

Document annexe

Nos propositions pour l'enseignement de la compréhension aux cours élémentaires

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe
Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux proposent de privilégier quatre ensembles de compétences pour atteindre les objectifs du cycle 2 et, ainsi, rendre les élèves capables d'autoréguler leur activité de compréhension de textes.

1. Compétences de décodage

Toutes les recherches conduites en sciences cognitives montrent l'influence déterminante de la qualité du décodage sur la compréhension. Lorsqu'il est insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante qui prive les élèves d'une part de leurs ressources attentionnelles, au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens.

Toute intervention didactique orientée vers l'amélioration de la compréhension doit donc inclure un volet visant l'automatisation des procédures d'identification des mots.

Le meilleur moyen est de multiplier les occasions de lecture en classe afin de ne pas laisser à la seule éducation familiale le soin de les prendre en charge. Dans ce domaine, c'est avant tout **la quantité** des pratiques de lecture qui fait la différence²⁴. C'est pourquoi les études qui ont évalué les effets des programmes visant l'automatisation de l'identification des mots par des activités de lecture répétées (*repeated reading*) aboutissent au même résultat : un effet positif à la fois sur la vitesse de lecture et sur la fluidité²⁵, quel que soit l'âge des élèves²⁶.

La lecture en classe est tantôt silencieuse, tantôt à haute voix. Les enseignants peuvent proposer une aide et un premier entraînement au déchiffrage au moment de la découverte collective des textes. Ils peuvent aussi organiser des ateliers de renforcement après l'étude des textes pour que les élèves ne rencontrent plus de problème de compréhension et puissent alors consacrer toutes leurs ressources attentionnelles à la fluidité de leur lecture²⁷.

La lecture à haute voix, trop souvent réduite à la portion congrue dans les classes de cours élémentaire, doit être revalorisée et diversifiée :

- lecture théâtralisée (après préparation),
- lecture en stéréo (synchronisée, par deux),
- lecture alternée (par deux, avec changement de lecteur à chaque nouvelle phrase),
- lecture étayée par un pair (doublette hétérogène, le fort soutenant le plus faible),

²⁴ Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001

²⁵ Wolf & Katzir-Cohen (2001) définissent la fluidité comme étant « une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension ».

²⁶ National Reading Panel, 2000 ; Prouchet & Zorman, 2008 ; Samuels, 2012

²⁷ Nous rejoignons là Shanathan (2012) qui défend lui aussi l'idée qu'il importe de développer la « *fluency* » en contexte c'est-à-dire en faisant lire des textes aux élèves.

Novembre 14

- lecture assistée (effectuée simultanément à l'écoute d'une lecture enregistrée par le professeur et disponible sur un magnétophone équipé d'écouteurs),
- lecture orchestrée (un chef d'orchestre désigne, au signal sonore, ceux qui devront poursuivre la lecture en pointant un soliste, un petit groupe ou la classe entière),
- lecture suspendue (interruption surprise et pointage),
- lecture par « association de décodeurs » (chaque élève prépare un extrait du texte, nul ne disposant de l'ensemble),
- lecture à l'unisson (en chœur, tous les élèves en même temps)
- etc.

Dans bon nombre de séances, le travail sur la compréhension peut être précédé d'une phase au cours de laquelle les élèves doivent décoder le texte puis en préparer une lecture fluide, rapide et expressive²⁸. Cette modalité pédagogique présente deux avantages : elle multiplie la quantité des actes de lecture (quantité dont nous avons montré l'importance plus haut) et permet que tous les élèves aient pris connaissance de la totalité du texte avant de réaliser les tâches proposées par la suite, centrées sur la compréhension.

À ces activités préparatoires, il est bon d'en ajouter une autre, ritualisée, qui vise plus directement l'automatisation des procédures de décodage : l'entraînement à la **lecture fluide**. Les élèves seront invités à relire plusieurs fois à haute voix les textes étudiés pour les aider à gagner en vitesse et à accroître la quantité de mots stockés dans leur « lexique orthographique²⁹ » et, par conséquent, leur vitesse de lecture.

Mais, les enseignants le savent bien, la vitesse de déchiffrage n'améliore pas nécessairement la qualité de la compréhension³⁰ et, si l'automatisation de la lecture de mots est une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante.

À ce sujet, la recherche menée par Materek et Cutting (2007, cités par Eason & Cutting, 2009) a mis en évidence que la plupart des élèves faibles en compréhension au cycle 3 reconnaissent les mots isolés aussi vite que leurs camarades, mais sont beaucoup moins rapides quand la vitesse de lecture est mesurée en contexte. Il semble donc que le déficit d'automatisation s'observe surtout quand les élèves doivent opérer un traitement sémantique de la suite des mots, traitement qui rendrait leur calcul plus lent et, partant, pénaliserait à la fois la vitesse de décodage et la compréhension. Cette donnée explique pourquoi on compte au cycle 3 un nombre important d'élèves qui sont apparemment de bons décodeurs, mais restent de mauvais « compreneurs³¹ ». D'autres études ont également montré qu'à l'inverse d'autres élèves décodent mal, mais comprennent bien³².

Ce double constat atteste que les compétences de décodage et de compréhension contribuent de manière significative, mais indépendante, à la performance en lecture. En outre, cette dernière

²⁸ L'enseignant peut réunir les faibles décodeurs et travailler avec eux ou circuler dans la classe pour apporter son aide quand des problèmes de décodage surviennent. Tous les travaux de recherche montrent que le feed-back de l'adulte est très précieux lorsqu'il est immédiat, au moment où la difficulté survient, et qu'il est beaucoup moins efficace s'il est différé.

²⁹ La mémorisation des formes écrites des mots dans ce « lexique orthographique » (une sorte de « dictionnaire » de la forme orthographe des mots écrits) permet un accès direct au mot écrit. Cette stratégie, dite orthographique (Frith, 1985), permet une identification plus rapide puisque les mots ne doivent plus être décodés et reconstruits chaque fois qu'on les rencontre. Elle permet aussi de décoder correctement les mots irréguliers (p. ex. *monsieur* ou *chorale*). On parle parfois de lecture par la *voie directe* pour désigner cet accès direct au lexique orthographique.

³⁰ Fleisher *et al.*, 1979 ; Yuill et Oakhill, 1991.

³¹ Cain, 1996 ; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2005 ; Cornoldi & Oakhill, 1996 ; Nation, 2005 ; Stothard & Hulme, 1992

³² Adlof, Catts, & Little, 2006 ; Spooner, Baddeley, & Gathercole, 2004

repose sur la maîtrise d'autres compétences et connaissances, notamment l'étendue et l'organisation du lexique qui constituent notre deuxième priorité.

