tel personnage (relation de type 3 – appel aux schémas du lecteur), il me paraît très important de mettre l'accent sur les relations de type 2 très largement oubliées lors des séances de lecture en classes. Cet oubli est essentiellement dû au fait que les enseignants sont tous, peu ou prou, des lecteurs experts qui construisent

ou reconstruisent quasi automatiquement les éléments implicites et textuels nécessaires à la compréhension des textes, ce faisant, ils ne voient pas la(les) difficulté(s) que vont rencontrer un certain nombre d'élèves.

C'est ainsi que, par exemple, un élève qui n'identifie pas que la scène se déroule la nuit dans un incipit du genre : « L'homme s'approche d'un réverbère pour lire le numéro de téléphone inscrit sur son carnet. » sera très dérouté si, dans la suite de ce texte, la nuit est, précisément, un élément déterminant de l'intrigue. De la même manière, et j'emprunte ici l'exemple à J. Giasson (1990), un élève qui ne rétablit pas la relation causale "parce que" dans le texte : « La voiture percuta un arbre. Une roue s'en était détachée. » ne verra qu'une juxtaposition en lieu et place d'une relation causale. Si les deux implicites n'appellent pas le même travail inférentiel, ils relèvent bien tous les deux du même type de relation, soit celle de type 2, relation qui interdit au lecteur de construire une interprétation subjective. L'objectivité de l'inférence attendue n'est pas en soi un gage de simplicité bien au contraire puisque le lecteur ne peut découvrir l'implicite que s'il dispose au préalable des connaissances nécessaires à cette découverte. Ainsi, dans le premier exemple, l'élève doit savoir ce que c'est qu'un réverbère. Ce n'est qu'à partir du moment où il a ce savoir qu'il peut inférer que les réverbères ne sont allumés que la nuit. L'enseignant se trouve donc confronté à deux problèmes successifs, d'une part, veiller à ce que les élèves aient bien les savoirs indispensables à la compréhension du texte lu et, d'autre part, leur apprendre à élaborer, à partir des indices présents dans le texte, les inférences permettant de construire une représentation mentale pertinente de la situation proposée.

### Les représentations mentales

Ces deux problèmes successifs sont intimement liés dans la mesure où ne pas percevoir les implicites entraîne nécessairement un déficit, voire une impossibilité, à construire des représentations mentales. Un texte est en effet criblé de "trous", de "vides", que le lecteur doit compenser (Eco, 1979/1985) afin d'être à même de le lire. Elaborer des représentations mentales, c'est donc être capable d'intégrer au fur et à mesure de sa lecture les informations explicites et implicites du texte, c'est-à-dire de mettre à tout moment en rapport ce que le texte dit en clair avec ce qu'il est absolument nécessaire d'inférer à partir de cet explicite. Or, cette intégration ne va pas de soi. Il ne suffit pas d'attendre les fées, elles ne viendront pas (Maisonnette, 2002). Le lecteur doit faire un certain travail, il doit « être actif » comme l'écrivent les programmes officiels de l'école primaire et comme cette activité ne se décrète pas, elle doit donc être apprise.

