

La compréhension en lecture, SILVA Fanny

Compréhension 29

Lecture pas à pas

1. Description de l'expérience :

Suite aux deux hypothèses à vérifier énoncées dans notre préambule, j'ai proposé d'organiser un test basé sur un même énoncé mais traité avec deux méthodes différentes de lecture.

Dans les deux cas, j'ai travaillé avec 3 élèves différents, 2 élèves dyslexiques et 1 élève en grande difficulté, pendant environ 25 minutes. Pour cela, j'ai profité de l'heure d'aide individualisée. Il est important de rappeler qu'un élève dyslexique ne rencontre pas de réel problème de logique, de raisonnement. Donc pour un énoncé simple de deux ou trois lignes avec deux ou trois « données » et sans mot nouveau, il est inutile de lui proposer une stratégie de lecture particulière. En effet, proposer une démarche engendrerait une surcharge de la mémoire de travail tout à fait inutile dans ce cas.

De ce fait, l'énoncé choisi n'est pas des plus faciles même pour un normo-lecteur. Le « labyrinthe » du raisonnement est assez complexe à la fois au niveau de la situation comportant des déplacements aller/retour sur une route, au niveau des données inscrites dans des panneaux de signalisation, qu'au niveau du résultat attendu où il faut dessiner des panneaux et justifier la réponse

Compte tenu d'une mémoire de travail déficiente et des troubles associés spatiaux temporels possibles des élèves dyslexiques, il est justifié de leur proposer une stratégie de lecture, la plus efficace possible.

J'ai distribué à chacun le sujet comme présenté ci-dessous et une feuille blanche.

L'autoroute

Une famille alsacienne se rend en voiture à Paris en empruntant l'autoroute A4.

En cours de route, arrivée à Metz, elle découvre le panneau suivant :

PARIS 333 km
REIMS 191 km

La mère se retourne et aperçoit le panneau :

STRASBOURG 162 km

A Reims, au retour, les enfants voient les distances qui les séparent de Paris, Metz et Strasbourg.

Dessine les deux panneaux qu'ils voient. Justifie ta réponse.

2. Premier cas : lecture globale**2.a : Description**

Je présente ce texte aux élèves et je demande tout simplement de le lire en entier c'est-à-dire d'en faire une lecture globale.

Une des premières réactions, après lecture a été : « C'est impossible ». La lecture totale de l'énoncé ne semble donc pas avoir éclairci la situation.

Arrivé à la fin du texte, un des élèves dyslexiques, appelons-le l'élève D1, prend sa feuille blanche et commence à recopier les deux panneaux de l'énoncé pensant avoir compris et résolu le problème. Il a maintenu son attention, ou plutôt il a gardé en mémoire la dernière phrase : « Dessine les deux panneaux » et a transformé la fin en «que tu vois.» C'est ce qui est ressorti de ma demande d'explication suite à son début de traitement.

Les deux autres élèves sont restés assez passifs. L'élève dyslexique D2 a surligné les trois données numériques, stratégie souvent utilisée en classe. Par contre, aucune prise de notes, aucune ébauche de schéma pour l'élève L1. Ils attendent visiblement la suite ou plutôt mon intervention pour poursuivre.

On refait ensuite une deuxième lecture ensemble similaire à du pas à pas.

On commente les mots, on mime avec des chaises pour représenter les villes.

L'élève D1 joue la famille en voiture. Les deux autres élèves commencent à essayer de prendre des notes. D1 semble avoir compris, il se rassoit pour reprendre son raisonnement et il commence à représenter différemment la situation. Il utilise des flèches. Par contre, il commence par la ville de Metz. Il m'explique : « C'est à ce moment que l'on voit les panneaux ».

On décide donc de recommencer à mimer avec l'élève L1 qui pour l'instant s'est contenté sur son brouillon de quasiment recopier l'énoncé sans montrer un quelconque début de traitement logique de l'énoncé.