2. Compétences lexicales

Quand les enseignants ont à se prononcer sur la cause principale des difficultés de leurs élèves dans le domaine de la compréhension en lecture, c'est le vocabulaire qu'ils incriminent. À juste titre : Hirsch (2003), par exemple, a établi qu'un élève performant en première année d'école primaire connaît deux fois plus de mots qu'un élève faible et que cet écart s'accroît, jusqu'à doubler, tout au long de la scolarité primaire.

De la même manière que la connaissance orthographique des mots accélère leur reconnaissance, donc la vitesse de décodage, les connaissances lexicales facilitent le processus de compréhension : plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit³³ ; mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots. En d'autres termes, **le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés, il peut aussi en être la conséquence**³⁴ : ceux qui comprennent mal lisent de moins en moins et ont donc moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire. Bref, en lecture aussi, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent³⁵. Cette formule est particulièrement adaptée ici quand on sait que les élèves les plus faibles dans ce domaine sont le plus souvent issus de milieux populaires.

[Nous proposons par conséquent de conduire de front l'enseignement de la compréhension et celui du vocabulaire afin d'éviter qu'au cours moyen les élèves n'éprouvent de trop grandes difficultés.](#)

Il y a plus de vingt ans aux États-Unis, Chall, Jacobs et Baldwin (1990) avaient alerté l'opinion publique sur ce qu'ils appelaient *the fourth-grade slump* pour désigner un effondrement des performances en lecture en 4^e année d'école primaire (CM1 en France) qui touchait essentiellement les élèves de condition sociale modeste. Mais, par la suite, plusieurs chercheurs ont défendu l'idée que cette chute n'en était pas véritablement une : il s'agissait seulement de la mise au jour de difficultés préexistantes, mais qui n'avaient pas été détectées plus tôt en raison de la nature des épreuves d'évaluation et des textes lus. En effet, quand on analyse ces derniers, on note que les auteurs de tests et de manuels scolaires de cycle 3 choisissent des textes longs qui contiennent de nombreux mots et expressions que les élèves ont peu rencontrés au cycle II³⁶. En effet, au CP et au CE1, la plupart des textes que les élèves doivent lire sont adaptés à leur niveau de décodage³⁷. Il s'agit de textes narratifs, relativement courts, qui renferment peu de difficultés dans les domaines du vocabulaire et de la syntaxe³⁸. Aussi, tant que l'évaluation porte sur le déchiffrement et la compréhension de textes simples, les difficultés lexicales des élèves restent-elles silencieuses. Mais, dès que les textes se complexifient et que le nombre de connaissances et de compétences requises pour comprendre augmente, elles apparaissent comme telles³⁹. Selon ces auteurs, le déficit de vocabulaire serait donc bel et bien présent au début de l'école primaire mais les épreuves retenues ne permettraient pas de le repérer. (Voir aussi Catts *et al.*, 2006, et Nation *et al.*, 2010)

³³ Lane & Allen, 2010 ; Stahl, 2003 ; Pullen *et al.*, 2010 ; Wise *et al.*, 2007

³⁴ Anderson *et al.*, 1977 ; Beck, McKeown & Kucan, 2013 ; Cain, Oakhill & Lemmon, 2005 ; Chall, 1983 ; Fayol, 2000 ; Nation & Snowling, 1997 ; Perfetti, 2010 ; Stahl & Nagy, 2006 ; Wagner, 2005

³⁵ C'est « l'effet Mathieu » décrit par Stanovich, 1986

³⁶ Reed & Vaughn, 2010

³⁷ Duke, 2000 ; Hirsh, 2003 ; Pullen *et al.*, 2010 ; Woolley & Hay, 2004

³⁸ L'enseignement de la lecture au cycle II vise essentiellement à « apprendre à lire » aux élèves quand, par la suite, ces derniers doivent « lire pour apprendre » et donc traiter des textes bien plus riches du point de vue lexical (Daussin *et al.*, 2011 ; Eason & Cutting, 2009 ; McNamara *et al.*, 2011). D'où, cet « effondrement » des performances au cours moyen.

³⁹ Adlof *et al.*, 2011

Novembre 14

Cet ensemble de données montre également que **la corrélation entre le décodage et la compréhension décroît au fil de l'école primaire tandis que celle qui lie compréhension du langage oral (notamment le lexique) et compréhension en lecture augmente**⁴⁰.

Ceci explique sans doute pourquoi les difficultés de décodage sont très tôt décelées, quand celles qui touchent la compréhension le sont beaucoup plus tard, voire beaucoup trop tard⁴¹.

Dès lors, on perçoit mieux pourquoi les élèves de milieux populaires paient cher, mais avec un « effet retard », une centration trop forte des pratiques d'enseignement au cycle II sur le décodage et le manque d'enseignement explicite des connaissances lexicales.

On pourrait déduire que la réponse pédagogique à ces difficultés est contenue dans le constat qui précède : faire lire aux élèves de cours élémentaire des textes plus complexes. Et on aurait raison. Mais plusieurs études font apparaître que cette option n'est pas suffisante⁴². Certes, elle permet bien d'augmenter la probabilité que les élèves rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas, mais elle ne garantit pas que tous en profitent pour en comprendre et en mémoriser le sens. En effet, on a régulièrement observé que **seuls** les élèves qui disposent déjà d'un vocabulaire étendu sont capables d'apprendre des mots nouveaux au contact des textes⁴³. Parce qu'ils connaissent déjà la plupart des mots du texte dont ils comprennent l'essentiel, ils peuvent deviner correctement ce que les autres mots veulent dire et, ainsi, augmenter leur base de connaissances⁴⁴. Mais leurs camarades qui ignorent le sens de la plupart des mots et manquent de connaissances encyclopédiques, ne peuvent combler les vides sans aide.

Pour faire de l'enseignement du vocabulaire une deuxième priorité, **il faut se démarquer des pratiques d'enseignement qui misent seulement sur l'écoute de textes ou les lectures « offertes »**. Parce qu'elles n'intègrent pas un enseignement explicite du vocabulaire, celles-ci provoquent un retard à la fois touchant l'accroissement du vocabulaire et de la compréhension pour les élèves les moins bien dotés au départ⁴⁵.

✓ Comment faire ?

