

Préface

Michel Fayol

Professeur des Universités

Directeur du Laboratoire de Psychologie Sociale de la Cognition/CNR. Université Blaise Pascal. Clermont-Ferrand

Membre de l'Observatoire National de la Lecture

Président du Conseil scientifique du programme "École et sciences cognitives". Ministère de la recherche

La lecture est une activité complexe qui peut s'analyser selon au moins deux dimensions complémentaires.

La première dimension concerne le décodage et l'identification des mots, c'est-à-dire : pour ceux qui sont déjà connus, l'accès à leurs formes phonologique (comment ils se prononcent) et orthographique (comment ils s'écrivent) ainsi qu'à leur sens. Il s'agit d'une dimension hautement complexe dont l'apprentissage pose problème à tous les enfants à une certaine période et à quelques-uns pendant plusieurs années (pour une synthèse, voir "Apprendre à lire", ONL, 1998).

La seconde dimension a trait à la compréhension, qui constitue l'objectif de l'activité de lecture. Cette dimension n'est toutefois pas spécifique à la lecture dans la mesure où elle s'exerce aussi bien lorsque nous regardons un film, lorsque nous lisons une bande dessinée ou encore lorsque nous suivons une conversation. En conséquence, elle préexiste à l'apprentissage de la lecture et peut donc être exercée avant lui. Dans la pratique, ces deux dimensions doivent être coordonnées pour assurer une lecture courante dans laquelle les mots et leurs significations sont intégrés au fur et à mesure de leur rencontre en une interprétation cohérente du texte en cours de traitement.

Les recherches conduites au cours des deux dernières décennies relativement aux difficultés de la lecture ont mis en évidence que ceux-ci pouvaient se ramener à trois grandes catégories.

Premièrement, certains enfants éprouvent des difficultés d'intensité variable pour apprendre à traiter le code écrit.

Deuxièmement, chez d'autres, l'apprentissage réalisé n'empêche pas que le coût du traitement des mots et de leur signification reste très élevé. Il s'ensuit que la conduite simultanée des activités relatives au code et de celles ayant trait à la compréhension leur pose problème, au point d'hypothéquer les possibilités d'élaboration d'une interprétation cohérente des textes.

Pour une troisième catégorie d'enfants, les difficultés concernent directement la compréhension elle-même, en l'absence de tout déficit en reconnaissance de mots. Cette dernière catégorie pourrait représenter de 10 à 15 % de la population scolaire (voir Maîtriser la lecture, ONL, 2000). Il est ainsi possible de distinguer entre ceux pour qui le décodage ou l'identification des mots pose problème, ceux qui éprouvent des difficultés de compréhension et ceux, enfin, qui cumulent ces deux handicaps.

Le repérage des troubles et de leurs origines a conduit à mettre en place des dispositifs à visées diagnostique et interventionniste. Toutefois, dans une première phase encore en cours de développement, ces dispositifs ont essentiellement porté sur la préparation au traitement du code écrit : on a cherché à repérer les enfants à risque de manière à leur proposer des activités destinées à prévenir l'émergence et l'installation de troubles



dyslexiques. Par contraste, peut-être parce que l'urgence était considérée comme moindre ou parce que les instruments étaient trop rares, les questions relatives à la compréhension sont restées pendantes, notamment pour ce qui concerne les enfants des cycles un et deux. De fait, les rares actions envisagées et mises en place ont essentiellement porté sur le cycle 3 (ONL, 2000).

Le travail réalisé par Maryse Bianco et ses collaborateurs constitue donc une innovation.

Il s'agit de concevoir et mettre en place une série d'activités cherchant à enseigner de manière systématique aux enfants de moyenne section maternelle des procédures destinées à prévenir les difficultés de compréhension des textes : réalisation d'inférences ; compréhension de relations causales ; exercice du contrôle de la compréhension.

La mise en place de telles activités est parfaitement justifiée. Certes, les enfants acquièrent au cours des interactions quotidiennes avec leurs parents, avec les adultes et avec leurs pairs, à la fois des formes langagières (mots, énoncés, suites d'énoncés) et les significations qui leur sont associées. De nombreux travaux décrivent comment et à quel rythme s'effectue cette acquisition du langage oral. Ils font apparaître de très grandes différences interindividuelles associées aux milieux socioculturels mais aussi à des variations dans les vitesses de développement (Kail & Fayol, 2000). Ces constats ont amené les responsables du système éducatif à impulser des actions visant à faire travailler l'oral en vue d'en améliorer la maîtrise. Toutefois, même lorsque l'acquisition se déroule dans de bonnes conditions et que les enfants peuvent acquérir un lexique étendu et des organisations syntaxiques nombreuses et variées, la distance par rapport aux compétences attendues lors de l'apprentissage de la lecture reste très importante.