Apprendre à comprendre, c'est ainsi apprendre à élaborer des représentations mentales intégrant à la fois les informations explicites et implicites du texte. Cette définition, même si elle est encore imparfaite, offre un cadre à l'apprentissage de la compréhension des textes. Prenons un exemple : « Sarah était tombée d'un seul coup follement amoureuse. Elle le trouvait beau, sublime. Grand, oui, il l'était ; intelligent, sûrement ; cultivé... au fait, est-ce qu'il était cultivé ? N'importe quel singe sait prendre un tabouret pour décrocher des bananes et elle avait remarqué la veille qu'il avait mis beaucoup de temps à y penser. Sans doute était-il distrait par moi, pensa-t-elle. Il est tellement amoureux ! » (Solotareff, 2000). Ce texte, extrait *Des Contes d'Automne*, ne présente *a priori* aucune difficulté et pourtant, pour un élève "mauvais lecteur", que de problèmes en perspective. En effet, pour construire une représentation mentale adéquate de ce début de récit, le lecteur, outre le fait de devoir "déchiffrer" ce qui est écrit, est obligé d'attendre la troisième ligne pour comprendre : 1) que Sarah est une guenon puisqu'elle est amoureuse d'un singe est une guenon, 2) que la scène se passe vraisemblablement dans un zoo dans la mesure où le singe se sert d'un tabouret « pour décrocher des bananes », 3) que l'ensemble « Sans doute était-il distrait par moi, pensa-t-elle. Il est tellement amoureux ! » est un discours intérieur au personnage de Sarah (alors que le reste du texte est pris en charge par un narrateur omniscient racontant les événements selon le point de vue de Sarah ce qui brouille considérablement la place énonciative), et, 4) que des singes puissent avoir un comportement humain, 5) etc. Attendre la troisième ligne pour comprendre tout cela, ce n'est certes pas demander autre chose que d'avoir un comportement de lecteur mais c'est demander à un élève qui éprouve souvent de grosses difficultés à "simplement" déchiffrer de recommencer sa lecture pour comprendre à nouveau (réinterpréter ?) ce qu'il avait déjà eu bien du mal à comprendre. Identifier le lieu de la difficulté permet de lever quelques incompréhensions. Ainsi, pour ce texte, pourquoi ne pas envisager, provisoirement, de dire à certains élèves, avant la lecture, que les personnages de l'histoire sont des singes qui vivent dans un zoo ? Le début du récit y perd certes tout effet de surprise mais dans quelle mesure cet effet aurait-il été perçu ? Beaucoup d'élèves se sentent en effet trompés par de tels textes et renoncent. Et pourtant, c'est précisément cette difficulté qui constitue l'enjeu de ce début de récit et du plaisir qu'il suscite. Il faut donc faire en sorte, dans la mesure du possible, que tous les élèves puissent découvrir ce plaisir et ce n'est pas faire de l'angélisme que de proposer quelques pistes de travail allant dans ce sens.

## L'exemple de *Répondeur* de B. Friot

Le texte de *Répondeur* (voir en annexe) est un texte difficile. Pourtant la situation de départ est très simple : un enfant, Fabien, ne parvient pas à s'endormir, il est 21h 53. A 22h 01, il rallume sa lampe, décide de se lever et de sortir de chez lui. Il « enfle un anorak, des bottes, noue une écharpe autour de son cou. » Un premier implicite doit déjà être identifié : c'est sans aucun doute l'hiver bien que le texte ne le dise pas explicitement. A ce premier implicite s'en ajoute un second : puisque c'est l'hiver et qu'il est 22h, il fait nuit, ce qui renforce encore le côté incongru de cette sortie nocturne. Il entre ensuite dans une cabine téléphonique et compose un numéro. C'est une voix enregistrée sur un répondeur qui lui répond. Tout se joue alors dans le message que Fabien délivre à ce répondeur. Il s'adresse à sa mère et lui demande lorsqu'elle sera rentrée de venir lui souhaiter bonne nuit. Puis il rentre se recouche et s'endort aussitôt. Le message nous invite par conséquent à inférer qu'il a téléphoné chez lui afin que sa mère en rentrant écoute le message. Il vit donc vraisemblablement seul avec elle. Ce n'est que lorsque tous ces éléments de compréhension sont en place qu'il devient possible de faire d'autres inférences (relation de type 3, implicite fondé sur les schémas du lecteur), par exemple, sur la vie de Fabien et de sa mère (divorcée, séparée, Fabien enfant unique, etc.). Si ces inférences / interprétations, qui s'appuient sur les connaissances que les élèves ont du monde, restent très ouvertes, elles ne peuvent pour autant entrer en contradiction avec le texte lu. Il ne s'agit pas, bien entendu, dans le cadre de cet apprentissage de la compréhension des textes, de confondre lire et délire, les élèves étant suffisamment prompts à s'exonérer du lire évidemment beaucoup plus contraignant.