S'assigner un objectif est une chose, savoir comment s'y prendre pour l'atteindre en est une autre. L'étude des outils didactiques et des pratiques habituelles des enseignants fait apparaître deux options distinctes :

- le choix d'**activités décontextualisées**, c'est-à-dire organisées lors de séances spécifiques (leçons de vocabulaire) qui visent exclusivement l'enseignement du lexique⁴⁶ et ne sont pas directement dépendantes de projets ou d'activités de lecture et d'écriture⁴⁷. Quand elles sont proposées régulièrement, elles entraînent chez les élèves un accroissement du bagage lexical, un meilleur traitement des significations et ont, à long terme, un impact positif sur la qualité de leur

⁴⁰ Francis *et al.*, 2005 ; Keenan *et al.*, 2008

⁴¹ Nation & Snowling, 1997 ; Yuill et Oakhill, 1991

⁴² Compton *et al.*, 2009 ; van den Broeck *et al.*, 2009

⁴³ Beck *et al.*, 2013 ; Hirsh, 2003 ; Swanborn & De Glopper, 1999, 2002

⁴⁴ Jenkins, Pany & Schreck, 1978 ; Kame'enui, Carnine & Freschi, 1982 ; Perfetti, 2007

⁴⁵ La capacité à s'appuyer sur le contexte pour donner un sens aux mots inconnus est une caractéristique des bons « compreneurs » (Hirsch, 2003), en raison principalement de l'étendue de leur base de connaissances.

⁴⁶ Denizot, 2008 ; Cellier, 2008.

⁴⁷ Voir à ce sujet l'excellent ouvrage de Cellier, 2008.

Novembre 14

compréhension⁴⁸. Toutefois plusieurs études montrent que, pour qu'elles soient efficaces (au sens où le vocabulaire enseigné est compris et utilisé spontanément par les élèves), il faut que les enseignants leur accordent un temps suffisamment important et qu'ils leur en associent d'autres où le traitement des mots et des expressions est inséré dans des tâches et des contextes significatifs⁴⁹.

- Le choix d'**activités contextualisées**, fondé sur des recherches empiriques⁵⁰ qui montrent que l'encodage et le stockage d'une expression ou d'un mot nouveau sont fortement liés au contexte d'acquisition initial⁵¹. Il conduit naturellement à intégrer l'enseignement du vocabulaire dans celui des échanges langagiers quotidiens, de la production de texte et de la lecture.

C'est la seconde option que nous recommandons en proposant aux enseignants d'adopter systématiquement une démarche en trois temps : **acquisition** (explication) des mots ou expressions en contexte, **mémorisation** stratégique et **réemploi** fréquent dans différents contextes. Nous insistons pour que la réutilisation du vocabulaire dans de multiples contextes soit prolongée pendant plusieurs semaines afin que les acquisitions soient solides.

L'étude menée par Pullen et ses collaborateurs (2010) atteste du bien-fondé de cette démarche en montrant qu'acquérir du lexique ne suffit pas : il faut le réviser et le réemployer. En d'autres termes, les activités contextualisées, pour intéressantes qu'elles soient, ne produisent pas d'effets durables si on n'accorde pas suffisamment de temps à la mémorisation des mots et à leur utilisation répétée au fil des semaines.

Sur le plan pratique, nous proposons d'organiser un enseignement conjoint de la lecture et du lexique en suivant 5 directions (cf. document annexe : l'enseignement du lexique.)

- ✓ Première direction : mieux vaut prévenir

Nous proposons une « différenciation en amont »⁵² en organisant, préalablement à la découverte d'un texte, une étude des expressions ou des mots supposés inconnus des élèves. Cette stratégie est efficace parce qu'elle permet d'éviter que les élèves ne consacrent l'essentiel de leur attention au traitement de ces mots et ne disposent plus de ressources suffisantes pour la compréhension du texte dans sa globalité⁵³.

- ✓ Deuxième direction : schtroumpfer. Apprendre à donner un sens approximatif et provisoire aux expressions et aux mots inconnus.

Nous proposons aux enseignants d'arrêter la lecture du texte à la fin de chaque paragraphe pour demander aux élèves de dresser la liste des mots qui ont gêné, voire empêché, leur compréhension. Ensemble, ils doivent ensuite chercher à donner aux mots en question un sens approximatif et provisoire, mais plausible dans l'énoncé⁵⁴. Cette recherche prend appui sur les données contextuelles, au niveau global du texte et au niveau local (phrase ou proposition), donc sur des indices syntaxiques mis en valeur, par exemple, par des artifices didactiques comme celui qui consiste à « schtroumpfer » un mot inconnu (s'il se termine par *er* c'est sans doute qu'il remplace un verbe à l'infinitif). Elle peut aussi reposer sur des mises en scène dans lesquelles les mots difficiles et

⁴⁸ Voir Fayol (2003) pour une synthèse.

⁴⁹ Fayol, 2000 ; Pullen, Tuckwiller, Konold, Maynard & Coyne, 2010 ; Ryder & Graves, 1994.

⁵⁰ Cf. la revue de question de Cèbe et Goigoux (2013).

⁵¹ Beck *et al.*, 2013 ; Lane & Allen, 2010 ; Nagy *et al.*, 1985, 1987.

⁵² Goigoux, 2000.

⁵³ Fayol, 2000.

⁵⁴ Ce processus « inférentiel » (ou déductif) est celui que les jeunes enfants utilisent spontanément pour apprendre le langage oral et sous-tend l'accroissement du vocabulaire tout au long de la vie (Hirsch, 2003, p. 16).

Novembre 14

importants sont remplacés par des pointillés⁵⁵.

Les enseignants aident leurs élèves à prendre conscience qu'il importe peu qu'ils n'aient pas découvert le mot « juste » du moment que leur raisonnement leur permet de lui trouver un substitut acceptable. Nous validons ce raisonnement et insistons sur le fait que ces activités sont d'autant plus utiles :

- qu'elles sont conclues par une phase de synthèse dans laquelle on attire l'attention des élèves sur les procédures qu'ils ont employées pour parvenir à donner un sens aux mots méconnus ;
- qu'on incite très régulièrement les élèves à « schtroumpfer » tout seuls les expressions et mots inconnus et à employer les mêmes procédures.

Dans tous les cas, les professeurs expliquent aux élèves que le sens donné doit être considéré comme provisoire, « jusqu'à preuve du contraire », disent-ils parfois. Cela signifie que les élèves doivent avoir conscience du risque pris par leur approximation. La mise en alerte qui en découle les incitera à vérifier dans la suite du texte que leur hypothèse reste plausible. Ils seront ainsi conduits à l'infirmer ou à la confirmer, le plus souvent à l'affiner.