L'apprentissage de la lecture s'effectue au contact de textes le plus souvent longs et comportant un lexique plus rare et plus diversifié que les discours et conversations rencontrés à l'oral. Par ailleurs, et au contraire de l'oral, les textes sont traités en dehors de toute situation interactive qui pourrait fournir des indices complémentaires en facilitant l'interprétation. De plus, les thèmes évoqués sont souvent relativement éloignés de ce que les enfants connaissent (sur tout ceci, voir Fayol, 1997, chapitre 1).

Ce cumul de difficultés s'ajoute à celui qui provient de l'apprentissage du code écrit lui-même, augmentant d'autant les risques de faire échouer les enfants, notamment ceux qui possèdent à la fois le plus faible bagage culturel et qui ont le contact le plus restreint avec l'écrit. De là l'idée de faire travailler de manière spécifique certaines des difficultés inhérentes à l'exercice de la compréhension, difficultés qui ont été identifiées et étudiées au cours des deux dernières décennies et dont les recherches nous ont appris qu'il était possible de les circonvenir par un enseignement systématique (Gaonach & Fayol, 2003 ; ONL, 2000).

Les activités proposées dans le cadre de cet outil de compréhension ne se substituent évidemment pas à celles qui ont pour objectif de préparer l'apprentissage du code écrit (travail portant sur le repérage des sons, sur l'apprentissage des lettres, etc.). Elles les complètent plutôt, apportant une contribution à l'exercice de la seconde dimension de la lecture : la compréhension. Comme le montre l'évaluation réalisée par les auteurs, on peut donc envisager, dès la moyenne section, de travailler de manière indépendante et efficace les deux dimensions impliquées dans la lecture, de sorte que leur apprentissage et leur mise en œuvre coordonnée soient plus facilement réalisés lors du cours préparatoire et dans la suite des cycles 2 et 3.

Références

- Fayol, M. (1997). Des idées au texte. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gaonach, D. et Fayol, M. (2003). Aider les élèves à comprendre. Paris : Hachette.
- Kail, M. et Fayol, M. (2000). L'acquisition du langage, vol. 1 et vol. 2. Paris : Presses Universitaires de France.
- Observatoire National de la Lecture (1998). Apprendre à lire. Paris : Odile Jacob.
- Observatoire National de la Lecture (2000). Maîtriser la lecture. Paris : Odile Jacob.
- Nation, K. & Snowling, M. (1998). Individual differences in contextual facilitation : Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69, 996-1011.
- Yuill, C.M. et Oakhill, J. (1991). Children's problems in text comprehension. Cambridge, U.K. : Cambridge university press.



La compréhension en quelques points...

Maryse Bianco. *Maître de conférence. Université Pierre Mendès-France. Grenoble*

Maryse Coda. *Conseillère pédagogique*

Former des lecteurs compétents représente un enjeu majeur de l'école. Au-delà de l'éducation, l'enjeu est économique et social ; la plupart des emplois actuels et futurs, même peu qualifiés, requièrent et requerront une bonne maîtrise de la langue écrite. Le développement des communications télématiques en témoigne. Il ne s'agit plus, pour l'école, de former des lecteurs "décodeurs", encore faut-il que les élèves qui sortent du système éducatif soient capables de comprendre de manière efficace ce qu'ils lisent.

La compréhension des informations verbales est un phénomène complexe qui survient chaque fois que nous lisons et qui pour l'essentiel se déroule à notre insu. Si nous réfléchissons à la manière dont nous nous y prenons pour comprendre, tout ce que nous pouvons verbaliser est relatif au résultat du processus (contenu du texte lu, objectif atteint ou non) ; tout au plus, pouvons-nous exprimer les tentatives que nous avons faites pour remédier à une difficulté éventuelle. Cet exercice, difficile pour les adultes, l'est plus encore pour les enfants.