En ce qui concerne l'élève D2, il a simplement dessiné une route et une voiture.

L'élève L1 joue la voiture et on relit le texte en le faisant avancer.

L'élève D1 comprend alors son erreur de point de départ, gomme et recommence son schéma. Par contre il semble toujours avoir du mal à comprendre où se placent les deux panneaux que l'on doit dessiner tout comme l'élève D2 qui dessine lui aussi les deux panneaux donnés de l'énoncé.

On mime donc à nouveau pour la troisième fois ensemble. C'est l'élève D2 qui mime. On insiste bien sur le moment où on doit dessiner les panneaux et on réexplique pourquoi il faut deux panneaux parce qu'il y a deux sens. Au retour à Reims, on voit devant soi Metz puis Strasbourg et derrière, on voit Paris d'où deux panneaux différents de ceux donnés dans l'énoncé. D1 et D2 se remettent au travail et commencent à vouloir calculer les distances manquantes.

L'élève L1 doit refaire encore une fois le jeu de mime avec moi pour réussir à peu près à s'approprier la situation.

L'élève D1 dessine et met les bonnes distances sur ses panneaux. Je rappelle alors la fin

de la consigne: «Justifie ta réponse ». Visiblement pour D1, une fois le problème bien compris, il est inutile de mettre les calculs ou d'expliquer quoi que ce soit. Après mon intervention, il écrit les calculs.

L'élève D2 ne finit pas de traiter tout l'exercice mais il est sur la bonne voie.

Enfin l'élève L1 ne réussit toujours pas à traiter l'exercice, il ne s'agit pas d'un élève dyslexique.

2.b : Premier bilan

Compte tenu d'un déchiffrage encore difficile et d'une concentration fluctuante pour l'élève D1, l'échec en lecture globale du texte est donc évident, malgré une bonne compréhension des notions mathématiques. L'expérience a confirmé que la lecture globale dans ce cas n'est pas efficiente. Cependant la lecture pas à pas amenée dans un deuxième temps a montré des effets positifs.

L'élève D2, dans son fonctionnement habituel, soit comprend assez vite, quand il n'y pas beaucoup de texte, mais ne s'applique pas pour rédiger la solution, soit peine à comprendre le texte et se laisse distraire plutôt que de persévérer. Dans l'expérience, il a essayé de surligner, cela ne lui a pas permis d'accéder au sens. Il a donc abandonné et attendu mon intervention.

Compte tenu de la fragilité de capacités de l'élève L1 à faire des liens logiques, il semblait évident que la compréhension du texte allait être très difficile.

J'ai pris le parti de faire faire cette première lecture aux élèves, sans lecture préalable, à voix haute, par l'enseignant.

Je voulais éviter toute indication même involontaire de ma part lors de cette lecture à voix haute. En effet, il est intéressant de savoir si une erreur de représentation, dès la première lecture, résiste ou perdure après une deuxième lecture pas à pas, empêchant ainsi la bonne résolution du problème. Un texte, un énoncé induisent plusieurs « fils » de compréhension qui doivent être maintenus dans la mémoire de travail pour être ensuite lâchés au fur et à mesure du traitement de l'exercice. Cette erreur de représentation pour un élève dyslexique pourrait alors être due au maintien d'un « fil » et peut-être même d'un

mauvais « fil » en raison de son impossibilité à garder toutes les informations dans sa mémoire de travail avant d'avoir pu les traiter logiquement.

Ce « mauvais fil » peut-il être lâché après une remédiation menée par l'enseignant ?

Comme le montre l'exemple de l'élève D1, un enfant dyslexique peut réussir à lâcher sa mauvaise représentation et repartir sur la bonne voie du « labyrinthe » grâce à l'aide de mimes, de schémas. Mais le coût cognitif est plus important et donc le travail devient plus long. Ici la connaissance du résultat attendu n'a pas facilité la résolution.