Ces activités de « substitution » sont particulièrement efficaces pour l'apprentissage parce que le mot nouvellement appris peut s'accrocher immédiatement à plusieurs autres, déjà connus des élèves (ceux qu'ils ont utilisés pour déschtroumpfer le mot, ont partagé au moment de la correction et écrit dans leur cahier). Elles leur permettent donc de créer de solides liens sémantiques à l'intérieur de leur base de connaissances. Cet aspect est fondamental quand on sait que plus le nombre de ces liens est important, plus la compréhension des mots est riche, plus ceux-ci sont accessibles en mémoire et plus leur utilisation est flexible.

La recherche d'un sens approximatif et provisoire, mais plausible, dans l'énoncé est facilitée par la mise en œuvre d'une **analyse morphologique** des mots inconnus⁵⁶. Nous incitons donc les enseignants à viser le développement d'une « conscience morphologique⁵⁷ », c'est-à-dire à apprendre aux élèves à décomposer les mots (bases, préfixes, suffixes) et, ainsi, à mieux les comprendre. On s'accorde aujourd'hui pour considérer que de telles connaissances exercent un rôle moteur dans le développement lexical puisqu'elles permettent aux élèves d'être plus autonomes dans la compréhension de mots nouveaux⁵⁸. Il est, en effet, plus facile de saisir le sens du mot *ânon* quand on connaît la base (*âne*) et qu'on a compris que le suffixe « on » est un suffixe diminutif qui, ajouté à un nom, en diminue la valeur (chefaillon, moussaillon, maigrichon...) ou la taille (saucisson, cordon) ; ajouté à un nom d'animal, il désigne le petit dudit animal (chaton, caneton, puceron, ourson, oisillon...) ou un petit animal (moucheron).

✓ Troisième direction : apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide

S'il n'est évidemment pas question de décourager les appels à l'aide et encore moins d'empêcher les enseignants d'y répondre⁵⁹, nous faisons l'hypothèse qu'il est possible de les réduire en enseignant aux élèves différentes stratégies. Nos propositions visent deux objectifs : 1° rendre les élèves plus conscients de leurs demandes d'aide en les plaçant sous le contrôle de leur attention ; 2° les amener à prendre conscience qu'ils peuvent développer des compétences et des stratégies qui leur permettent, parfois, de se passer du soutien de l'enseignant.

⁵⁵ Ce dispositif a été popularisé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

⁵⁶ Colé, 2011.

⁵⁷ Perfetti, 2007.

⁵⁸ Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty & Fayol, 2000.

⁵⁹ Nous avons maintes fois critiqué les pratiques d'enseignement qui laissent trop vite et trop tôt les élèves seuls face à des tâches sans avoir d'abord garanti l'enseignement des connaissances et compétences qu'elles requièrent.

Novembre 14

Une manière d'atteindre ces objectifs consiste par exemple à donner trois jetons aux élèves avant de leur distribuer le texte à lire⁶⁰. Ces jetons sont des « porteurs d'aide » : avant de commencer la lecture, chacun sait qu'il pourra compter sur son professeur pour obtenir le sens de trois mots (ou de trois expressions), mais seulement trois et que tout jeton épargné sera conservé par son propriétaire. Ce dispositif a pour but d'apprendre aux élèves à transformer leur demande immédiate en une demande « stratégique » et donc à essayer d'évaluer quels sont les mots ou expressions auxquels, moyennant un effort de raisonnement sur les données textuelles, ils peuvent donner un sens provisoire sans nuire à la compréhension globale du texte ou ceux dont ils peuvent raisonnablement « se passer ». Plusieurs recherches ont montré que le lecteur expert utilise systématiquement cette stratégie. Mais, contrairement à ce que l'on pourrait croire, il se rappelle « quelque chose » de ces mots, notamment le texte dans lequel il les a rencontrés ; même s'il n'a pas fait l'effort conscient de les traiter et de les mémoriser, ils sont bien « un peu » en mémoire. Aussi, quand il les rencontre de nouveau, a-t-il déjà une vague idée de ce qu'ils signifient⁶¹. Cette donnée fait mieux comprendre l'intérêt de notre seconde proposition qui consistait à demander aux enseignants d'écrire la liste des mots méconnus au tableau et d'en donner une explication dans les mêmes conditions que celles que nous allons décrire plus loin.

✓ Quatrième direction : l'aide directe « en ligne »

Tous les professeurs apportent des aides directes, « à chaud » et « à la demande », qui offrent l'occasion d'expliquer le sens des mots non pas de façon arbitraire et déconnectée des besoins réels des élèves (type « leçon de mots »), mais en lien direct avec ces derniers. Et si l'on admet qu'il n'y a pas meilleure façon d'apprendre, pour les élèves, que de recevoir un enseignement répondant à une nécessité (ici, comprendre un texte) alors il importe de répondre attentivement à leur demande. D'autant que, nous l'avons dit plus haut, un bon moyen de commencer à mémoriser un mot est de l'associer au contexte de sa première rencontre⁶².

La posture la plus efficace pour offrir cette aide « en ligne » est celle d'un professeur métamorphosé en dictionnaire parlant, très intelligent, bien plus qu'un ordinateur donnant une explication lorsque l'élève clique sur un mot inconnu. Le professeur est, en effet, capable de deux prouesses : d'une part, délivrer une information accessible à ses élèves en fonction de leurs compétences linguistiques effectives (qu'il est seul à connaître) et, d'autre part, délivrer une information pertinente, et seulement celle-ci, dans un contexte singulier (réduction de la polysémie) ; bref une aide ajustée, économique et efficace, permettant aux élèves de poursuivre sans distraction leur quête de sens à l'échelle du texte.

Toutefois, conscient d'avoir fourni une signification contextualisée, le professeur doit être vigilant ultérieurement pour alerter ses élèves sur la polysémie et ne doit laisser passer aucune occasion de tisser des relations entre les différents sens d'un même mot dans différents contextes.

✓ Cinquième direction : l'aide à la mémorisation et à la réutilisation

La question primordiale reste cependant celle de la mémorisation du sens délivré en contexte puisqu'une seule rencontre avec les mots, même s'ils sont correctement définis et expliqués, ne suffit pas toujours. Plusieurs recherches ont, en effet, montré que pour être acquis – c'est-à-dire compris et utilisable – un même mot doit avoir été vu plusieurs fois, dans des contextes variés : Fayol, par exemple, rapporte que si, pour certains élèves, quatre rencontres suffisent, pour d'autres,

⁶⁰ Nous n'ignorons pas qu'un certain nombre d'élèves ne maîtrisent pas suffisamment le décodage pour pouvoir lire, seuls, un texte long. Ils ont besoin que l'enseignant le lise pour eux mais cela ne change rien au dispositif ici décrit.