Ceci explique en partie pourquoi les mécanismes de la compréhension, de l'écrit comme de l'oral, échappent en grande partie à l'enseignement. On évalue largement, au sein du système éducatif, ce que les élèves retiennent et comprennent des textes mais on n'enseigne pas à comprendre (Pressley 1997, Robillard 1994). Tout semble se passer comme si l'on considérait – implicitement au moins – que la compréhension relevait d'une capacité cognitive générale qui se développe spontanément au contact du langage oral et des textes.

Un modèle de la compréhension des textes

On retiendra tout d'abord que la compréhension qui résulte de la lecture et/ou de l'audition

d'un texte, est toujours le fruit de l'interaction entre deux composantes essentielles :

- Un texte doté de caractéristiques spécifiques (une structure, une syntaxe et un lexique notamment).
- Un lecteur qui a lui aussi des caractéristiques propres (une expertise, des buts et des intentions, par exemple).

Il est devenu classique, depuis le modèle proposé par Van Dijk et Kintsch (1983), de considérer que la compréhension d'un énoncé passe par trois étapes principales qui concourent à l'intégration de l'ensemble des informations dans un "modèle de la situation".

Ce "modèle de la situation" intègre, dans une représentation schématisée, les données explicites du texte, l'ensemble des relations existant entre ces données, ainsi que les connaissances antérieures que l'individu a utilisées pour interpréter le texte.

Les trois étapes de la compréhension peuvent être illustrées à travers un exemple. Prenons la phrase : "le bon géant rencontre une vieille dame".

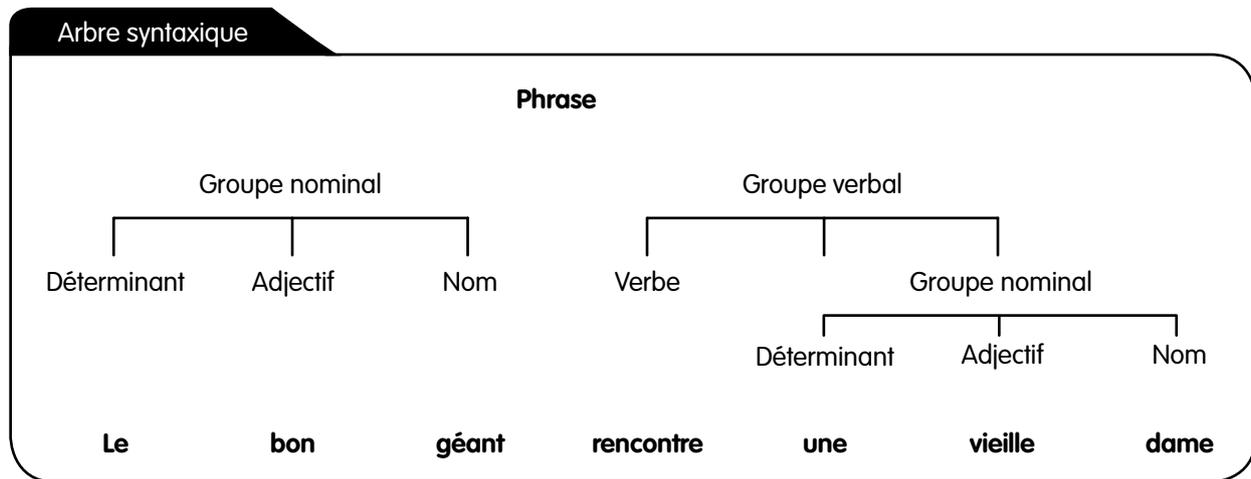
Lors d'une première étape, les traitements lexicaux et syntaxiques aboutissent à la mémorisation de la "forme de surface" de cette phrase, forme qui peut être schématisée par un "arbre syntaxique" (cf. illustration en page suivante).

Cette forme de surface est transitoire. Dans des conditions normales de lecture, elle est très vite oubliée : il suffit d'une ou deux phrases interférentes pour nous faire oublier le mot à mot des phrases précédentes.

Lors d'une seconde étape, les traitements sémantiques conduisent à la construction d'une base de texte, ou microstructure, dans laquelle sont représentées les idées énoncées dans le texte et leurs inter-relations. Cette représentation est formalisée sous forme de propositions logiques, autrement dit dans une structure "prédicat-argument".



Arbre syntaxique



Notre énoncé devient alors :

- 1 - rencontrer (géant, dame)
- 2 - bon (géant)
- 3 - vieille (dame).