Le problème est donc dans un premier temps d'amener les élèves à identifier la situation. Bien sûr, il est toujours important de poser quelques questions sur l'explicite textuel tel que définit plus haut (Comment s'appelle le personnage principal ? A quelle heure Fabien rallume-t-il sa lampe ? Fabien a-t-il peur du noir ? etc.). Ces questions font le point sur ce que le texte dit en clair. Ensuite il faut s'interroger sur l'implicite textuel. Celui-ci peut concerner la saison et par ricochet s'il fait jour ou nuit, le lieu de vie de Fabien et de sa mère et, bien entendu, l'enregistrement sur le répondeur (Saison : Pourquoi Fabien enfle-t-il un anorak et des bottes ? Lieu de vie : Fabien habite-t-il en ville ou à la campagne ? Le répondeur : Qui est Marlène Barat ou comment s'appelle la mère de Fabien ? Où Fabien téléphone-t-il ? Qui répond sur le répondeur avant que Fabien n'enregistre son message ? Où est se trouve la mère de Fabien ? etc.). D'autres questions portant sur l'implicite fondée sur les schémas du lecteur peuvent affiner cette recherche de la situation proposée par le texte (Dans la même situation, aurais-tu fait comme Fabien ? Quelle(s) autre(s) solution(s) Fabien aurait-il pu trouver ? etc.). Si l'ensemble de ces questions permet de se faire une représentation mentale de la situation, il n'est toutefois pas toujours suffisant.

On peut alors demander aux élèves de décrire et/ou de dessiner les personnages et les lieux, voir de créer une bande dessinée. Cette dernière activité est sans aucun doute celle qui appelle le plus d'explication et d'explicitation de la part du lecteur. Elle ne peut être menée à bien que si l'enseignant a prédécoupé le texte (ici, environ six parties sont envisageables. Elles correspondent à six vignettes soit : Fabien ne parvient pas à dormir ; il s'habille ; il sort de chez lui ; il descend dans la rue et se dirige vers une cabine téléphonique ; il écoute le message de Marlène Barat ; il délivre son message ; il s'endort). Bien que la bande dessinée n'en dise pas plus que le texte, elle permet aux élèves de visualiser la situation et donc de se décharger d'une partie de la représentation pour se consacrer au problème spécifique lié au coup de téléphone. Un travail de ce type mené sur ce texte en classe de SEGPA et dans des classes de 6<sup>ème</sup> de consolidation a donné d'excellents résultats. Les élèves se sont en effet trouvés devant un problème à résoudre et ils se sont un peu comportés comme des enquêteurs ce qui a été très motivant. Compte tenu de cette réussite initiale, le travail a bien sûr été poursuivi avec d'autres textes et l'aide des fichiers *La chasse aux indices* des Editions SED (Fichier cycle 2 et fichier cycle 3). En fin d'année scolaire, des évaluations ont montré une nette amélioration de la compréhension des textes, amélioration essentiellement due, semble-t-il, au changement d'attitude des élèves, ceux-ci ne se contentant plus d'attendre que l'enseignant dise ce qu'il fallait comprendre.

## Conclusion

Il faut néanmoins ne jamais oublier que ce travail sur l'implicite et les représentations mentales n'est profitable que si les élèves continuent à s'entraîner simultanément au déchiffrage, ce qui était le cas dans les classes où ces activités ont été menées. L'automatisation des procédures dites de bas niveau est incontournable, il ne peut être en effet question de lire sans savoir au préalable déchiffrer ce qui est écrit, aucune lecture autonome n'est envisageable sans cela. Mais pour autant, ce n'est pas parce qu'un texte est déchiffré qu'il est compris. C'est pour toutes ces raisons qu'une lecture interactive, une lecture qui intègre un travail simultané sur le code, le sens et le savoir culturel (Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1990 ; Chauveau, 2001, par exemple), doit toujours être, sinon la règle, au moins l'objectif.