⁶¹ Stahl, 2003.

⁶² Stahl, 2003

plus de dix sont nécessaires⁶³.

Plusieurs scénarios didactiques ont été testés pour surmonter cette difficulté mais l'un des plus efficaces fut le suivant : chaque fois qu'un terme était expliqué publiquement, le mot cible (ou l'expression) était rapidement noté au tableau par le professeur, sans interruption du cours des échanges avec la classe. À la fin de la séance, les mots inscrits au tableau étaient relus à haute voix et leur sens en contexte était rappelé par le groupe, le professeur notant un synonyme ou une explication extrêmement succincte appuyée par deux ou trois mots-clés. Un peu plus tard dans la journée, avant d'effacer le tableau utilisé pour d'autres tâches, le professeur faisait disparaître le mot cible et demandait aux élèves de le retrouver de mémoire sur la base de la trace restante (synonyme ou autre) et du rappel du contexte. Les élèves copiaient ensuite le tableau et devaient l'apprendre chez eux. Lors du cours suivant, avant de reprendre son enseignement, le professeur récrivait au tableau les mots (ou les explications) appris la veille et invitait les élèves à compléter de nouveau le tableau.

Cette procédure ritualisée permet d'offrir quatre occurrences du même terme et, de surcroît, de mettre en alerte les élèves sur le nécessaire effort de mémorisation à opérer avant que les mots disparaissent.

Une ultime consigne consistait à leur demander de réutiliser le terme dans un autre contexte – mais dans un sens pertinent – au cours de la journée au cours du jeu que nous avons intitulé « **Seul-e contre tous** ». À la fin des séances, les élèves choisissaient une expression ou un mot qu'ils avaient étudiés. Le lendemain, le jeu était lancé : chaque fois qu'un élève parvenait à utiliser le vocabulaire cible à bon escient, dans un énoncé oral ou écrit, la classe marquait un point. Chaque fois que le mot était utilisé à tort, l'équipe perdait un point. Les règles étaient les mêmes pour l'enseignant qui jouait, seul, contre tout la classe et tenait un affichage public de l'évolution du score jusqu'à la fin de la partie. Il indiquait aux élèves la durée du jeu qui n'excédait pas un quart d'heure s'il voulait éviter que certains y consacrent toute leur attention ! Certains enseignants préféraient mener ce jeu au sein d'activités qui requièrent moins d'attention de la part des élèves (temps d'accueil...). Mais tous décrivaient un moment très joyeux, même s'il conduisait parfois à des énoncés un peu tirés par les cheveux. Son efficacité, reposant sur la combinaison d'activités de réception et de production, n'en était pas moins spectaculaire.

L'étude menée par Stahl (2003) explique en partie ces résultats prometteurs : elle montre, en effet, qu'une connaissance totale d'un mot et son utilisation flexible dans différents contextes supposent d'abord la compréhension de sa signification « principale » ou centrale puis la prise de conscience que celle-ci change en fonction du contexte. Elle ajoute que des élèves qui ont vu les mots dans des contextes multiples, même sans instruction explicite, en savent plus que ceux auxquels on a expliqué les mots dans un seul contexte. Autrement dit, pour connaître véritablement un mot et pouvoir l'utiliser à bon escient, l'élève n'a pas seulement besoin d'apprendre sa définition ou le rapport logique qu'il entretient avec une catégorie ou une classe, il doit aussi et surtout comprendre que ce mot peut avoir plusieurs sens en fonction du contexte.

✓ Conclusion

Notre raisonnement qui attribue un rôle majeur à la base de connaissances lexicales est insuffisant pour rendre compte de l'ensemble des difficultés rencontrées par les élèves. Pour le parfaire, nous empruntons des arguments à Sternberg⁶⁴ qui montre que les faibles lecteurs ne sont pas seulement gênés par l'insuffisance de leur base de connaissances, mais aussi par les modes de traitement qu'ils mobilisent en situation de lecture (on parle « d'efficacité cognitive »). Ces élèves s'engagent dans une lecture superficielle des textes et ne mobilisent pas les stratégies efficaces pour déduire le sens

⁶³ Fayol, 2000

⁶⁴ Sternberg, 1985.

des mots et le mémoriser⁶⁵ même quand l'information est suffisante pour pouvoir le faire et qu'ils l'identifient correctement⁶⁶. Autrement dit, l'apprentissage des mots en contexte dépend de la maîtrise de bien d'autres compétences⁶⁷, à commencer par la capacité à construire une représentation mentale cohérente des données du texte ; d'où notre choix d'une **pédagogie intégrative**, associant étroitement apprentissages lexicaux et construction d'une représentation mentale.

Pour conclure, il apparaît que, s'il n'y a pas meilleurs pourvoyeurs de vocabulaire nouveau et de connaissances du monde que les auteurs de texte, il n'y a pas meilleurs professeurs de mots que les enseignants et tout particulièrement ceux qui aident leurs élèves à comprendre ces mots, à les ranger en mémoire au cours de l'activité de lecture elle-même, à les employer dans de nombreux contextes et à les revoir jusqu'à ce qu'ils fassent partie du vocabulaire actif de tous les élèves.

3. Compétences narratives

La compréhension d'un récit suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes : [nous recommandons aux maîtres d'apprendre à leurs élèves à construire pas-à-pas cette représentation cohérente et unifiée.](#)

Les recherches actuelles portent à la fois sur les processus cognitifs que le lecteur mobilise au cours de la lecture et sur les propriétés de la représentation mentale qui en résulte une fois le texte lu. La construction de la représentation suppose qu'il soit capable de connecter et d'intégrer l'information qu'il est en train de lire avec celles qu'il a lues précédemment et avec les connaissances dont il dispose. Cela suppose qu'il opère un tri pour conserver en mémoire les éléments qu'il juge importants et rejette les autres. Cette démarche de tri intégratif est bornée par les limitations des capacités attentionnelles et de sa mémoire de travail, mais aussi par les standards de cohérence qu'on tente de maintenir dans une situation de lecture. S'il peut utiliser une grande variété de standards, deux d'entre eux se révèlent particulièrement décisifs pour la construction d'une représentation mentale cohérente : [la cohérence causale et la cohérence référentielle](#)⁶⁸. [C'est pourquoi nous recommandons de travailler sur ces deux dimensions dans le cadre d'une pédagogie renouvelée du rappel de récit.](#)

- ✓ **Les compétences narratives en réception : apprendre à construire une représentation mentale cohérente**

La lecture, construction de significations, est le résultat d'une interaction entre les données du texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit⁶⁹.