La base de texte est une représentation plus robuste, au sens où les informations qui y sont représentées sont conservées plus longtemps en mémoire. A partir de cette base de texte, est dérivée une **macrostructure** qui peut être considérée comme un résumé thématique du texte.

Enfin, la troisième et dernière étape permet de représenter les informations dans un **modèle de la situation**. Dans notre exemple, en effet, nous ne comprenons pas seulement que deux individus se sont rencontrés, mais nous comprenons aussi que le premier individu nous est déjà connu (il en a déjà été question auparavant puisqu'il est associé à un article défini), qu'il est d'une taille peu commune et qu'il est en outre gentil. Ce personnage-là pourra donc être considéré comme un être impressionnant, eu égard à sa taille, mais aimable et non dangereux. Nous comprenons encore que la rencontre se fait entre ce premier personnage et un second, non encore connu, de sexe féminin et âgé. De ce fait, un certain nombre de caractéristiques physiques vont pouvoir être attachées à ce second personnage (rides, cheveux blancs, dos voûté...).

L'interprétation définitive intègre donc une quantité d'éléments implicites qui, dans le cas présent, peuvent s'organiser dans une image mentale où l'aspect des personnages, leur position respective seront représentés.

Ces trois étapes, et les trois formes de représentation qui en découlent, se construisent en parallèle pendant la compréhension et peuvent être plus ou moins élaborées au terme du processus. Les principaux auteurs (Gernsbacher 1994, Kintsch 1988, 1998) s'accordent cependant pour penser que la compréhension "fine" ou "achevée" suppose que le lecteur/auditeur parvienne à élaborer un "modèle de la situation".

Faire des inférences, comprendre l'implicite

Il est dès lors évident que la compréhension fine des messages nécessite d'aller au-delà de ce qui est dit. Le lecteur doit interpréter les relations sous-jacentes à l'information explicite. Il doit donc pouvoir effectuer les opérations cognitives nécessaires à la compréhension des relations (de référence, de causalité, de situation spatio-temporelle...) existant entre les éléments énoncés dans un texte. Ces opérations sont appelées inférences et elles sous-tendent cette capacité à interpréter "l'implicite" qui garantit une compréhension approfondie ou "fine" des textes. Plusieurs dimensions, non mutuellement exclusives, permettent de catégoriser les inférences.

Dimension 1 : inférences nécessaires et optionnelles

Certaines inférences doivent être réalisées pour parvenir à une compréhension achevée de l'énoncé ; c'est le cas des inférences mises en œuvre pour comprendre une relation de référence (ou anaphore) ou une relation de causalité. A l'inverse, certaines inférences viennent enrichir le modèle de situation, sans pour autant être strictement nécessaires à l'interprétation. En voici quelques exemples...

Les inférences nécessaires

Comprendre une référence est nécessaire à la compréhension.

Dans l'exemple "le bon géant rencontre une vieille dame", comprendre que l'article défini "le" induit une référence à un personnage déjà connu, garantit que le compreneur rattachera les informations à un personnage déjà établi dans le modèle de la situation et qu'il n'en introduira pas de nouveau. L'interprétation des références peut être plus ou



moins complexe selon la nature des unités lexicales utilisées et l'accessibilité des référents.

Si l'on considère, par exemple, les deux énoncés suivants (C. Boujon, 1989) : "*Ote-moi ce linge, il me cache le paysage*" et "*Tiens ! Deux casse-croûte qui se battent*", dit le renard. On peut faire deux remarques : 1) Il est nécessaire de comprendre à quoi renvoie le "il" de la première phrase et les deux "casse-croûte" de la seconde pour interpréter correctement ces deux phrases. 2) L'interprétation du "il" de la première phrase ne pose pas de difficulté particulière, le référent "linge" étant énoncé juste avant et représentant la seule entité plausible à laquelle le rattacher dans ce contexte.

Les choses sont évidemment beaucoup plus complexes dans le cas de l'unité métaphorique "casse-croûte". Son interprétation réussie suppose de connaître l'histoire dont cet énoncé est extrait et de rechercher, en faisant appel à ses propres connaissances, quels sont les éléments ou personnages de l'histoire qui peuvent être considérés comme des repas potentiels pour un renard.

L'interprétation des références met donc en jeu des mécanismes d'inférences qui peuvent être très complexes. Cette complexité est, la plupart du temps, masquée par l'aisance avec laquelle tout lecteur entraîné effectue ces opérations.