En proposant une autre stratégie plus rapide et évitant davantage les écarts entre les informations utiles du texte et les informations gardées en mémoire, l'élève D2 aurait peut-être réussi à finir.

Il semblerait donc que la lecture complète d'un énoncé d'une certaine taille, au moins jusqu'à la première question, soit un réflexe malheureux, induit par l'enseignant et appliqué par les élèves. Cette méthode traditionnelle noierait les élèves au lieu de favoriser leur compréhension.

3. Deuxième cas : lecture pas à pas

3.a : Description

Pour cette deuxième expérience, je donne le texte à trois élèves en laissant apparaître uniquement le titre, le reste du texte étant caché par une feuille « cache » servant aussi de feuille de brouillon.

Les élèves lisent à tour de rôle progressivement en discutant et en mettant en lien les informations les unes avec les autres.

Ils commencent uniquement avec le titre : « L'autoroute ». On échange sur ce qu'il évoque pour eux : « grande route, pleine vitesse, travaux ». On initie une représentation mentale.

Ils descendent le cache, un élève lit la première phrase. Aucun mot de cette phrase ne semble poser de difficulté de compréhension et chacun semble connaître cette autoroute

A4. On discute sur le thème probable du problème et le mot « longueur » arrive assez naturellement.

Ils continuent à lire, il y a plus d'informations à comprendre et à retenir. On se demande comment on peut les retenir. Pour aucun des élèves, l'idée de dessiner la situation ne semble naturelle.

On discute de la possibilité de faire un schéma et alors très vite ils se mettent d'eux-mêmes à dessiner une ligne, courbe pour deux d'entre eux et droite pour le dernier, partant du bas vers le haut pour les trois.

Ils n'utilisent absolument pas la situation géographique réelle des villes pour construire leur schéma. Je n'en parle pas pour ne pas les perturber d'autant que l'on n'en a pas besoin pour résoudre le problème.

Il faut ensuite placer les villes. Strasbourg et Paris se placent rapidement et sans hésitation compte tenu des commentaires faits dès la première phrase de l'énoncé. Metz se place aussi assez naturellement sur le segment tracé. Par contre Reims donne lieu à plus de commentaires. La ville de Reims est-elle forcément sur la route déjà tracée? Il faut apporter la précision que cette autoroute passe par Reims et que donc Reims est bien sur la route déjà tracée.

Pour l'un d'entre eux, il faut donc refaire le schéma. Pour finir, on place les distances.

On continue à suivre le texte et là assez facilement, les élèves rajoutent la distance Metz – Strasbourg sur leur schéma.

Pour la dernière phrase avant la consigne, on suit le schéma avec le stylo et on commente le mot retour : on est dans l'autre sens et on insiste sur le fait que l'on est maintenant à Reims. On finit par les deux phrases finales donnant la consigne.

On commente : « Justifie ta réponse » cela veut dire pour eux: « plus d'informations, il faut plus en dire, il faut plus expliquer » ce qui me semble une intention acceptable.

On revient sur « dessine **deux** panneaux ». Pourquoi deux ?

Un des élèves dyslexiques, appelons-le l'élève D3, se contente de montrer les deux panneaux de l'énoncé mais aucune remarque ne montre que l'idée de deux sens ne soit comprise à ce moment.

On décide alors de mimer le problème. Tout comme pendant l'expérience précédente, on utilise des chaises pour matérialiser les villes. L'autre élève dyslexique D4 mime la situation.

La mise en scène se déroule assez vite, les élèves ont bien compris tout le début de l'exercice. Par contre, on prend plus de temps quand, au retour, on arrive à Reims pour comprendre pourquoi il faut deux panneaux.

Devant soi, il y a Metz et Strasbourg et derrière Paris ; d'où deux panneaux. Les deux élèves D3 et D4 se mettent tout de suite au travail, ils dessinent les deux panneaux, mettent les bonnes villes et ils commencent à faire les calculs pour trouver les longueurs.