⁶⁵ Baker, Simmons & Kame'enui, 1995.

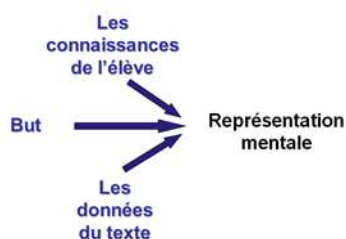
⁶⁶ McKeown *et al.*, 2004.

⁶⁷ McKeown, 1985.

⁶⁸ Graesser & Clark, 1985 ; Kintsch, 1988 ; van den Broeck *et al.*, 2009

⁶⁹ Ajoutons que les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture peut donc aboutir à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement (*cf.* Goigoux, 1993 ; Goigoux & Cèbe, 2006).

Novembre 14



Avec les élèves de cours élémentaire, les maîtres appellent souvent « fabriquer un film » cette activité de construction d'une représentation mentale verbalisable. Nous les incitons à proposer de nombreuses tâches de mise en scène et de reformulation qui visent à faire comprendre aux élèves que lire c'est toujours un peu **traduire**, c'est-à-dire être capable de rendre les idées du texte avec ses propres mots (ou des dessins, des schémas, des mimes...).

En les incitant aussi à bâtir des représentations visuelles des situations évoquées par les textes, ils faciliteront leur mémorisation : selon Duke & Pearson⁷⁰, ces représentations visuelles sont des « représentations » qui permettent à l'apprenti-lecteur de « présenter à nouveau » l'information dans une démarche active de transformation de la connaissance.

Nous demandons aux professeurs de guider étroitement cette activité pour apprendre aux élèves à trier les informations importantes et à les mémoriser. Les recherches les plus récentes sur cette question⁷¹ montrent, en effet, que la compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte, laquelle exige, tout au long de la lecture, un effort conscient facilité par la réalisation de synthèses provisoires. **C'est pourquoi nous recommandons de multiplier les tâches de paraphrases et de reformulations successives en interrompant la lecture et en faisant réaliser aux élèves des synthèses intermédiaires des idées des textes.**

Nous invitons aussi les enseignants à commencer chaque module didactique en annonçant aux élèves qu'il a pour **objectif de les rendre capables, à la fin, de raconter tout seuls l'histoire** étudiée à quelqu'un qui ne la connaît pas.

Pour atteindre cet objectif, les maîtres peuvent faire succéder au décodage d'un paragraphe une seconde étape dans laquelle ils demandent aux élèves de préparer la reformulation des idées principales (dans leurs propres mots) du texte lu. S'ensuit une mise en commun où un premier élève reformule la totalité du paragraphe (sans avoir le texte sous les yeux et sans être interrompu), après quoi un second indique et justifie son accord ou son désaccord avec les propos de son camarade et complète le cas échéant la reformulation proposée. Enfin, on demande au reste de la classe s'il y a une contestation du résultat ainsi obtenu.

L'étude du paragraphe suivant emprunte la même démarche qui est néanmoins enrichie par une phase dans laquelle le nouveau paragraphe est intégré au rappel des précédents. Ce processus cyclique favorise l'intégration des informations, c'est-à-dire leur mémorisation et leur hiérarchisation.

Par ces activités, on cherche à faire comprendre aux élèves que ce sont bien les idées qu'il faut mémoriser et non pas les mots, contrairement à ce que croit une partie d'entre eux.

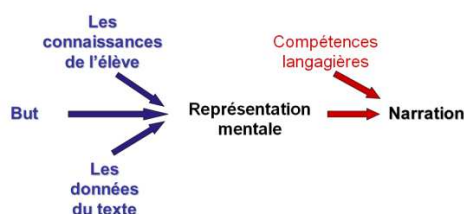
Ajoutons que les maîtres ont intérêt à faire accomplir la plupart des tâches **sans laisser aux élèves la possibilité de recourir au texte**, pour les obliger (et les entraîner) à organiser, en mémoire à long

⁷⁰ Duke & Pearson (2002) affirment qu'une représentation visuelle aide le lecteur à comprendre, à organiser et à se rappeler « mille mots ». Le texte est verbal, abstrait et éminemment oubliable quand une représentation visuelle et concrète est sans doute plus facilement mémorisable. C'est grâce à ce processus actif et transformatif que les connaissances, la compréhension et la mémoire sont reliés. L'amélioration de l'un de ces éléments améliore aussi les autres.

⁷¹ Cain & Oakhill, 2009 ; Perfetti, 2010 ; Cain, 1996.

terme, les informations traitées. Toutefois, avertis de cette disparition, ils sont invités à prévoir et à expliquer ce qu'ils doivent faire pour pallier le manque.

✓ **Les compétences narratives en production : apprendre à raconter**



Au cours élémentaire, comme au cours préparatoire, nous recommandons d'accorder une place prépondérante à l'activité de narration orale exécutée par les élèves.

Nous y voyons **cinq avantages**.

1. L'activité de rappel de récit **finalise** la tâche de lecture. Autrement dit, elle lui donne un but intégrateur – facilement repérable par de jeunes enfants – puisqu'elle les oblige à « prendre ensemble » (cf. étymologie du verbe « comprendre ») et à réunir toutes les données du texte en un tout cohérent s'ils veulent pouvoir raconter, sans aide, l'histoire étudiée en classe. Par cette mise en scène, nous cherchons à faire saisir aux élèves une des caractéristiques essentielles de la compréhension, maintes fois mise en valeur par la recherche : son caractère actif et intentionnel⁷².
2. La narration permet de centrer l'attention des élèves sur le lien qui unit compréhension et mémorisation et, partant, sur l'effort de **mémorisation** qu'il convient de faire pour ne pas oublier de relater des informations essentielles. Elle rend donc plus visible le travail d'organisation et de hiérarchisation des informations traitées.
3. Elle facilite les **apprentissages lexicaux**. Dans un premier temps, les activités de reformulation que nous proposons permettent d'expliquer les expressions et les mots, en contexte ; dans un second, nous multiplions les activités de rappel en incitant les élèves à réutiliser, donc à fixer, les nouveaux termes étudiés. À ce sujet, les recherches⁷³ révèlent que si les expériences narratives contribuent au développement des compétences langagières et des capacités cognitives inférentielles, elles participent aussi au progrès de leur imagination !
4. Elle favorise le développement de compétences utiles à la **production écrite** de textes. Passant progressivement de narrations réalisées collectivement à des activités individuelles, les élèves sont incités à passer du dialogue au monologue, ce dernier préfigurant l'activité solitaire du scripteur, en l'absence du destinataire. La multiplication de tâches de rappel oral de récits oblige les élèves à planifier leur discours (à organiser leurs idées), à soigner leur mise en mots (lexique et syntaxe) et à assurer la cohérence textuelle (désignation des personnages, place du narrateur, reprises anaphoriques, etc.).
5. Elle permet enfin au professeur de **mieux évaluer** ce que ses élèves ont ou n'ont pas compris et de réajuster son enseignement sur la base d'autres indices que l'exactitude des réponses qu'ils apportent aux questions qu'il leur pose.