Comprendre une relation causale est nécessaire à la compréhension.

Les relations de cause-conséquence garantissent pour une grande part la cohérence des textes, et leur interprétation est aussi une condition importante d'une compréhension réussie. Là encore, l'analyse de ces relations peut être plus ou moins complexe, selon la structure de surface des textes. Le cas le plus simple est celui dans lequel un connecteur (parce que, donc, pour...) marque en surface la relation. Sa fonction est précisément d'indiquer qu'un traitement doit être réalisé. Encore faut-il savoir repérer et interpréter ces connecteurs. Cela peut se révéler difficile, en partie parce que les connecteurs n'ont pas de sens univoque. Par exemple, on n'interprète pas "pour" de la même manière :
- dans "*Allez savoir pourquoi ils avaient eu envie de s'arrêter là ; peut-être pour la drôle de falaise qui dressait ses roches vers le ciel...*"
- et dans "*Jean-Paul a pris en charge notre petit groupe pour nous guider vers le refuge Wallon*".

Mais la causalité n'est pas toujours signalée de cette manière. Elle peut découler de l'énoncé de deux événements dont l'un est la cause de l'autre dans des propositions indépendantes, adjacentes ou non. La compréhension de la relation est alors plus ou moins aisée, en fonction de la distance qui sépare les informations et de la complexité des inférences à faire pour déterminer la relation. Ceci peut être

illustré par l'exemple suivant : "Mon père s'appelle Aigle Royal et c'est le chef de la tribu. Depuis que ma mère est morte, lui et moi, on ne se quitte plus. Il m'emmène toujours chasser avec lui et affirme que je me débrouille mieux que les garçons de mon âge... Aussi hier, j'ai dit à mon père : "...J'ai l'âge qu'il faut pour subir l'épreuve de la solitude. Demande au sorcier de faire brûler les plantes sacrées et laisse-moi partir trois jours et trois nuit dans la prairie..." A ma grande fureur, mon père a éclaté de rire... Rouge de colère, j'ai crié..." (Malika la petite Indienne, Abracadalire, CE1). Comprendre avec exactitude pourquoi le père a éclaté de rire et pourquoi Malika est en colère, suppose d'avoir mis en relation les événements décrits dans cet extrait avec des connaissances encyclopédiques relatives aux coutumes indiennes.

Les inférences optionnelles

Elaborer de nouvelles informations enrichit la représentation mais n'est pas strictement nécessaire.

On nomme "élaborations" toutes les inférences qui contribuent à enrichir la compréhension, sans être strictement nécessaires à la compréhension. Si l'on reprend l'exemple du géant et de la vieille dame, l'introduction de détails relatifs à la tenue vestimentaire du géant, par exemple, peut venir enrichir la représentation que l'on construit mais ne représente pas une condition nécessaire pour parvenir à une compréhension satisfaisante de l'énoncé.

Dimension 2 : inférences logiques et pragmatiques

Ces deux catégories d'inférences se distinguent par leur résultat :

Les inférences logiques

Elles prennent appui sur des procédures de raisonnement logique. Si le raisonnement est adéquat, le résultat n'est plus probable mais certain. Les déductions que l'on réalise lors de la compréhension de certains énoncés en sont un exemple. Ainsi, le texte "A la cantine, deux desserts sont proposés : une glace ou un fruit. Laura n'aime pas les glaces" implique que Laura choisira nécessairement un fruit.

Les inférences pragmatiques

Elles sont la plupart du temps des élaborations, telles qu'elles viennent d'être définies. On s'appuie, pour les effectuer, sur nos connaissances du monde. Leur résultat est de ce fait seulement probable. Ainsi, la lecture de la phrase "Sophie pédale jusqu'à la maison" conduit à l'inférence probable mais non



certaine que "Sophie se déplace à vélo" (elle pourrait aussi mais de manière moins probable être en pédalo, en voiture à pédales, etc.).

Dimension 3 : inférences retrogrades et antérogrades

Les inférences rétrogrades

Les inférences sont dites rétrogrades quand elle permettent de mettre en relation deux éléments d'un texte lors de l'interprétation du second élément. Les inférences nécessaires décrites ci-dessus (traitement des références et de la causalité) en sont une illustration.

Les inférences antérogrades

Les inférences sont dites antérogrades quand elles permettent d'anticiper la suite probable de l'énoncé, mais elles sont des anticipations, plus ou moins élaborées.