Travailler sur l'implicite des textes est une modalité de cette interaction hélas trop souvent réservée aux élèves déjà très bons lecteurs alors que ce sont sans doute les élèves en difficulté qui en ont le plus besoin et les exemples choisis l'ont bien montré. Il n'en demeure pas moins qu'il est difficile pour nous qui sommes des bons lecteurs, et précisément parce que nous sommes de bons lecteurs, d'identifier les implicites sur lesquels les élèves vont buter et tout particulièrement d'identifier les implicites dits textuels puisque nous élaborons quasi automatiquement les inférences nécessaires à leur prise en compte ce qui revient à dire, en somme, que nous ne les voyons pas, raison supplémentaire, s'il en était encore besoin, de s'y intéresser.

Luc Maisonneuve, IUFM de Bretagne, site de Quimper, juin 03

#### Bibliographie :

CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1990), « Pour une théorie interactive de la lecture », Voies Livres, n° 41, sept. 1990, Lyon.

CHAUVEAU G. (dir.) (2001), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz, Paris.

ECO U. (1985, 1<sup>ère</sup> édition 1979), *Lector in fabula*, Grasset, Paris.

FICHIERS *La chasse aux indices*, cycle 2 et cycle 3, SED

FRIOT B. (2000, 1<sup>ère</sup> édition 1992), *Nouvelles histoires pressées*, Milan, coll. Zanzibar, Paris.

GIASSON J. (1996, 1<sup>ère</sup> édition 1990), *La compréhension en lecture*, DE Boeck-Université, Paris, Bruxelles.

GOIGOUX R. (1997/2000), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, CNEFEI, coll. Etudes, Poitiers.

MAISONNEUVE L. (1999), « Accompagner la lecture des élèves en classe de sixième SEGPA : *Le Ballon d'or*, d'Y. Pinguilly », *Lettres ouvertes*, n°11, *Œuvres intégrales*, avril 1999.

MAISONNEUVE L. (2002), *Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels*, L'Harmattan, 2 tomes, Paris.

MARTIN Ph., DEFLANDRE C., AUTEGARDEN S. et SERVANT J.-M. (1996), *La chasse aux indices*, Editions S.E.D., Cycle 3, Tome 2, Les Mureaux.

SOLOTAREFF G. (2000), *Contes d'automne*, L'Ecole des Loisirs, coll. Neuf, Paris.

VROUST M., DREYFUS J.-L. et MARTIN Ph. (1997), *La chasse aux indices*, Editions S.E.D., Cycle 2, Les Mureaux.

Annexe : *Répondeur* de B. Friot (*in Nouvelles histoires pressées*, Milan, Paris, 1992/2000, pp.19-20)

Il est tard. Fabien allume la lampe de chevet, met ses lunettes, regarde le réveil. 21h 53. Il éteint la lampe. Il n'a pas peur du noir. Enfin, pas trop.

Il attend longtemps, les yeux grands ouverts. Il sait qu'il ne pourra pas dormir. Puis il rallume la lampe : 22h 01. Seulement.

Alors il se lève, enfle un anorak, des bottes, noue une écharpe autour de son cou. Il ouvre la porte de l'appartement, serre la clé dans son poing, allume la lumière sur le palier, appelle l'ascenseur, attend.

L'ascenseur ouvre ses portes. Fabien appuie sur le bouton « RDC ». Rez-de-chaussée, douze étages à descendre.

Il traverse le hall, sort dans la rue. Il fait froid. En remontant la rue, deux cents mètres plus loin, il y a une cabine téléphonique. Il cherche dans la poche de son anorak une carte de téléphone. Il entre dans la cabine, compose le numéro.

La voix répond :

« Bonjour, vous êtes bien chez Marlène Barat. Je ne suis pas chez moi pour l'instant. Si vous désirez laisser un message, attendez le signal sonore et parlez. Merci, et à bientôt. »

Fabien attend le signal sonore. Et parle :

- Bonsoir, maman. Je n'arrive pas à m'endormir. S'il te plaît, quand tu seras rentrée, viens me souhaiter bonne nuit.

C'est tout. Il raccroche, rentre se coucher, éteint la lampe de chevet et s'endort. Aussitôt.