L'importance que nous accordons au rappel de récit est renforcée par l'absence, en classe, d'activités de ce type. Ce manque est déploré par l'IGEN (2010) qui constate que, même à l'école maternelle, les

⁷² Alexander & Jetton, 2000 ; NICHD, 2000

⁷³ Veneziano, 2010

élèves sont très peu sollicités pour une « expression en continu » (récits, explications, etc.) dans laquelle ils enchaînent plusieurs énoncés.

Mais ces activités sont avant tout justifiées par les recherches publiées sur le sujet qui montrent que les compétences narratives des jeunes enfants dépendent fortement du développement de la lecture et de l'écriture⁷⁴. Savoir relater une expérience réelle ou une histoire révèle des capacités sociocognitives et langagières plus générales chez l'enfant⁷⁵ et les progrès qu'il fait dans ce domaine ont un effet important sur la compréhension. Ajoutons que la qualité du rappel d'un récit est également révélatrice d'une bonne compréhension⁷⁶ qui, elle, répétons-le, découle de la représentation mentale que le lecteur est capable de construire.

Dès lors, on comprend mieux pourquoi les compétences narratives se développent progressivement, en interaction avec d'autres. À l'âge qui nous intéresse, la plupart des enfants savent très bien dénommer les personnages d'une histoire qu'on vient de leur lire et citer quelques actions de manière isolée mais beaucoup ne parviennent pas à structurer leur récit, c'est-à-dire à faire apparaître le problème et sa résolution⁷⁷. On constate aussi qu'ils relatent aisément le déroulement chronologique des faits mais qu'ils peinent à restituer leur **enchaînement logique** (leurs causes et leurs effets). Ils ont, par exemple, du mal à montrer qu'ils saisissent **l'action d'un personnage comme un tout cohérent orienté par une visée**⁷⁸. Ce n'est que très progressivement qu'ils réussissent à utiliser des marques temporelles puis à expliciter des liens de causalité⁷⁹.

C'est pourquoi les maîtres ne doivent pas se contenter de demander aux élèves de raconter le texte lu mais ils doivent leur proposer de nombreuses activités qui ont explicitement pour but de leur apprendre à le faire.

- Dans certaines d'entre elles, ils doivent exprimer les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et événements).
- Dans d'autres, ils doivent chercher à interpréter les événements en produisant des inférences. Dans d'autres encore, on leur demande d'intégrer le point de vue des différents personnages et de donner une cohérence interprétative.
- Dans d'autres enfin, ils doivent raconter à autrui un récit qu'ils ont lu en mettant en évidence ses constituants fondamentaux. Pour cela, ils apprennent à présenter l'action d'un personnage comme un tout orienté vers des buts et à mieux cerner son identité en dressant l'inventaire de ses caractéristiques et de son caractère, révélés par ce qu'il fait et dit et par la façon dont il le dit.

Les élèves doivent encore **réaliser des synthèses intermédiaires et sélectionner ce qui est important ou éliminer le superflu**. La difficulté est de savoir ce qui est important pour la suite et de découvrir comment en débattre avec les autres lecteurs : il faut apprendre à en préjuger en suivant le fil de l'intrigue mais aussi en se fondant sur son expérience personnelle et sur ses connaissances préalables des récits⁸⁰. Dans la plupart des textes qu'ils ont à lire, ces aspects n'ont rien d'univoque ou de

⁷⁴ Whitehurst & Lonigan, 1998.

⁷⁵ Veneziano, 2011.

⁷⁶ Trabasso *et al.*, 1984 ; van den Broeck, 2009.

⁷⁷ Van den Broek (1989, 1997) rapporte que les enfants de 6 ans centrent leur rappel sur les événements et les actions des personnages telles qu'elles sont décrites par l'auteur alors que les plus âgés parviennent à relater les informations relatives aux états mentaux des personnages (leurs buts, leurs intentions, leurs pensées, leurs croyances, leurs émotions...).

⁷⁸ On parle alors de *schéma actanciel* (comprendre les buts poursuivis par les personnages), bien plus important à travailler que le *schéma narratif* (la succession logique des événements).

⁷⁹ Cf. Blanc (2010) pour une synthèse en français.

⁸⁰ Il faut aussi progressivement apprendre à identifier qui raconte l'histoire : est-ce un personnage-narrateur ou l'auteur-narrateur ? (Dumortier & Dispy, 2006).

Novembre 14

transparent : ils doivent faire l'objet d'un effort d'explicitation conscient de la part des lecteurs.

Ces efforts paient si l'on en juge par le nombre de recherches montrant les effets bénéfiques de la **construction de résumés visuels des textes** tels que des mimes, des mises en scène, des représentations imagées, des diagrammes ou des scripts⁸¹. Ces techniques offrent d'autres moyens de créer le résumé des informations importantes et de les lier en un tout cohérent. Elles complètent les résumés oraux et les reformulations particulièrement utiles pour vérifier sa compréhension au fil de la lecture⁸².

4. Compétences inférentielles

Les recherches sur la compréhension en lecture ont montré le rôle central des processus inférentiels et celui des connaissances antérieures du lecteur dans ces processus⁸³. Produire des inférences consiste à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. Cela suppose que le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparsée (inférences de liaison) et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques ou « élaborations »⁸⁴).

Ceci explique pourquoi plus le lecteur dispose de connaissances sur le domaine traité, plus sa compréhension du texte est riche et plus sa représentation est cohérente : beaucoup des concepts qui ne sont pas écrits dans le texte sont présents et accessibles en mémoire et peuvent être intégrés dans la représentation mentale⁸⁵. Or le travail que nous avons mené au cours élémentaire nous a permis de voir que beaucoup d'incompréhensions résultaient du manque de connaissances des élèves ou dans leur inadéquation avec celles requises pour saisir le sens des textes.

Pour faciliter la production d'inférences dans les textes narratifs⁸⁶, il faut attirer l'attention des élèves sur les états mentaux des personnages.