A titre d'illustration, on considérera l'extrait suivant : *"Ah ! C'était terrible ! Jamais je n'avais vu un animal aussi rapide avec des yeux aussi luisants et qui ronronnait aussi fort"*.

La lecture de cet extrait est susceptible de provoquer des anticipations plus ou moins précises ; on peut, par exemple, penser que le héros de l'histoire se trouve en présence d'un animal sauvage, une sorte de chat sauvage. Cette anticipation est tout à fait plausible mais rien ne garantit qu'elle sera confirmée dans la suite du texte (en l'occurrence dans le texte, il s'agissait d'un camion vu par un petit chat qui découvrait la rue).

Il convient ici de signaler que les mécanismes d'anticipation, pour importants qu'ils soient dans la compréhension, conduisent rarement à la réalisation de prédictions précises. Ces inférences sont optionnelles et rarement effectuées par les lecteurs experts dans des conditions normales de lecture. En effet, la prédiction peut se révéler fautive par la suite. Le lecteur devra alors s'engager dans un processus de réinterprétation qui peut s'avérer long et difficile. La compréhension en sera donc gênée. Contrairement à une idée très répandue, les inférences antérogrades représentent une catégorie d'inférences très complexes qui ne sont pas toujours une aide à la compréhension.

Contrôler sa compréhension

Comprendre c'est aussi se rendre compte qu'on n'a pas compris et être capable de recourir, le cas échéant, à des procédures de correction ou de réinterprétation. Il est alors souvent nécessaire de s'interrompre, de revenir éventuellement en

arrière, et d'analyser de manière détaillée une portion plus ou moins importante du texte. Cela est notamment le cas lorsque l'on est confronté à des énoncés localement ambigus, tels que : *"Ce matin, le facteur a apporté un paquet pour moi, un cadeau de mémé. Il est chouette, le facteur !"* (Sempé. Le petit Nicolas et ses copains), ou encore *"La petite brise la glace"*.

Dans le premier exemple, on a tendance à interpréter, de manière immédiate, le pronom "il" en référence au cadeau de mémé. Cette interprétation erronée devra être reconsidérée si on veut pouvoir répondre à la question "qui est chouette ?". Le second énoncé, lui, peut être interprété de deux façons, selon que l'on considère que le mot "brise" appartient au groupe nominal sujet ou au groupe verbal de la phrase. La structure syntaxique à retenir dépend ici du contexte dans lequel la phrase s'insère puisque rien dans la phrase elle-même ne permet de trancher.

Il faut donc contrôler périodiquement le cours de sa compréhension et cela suppose l'adoption d'une attitude active pendant la lecture d'un texte. Cette attitude se développe progressivement mais n'est pas toujours utilisée systématiquement, même chez les adultes (Baker 1989).

Apprendre à comprendre

On l'a vu, de nombreux paramètres entrent en jeu dans la compréhension et peuvent constituer des sources de difficulté. On sait depuis longtemps que l'étendue des connaissances et du vocabulaire détermine dans une large mesure ce qu'un individu peut ou ne peut pas comprendre d'un texte. En effet, un bon compreneur confronté à un texte dont il ne connaît rien du contenu aura des difficultés à comprendre. A l'inverse, un moins bon compreneur confronté à un texte traitant d'un thème qu'il connaît bien en tirera bénéfice. Ce paramètre ne permet donc pas pour autant de caractériser les meilleurs compreneurs et les moins bons.

On sait également maintenant que les moins bons compreneurs sont aussi habiles que les meilleurs quand il s'agit de retrouver, dans un questionnement, une information explicite du texte.

En revanche, deux paramètres distinguent de manière constante - et cela dès la deuxième année d'école primaire - les meilleurs compreneurs des moins bons : la capacité à contrôler sa propre compréhension et la capacité à interpréter l'implicite au moyen d'inférences (Cain & Oakhill 1988, Cornoldi & Oakhill 1996, Oakhill & Yuill 1996).

Comprendre peut s'apprendre. De nombreuses recherches anglo-saxonnes ont montré que les enfants déjà lecteurs tirent un bénéfice substantiel d'un enseignement insistant sur ces aspects (National



Reading Panel 2000). Un tel enseignement repose sur l'idée que la compréhension d'un texte ressemble à une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le lecteur construit une représentation d'ensemble de la situation décrite par le texte.