Le dernier élève L2 non dyslexique semble plus perdu, je lui propose de mimer lui-même la situation.

Ils réussissent tous les trois à trouver le panneau pour Paris.

Pour le deuxième panneau, la distance pour Metz se met vite en place et pour la distance pour Strasbourg, on discute un peu de l'opération à effectuer.

Finalement, D4 réussit complètement à résoudre le problème.

D3 se trompe sur sa dernière addition en reprenant deux fois 191 au lieu d'additionner 191 et 162. Je n'ai pas eu le temps de revenir sur cette erreur et de voir d'où elle venait. Je l'explique pour ma part par une erreur de précipitation sachant qu'il fallait finir et qu'il avait sans doute en tête ce nombre de 191. En effet, l'élève D3 fait beaucoup d'erreurs quand il est sous pression.

Et malheureusement, l'élève L2 a simplement copié le dernier raisonnement de l'élève D3. La dernière phrase prononcée par l'élève D3 fut : « c'était trop facile ».

3.b : Deuxième bilan

L'élève D3 est un élève dyslexique lourd qui a de gros problèmes de mémoire. Il est très anxieux et peine parfois à utiliser des stratégies. Par contre, il a besoin de participer, de

vivre les situations pour être dans une dynamique de réussite, cette lecture pas à pas lui a convenu parfaitement.

L'élève D4 rencontre encore beaucoup de difficultés de lecture, il ne peut pas être autonome face à un texte un peu plus complexe. Il est, toutefois, très persévérant et utilise volontiers toutes les stratégies proposées. Il lui faut du temps et souvent des indices de récupération. La encore la lecture pas à pas a été la meilleure méthode pour lui.

Pour finir, l'élève L2 est une élève en difficulté particulièrement lors d'activités de raisonnement. Elle a besoin d'être rassurée, soutenue sinon elle reste très passive dans ces apprentissages. Il faut continuer à lui montrer que c'est en étant active, en vivant les choses qu'elle va progresser.

4. Bilan général

A la vue de cette expérience, la lecture pas à pas a semblé être plus appropriée pour appréhender un texte complexe. Cette progression par paliers a vraiment permis de faire les liens, de délier les fils du « labyrinthe ». En tout cas, les élèves, qui ont découvert le texte en lecture pas à pas n'ont pas eu à mémoriser trop d'informations à la fois. Ils ont ainsi pu se représenter assez facilement et rapidement la situation. Le mime s'est vite déroulé et les élèves ont pu prendre le temps nécessaire pour s'appropriier le point complexe de l'énoncé concernant les deux panneaux différents.

Par rapport à la lecture globale, elle a semblé vraiment demander un effort de déchiffrage et de mémorisation important, ce qui a entraîné des erreurs de représentations qu'il a fallu à chaque fois reprendre. Les élèves n'ont pas réussi à s'appropriier le texte et à comprendre l'enjeu tout seuls.

En classe entière, la pratique de la kinesthésie pour s'appropriier les données du problème n'est pas toujours réalisable. On peut donc envisager, après un entraînement en soutien, de remplacer la kinesthésie par la construction d'une représentation mentale au fil de la lecture pas à pas. La procédure est la même, phase de lecture, temps d'évocation en silence, premiers éléments d'un schéma avant de passer à l'étape de lecture suivante.

L'élève dyslexique a de bonnes capacités de raisonnement mais ses difficultés de déchiffrage et de mémorisation à court terme l'empêchent d'accéder à une représentation mentale dans une approche de la lecture traditionnelle. La lecture pas à pas, couplée à des moments de représentation visuelle permet d'évaluer effectivement leurs connaissances.

Pour d'autres élèves en difficulté de raisonnement, la stratégie de la lecture pas à pas ne semble malheureusement pas efficiente pour parvenir à une représentation mentale exacte.