Dans la plupart des récits, la compréhension de l'implicite repose sur celle de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances⁸⁷. Elle exige que les élèves identifient et sachent nommer leurs sentiments, leur caractère, leurs croyances, mais aussi leurs buts, car ce sont ces derniers qui motivent leurs actions et permettent au lecteur d'instaurer une hiérarchie entre les événements⁸⁸. Or, plusieurs recherches ont mis en évidence que les pratiques éducatives dont bénéficient les enfants influent sur la capacité à saisir les intentions des personnages et, de manière plus générale,

⁸¹ Armbruster *et al.*, 1987 ; Duke & Pearson, 2002 ; Glenberg *et al.*, 2007 ; Glenberg, 2011.

⁸² Duke & Pearson, 2002 ; Pressley, 2002.

⁸³ Oakhill, Cain, & Bryant, 2003 ; Paris, Lindauer & Cox, 1977 ; van den Broek, 1997.

⁸⁴ Cook, Limber & O'Brien, 2001.

⁸⁵ Chiesi, Spilich & Voss, 1979 ; Haenggi & Perfetti, 1994 ; McNamara, 2001 ; Oakhill & Yuill, 1996 ; O'Reilly & McNamara, 2007

⁸⁶ Van den Broeck *et al.*, 2011 ; Oakhill et Cain, 2007.

⁸⁷ Blanc, 2009, montre que les études longitudinales portant sur les rappels de récit réalisés par les élèves tout au long de leur scolarité en apportent la preuve. Si le nombre d'événements relatés augmente progressivement, c'est surtout la nature des relations établies (spatiale, causale, temporelle, émotionnelle) et le nombre de propositions évoquant les intentions des personnages qui caractérisent les récits des élèves les plus âgés. La seconde compétence est décisive, car l'ancrage de la représentation mentale s'organise, le plus souvent, autour des personnages dont il faut saisir les buts, notamment les buts contrariés, pour pouvoir construire les inférences causales qui organisent l'intrigue (par exemple, les efforts consentis pour surmonter les obstacles).

⁸⁸ Willingham, 2006.

Novembre 14

sur ce qui permet d'interpréter leurs états mentaux⁸⁹. Ces études associent les différences interindividuelles observées à la qualité des conversations familiales portant sur les états mentaux et sur les relations avec les comportements que ces derniers provoquent. Bref, certains enfants sont plus habitués que d'autres à réfléchir sur les raisons qui permettent d'expliquer les agissements des autres et à énoncer ou à entendre énoncer lesdits raisonnements. L'importance de l'éducation familiale (et scolaire bien sûr !) est décisive sur ce point, à la fois pour favoriser le développement d'une « théorie de l'esprit », mais aussi pour faire acquérir le vocabulaire relatif à l'expression des émotions et des sentiments, vocabulaire requis dans de nombreuses tâches et activités scolaires, notamment en littérature de jeunesse. C'est pourquoi, si l'on vise le développement de la compréhension et de la production de récits, on doit inciter les élèves à identifier et à expliciter les buts que poursuit chaque personnage et les actions qu'il réalise pour les atteindre, ainsi que les conséquences de celles-ci.

Nous recommandons par conséquent de tout en œuvre pour apprendre aux élèves à s'interroger sur les intentions de l'auteur et sur les états mentaux des personnages qu'il met en scène.

Au terme de l'enseignement, les élèves devraient être capables de se demander, tout seuls, ce qui peut se passer « dans la tête des personnages », bien au-delà de ce qu'en dit explicitement le texte.

Pour atteindre ce but, les professeurs peuvent guider étroitement la recherche de **liens entre les faits** exposés (les actions des personnages ou les événements qu'ils vivent) **et les pensées de ces personnages**, pensées qui sont toujours décomposées en trois sous-ensembles : **1)** leurs buts (pour le futur) et leurs raisons d'agir (en référence au passé), **2)** leurs sentiments et leurs émotions, **3)** leurs connaissances, leurs croyances et leurs raisonnements.

Conclusion : l'autorégulation de l'activité de lecture-compréhension

Les compétences listées ci-dessus sont au service **d'un seul et même but** : former de jeunes lecteurs autonomes, stratégiques, flexibles et capables de prendre en charge et de contrôler leur activité de lecture, sans l'aide de l'enseignant.

L'entreprise n'est pas simple compte tenu de l'âge des élèves et de leurs compétences encore balbutiantes. Mais ce qui la rend plus complexe encore, c'est que la qualité de la compréhension dépend de **stratégies relativement générales** dont nous pouvons dresser la liste en nous appuyant sur les recherches les plus récentes⁹⁰ :

- Assigner un but à son activité avant de commencer la lecture en s'interrogeant sur la ou les raisons qui amènent à lire un texte particulier (comprendre, apprendre, s'informer...)⁹¹.
- S'intéresser aux relations causales (communément appelées « structure du texte » dans la littérature anglophone).
- Fabriquer une représentation mentale (une sorte de « film »).
- Déterminer ce qui est important et le mémoriser.
- Répondre à des questions et savoir s'en poser tout seul.
- Produire des inférences.
- Utiliser ses connaissances antérieures.
- Prévoir la suite.

⁸⁹ Deleau, 2007 ; Tommen, 2007.

⁹⁰ Duff *et al.* 1987, 1989 ; Ellery, 2005 ; National Reading Panel, 2000 ; Pearson *et al.*, 1992 ; Perfetti, 2009 ; Pressley, 2000

⁹¹ Pressley, 2000 ; Pressley & Wharton-McDonald, 1997

Novembre 14

- Résumer
- Contrôler et réguler sa compréhension.

Cette liste, qui fait aujourd’hui consensus sur le plan scientifique, permet d’expliquer pourquoi une majorité d’élèves de cours élémentaire sont incapables de contrôler leur compréhension sans l’aide de l’enseignant⁹². Trop des stratégies cataloguées leur font encore défaut.

Le cycle de consolidation portera bien son nom s’il se donne pour objectif d’enseigner ces quatre blocs de compétences et s’assurer que leur mise en œuvre et leur orchestration permettent la régulation de la compréhension par l’élève lui-même⁹³.

⁹² Baker, 1985 ; Markman, 1977 ; Myers & Paris, 1978 ; Paris, Wasik, & Turner, 1991 ; Baker, 2002 ; Klingner, Vaughn, & Schumm, 1998 ; Snow, Burns, & Griffin, 1998

⁹³ McNamara & Kendeou, 2011 ; Perfetti, 2009

Novembre 14