Les difficultés qui peuvent être rencontrées pendant cette construction doivent être résolues par la mise en œuvre de stratégies cognitives que le lecteur doit s'approprier pour devenir un lecteur indépendant et autonome.

Les stratégies enseignées consistent toujours à expliciter à l'élève (ou à l'aider à expliciter) la procédure à mettre en œuvre pour résoudre tel ou tel problème de compréhension et à l'inciter à adopter une attitude active et critique face à sa propre compréhension. Il s'agit d'amener les enfants à réfléchir aux phénomènes linguistiques qui président au traitement des textes afin qu'ils prennent progressivement conscience des stratégies qu'ils utilisent pour comprendre.

Cet apprentissage passe par la discussion entre les élèves et avec l'enseignant de sorte que chacun puisse rendre explicites les éléments qui étayent toute interprétation et, le cas échéant, conduisent à sa révision.

Il n'existe, dans la littérature, aucune recherche concernant l'apprentissage précoce de la compréhension chez les enfants prélecteurs. C'est précisément pour combler cette lacune qu'a été réalisée la recherche dont est issu cet ouvrage.

Les séquences pédagogiques de cet ouvrage ont été élaborées et évaluées dans ce but. Les résultats (voir plus loin "les résultats d'une évaluation") ont montré que l'enseignement de stratégies de compréhension est non seulement possible mais aussi qu'il permet aux élèves d'améliorer nettement leur capacité de compréhension des textes.

La démarche pédagogique

Les situations proposées sont destinées à permettre aux élèves de construire cette capacité à effectuer des inférences au travers d'activités portant sur des points précis : la déduction, l'interprétation de la causalité, des références et des connecteurs, la construction des modèles de situation. Le contrôle a été travaillé à partir de séances qui portent sur la détection d'incohérences ou d'anomalies dans des images puis des textes. Le choix des activités découle donc directement des connaissances théoriques actuelles qui viennent d'être exposées.

L'objectif est de faire reconnaître aux enfants que comprendre le langage peut parfois être source de difficultés, difficultés que l'on peut résoudre en adoptant une attitude active de résolution de problèmes. Il s'agit donc d'amener les élèves à se

poser des problèmes de compréhension et à en débattre. Pour cela, les élèves de maternelle doivent être mis en contact et apprendre à réfléchir sur du matériel linguistique complexe.

Toutes les séances sont organisées de façon à créer un débat à l'intérieur d'un petit groupe d'élèves (5 à 8 enfants maximum) ayant un niveau de compréhension homogène. Chacun doit pouvoir dire son point de vue et l'argumenter. Chacun doit donc pouvoir donner le pourquoi de ses interprétations et confronter son raisonnement à celui des autres élèves du groupe. La langue orale devient alors un objet d'étude, un ensemble de situations-problèmes : les élèves apprennent progressivement les stratégies qui permettent de les résoudre. Pour cela, l'enseignant doit absolument instaurer un climat de confiance, donner la parole aux enfants, les aider à écouter plusieurs fois et à s'écouter les uns les autres. Il doit aussi les aider à observer attentivement, sans compétition entre eux.

Cette démarche pédagogique est essentielle si l'on veut que les élèves profitent réellement de cet enseignement.

Bibliographie

- Bianco, M. (à paraître). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques, in M. Fayol & D. Gaonac'h (eds), *La compréhension*, Hachette.
- Cain, K., Oakhill, J. (1998) Comprehension skill and Inference - Making Ability : Issues of Causality, in Ch. Hulme & R. Malatesha Joshi (eds). *Reading ans Spelling : development and disorders*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle*, Armand Colin, Paris.
- Fayol, M. (2000) *Maîtriser la lecture*, publication de l'Observatoire national de la lecture, O. Jacob, Paris.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre*, Psychologie de la lecture, Hachette éducation, Paris.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a paradigm for cognition*, Cambridge University Press.
- Oakhill, J., Yuill, N. (1996) Higher Order factors in Comprehension Disability : Processes and Remediation, in C. Cornoldi, Oakhill, J. (eds), *Reading Comprehension difficulties : processes and intervention*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- National Reading Panel (2000). "Teaching Children to read". www.nichd.nih.gov/publication/nrp/report.htm
- Pressley, M., Wharton-Mc Donald R. (1997). *Skilled comprehension and its developpement through instruction school*.

