

# APPRENDRE À COMPRENDRE L'ÉCRIT. PSYCHOLINGUISTIQUE ET MÉTACOGNITION : L'EXEMPLE DU CM2

Martine RÉMOND, INRP, en collaboration avec François QUET,  
enseignant associé à l'INRP, IUFM de Grenoble

---

**Résumé :** Pour devenir un lecteur accompli, l'élève a besoin d'apprendre à utiliser l'écrit bien au delà du cycle 2. Ce constat peut s'appuyer autant sur les évaluations que sur les travaux empiriques présentés dans la partie théorique où sont également posés les problèmes concernant les pratiques. Le cycle 3 ne semble pas donner l'importance souhaitable à la lecture stratégique qui, trop souvent, naît d'auto-apprentissages réussis ou non. Il ne suffit pas d'être bon décodeur pour devenir bon compreneur : la compréhension peut se développer comme le montrent les travaux américains résumés ici. En France, dans des classes de CM2, un enseignement explicite de la compréhension a été mis en place en utilisant les apports de la métacognition et en les appliquant à des textes qui nécessitent de mettre en jeu des opérations psycholinguistiques reconnues jouer un rôle dans la compréhension de l'écrit. Les effets de cet enseignement sont très clairs sur l'amélioration de la compréhension de texte. Donner un statut à l'enseignement de la compréhension, en lui consacrant du temps, en travaillant avec les élèves sur leurs démarches et leurs erreurs, pourrait devenir un objectif pour le cycle 3.

---

## 1. ENSEIGNE-T-ON LA COMPRÉHENSION DES ÉCRITS A L'ÉCOLE ?

### 1.1. Comment s'y prend l'école pour former l'élève vers l'expertise attendue en lecture-compréhension et à quel moment de la scolarité intervient-elle ?

On admet généralement que la lecture comporte deux facettes, qui correspondent aux processus de « bas niveau » et à ceux de « haut niveau » : l'identification des mots et la compréhension. Mais les recherches se concentrent sur la première composante, tant chez l'adulte que chez l'enfant. Cette focalisation s'explique par un courant théorique dominant en psychologie cognitive selon lequel les difficultés de lecture reposent sur une mauvaise identification des mots (Perfetti, 1985). Pourtant, cette explication est loin d'être satisfaisante (Rémond, 1999 ; Yuill et Oakhill, 1991).

A la fin du cycle 2, l'identification de mots doit, en principe, être assez automatisée pour que des ressources cognitives suffisantes puissent être allouées à la compréhension. Mais la maîtrise progressive de la lecture demandera du temps, car automatiser ne suffit pas pour mettre en œuvre les processus de haut niveau.

Pour devenir un lecteur accompli, l'élève a besoin de continuer à apprendre à utiliser l'écrit bien au delà du cycle 2. Actuellement, en France, quelques chercheurs seulement s'intéressent au cycle 3. Pourtant, les résultats aux diverses évaluations devraient inciter à mener à l'école un travail systématique et explicite sur la compréhension de l'écrit. Nous en dresserons une brève synthèse de la fin du cycle 2 jusqu'à l'entrée au collège.

### **1.2. Cycle 3 : les données de l'évaluation**

La très grande diversité des capacités de lecture s'exprime tant dans les évaluations nationales du début CE2 que dans d'autres travaux (pour une synthèse, Rémond, 1996). Ainsi, Rémond (1993a) obtient des performances largement dispersées au test de Lecture silencieuse. Les scores de compréhension de l'écrit recueillis en milieu d'année de CE2 varient de 7 à 31 (moyenne = 23), alors que le maximum est de 33. Ce constat d'une certaine hétérogénéité dans les performances de lecture-compréhension a également été dressé dans d'autres pays, par exemple dans la remarquable étude de Levy et Hinchley (1990) menée sur des enfants de 9 ans à 12 ans, aux États-Unis. Ces auteurs ont examiné le taux de réussite ou d'échec à neuf tâches réputées distinguer les bons et les mauvais lecteurs ; ils ont constaté la variété des profils des sujets, qu'ils soient affectés à l'un ou à l'autre groupe. Ce résultat alimente la thèse d'Oakhill (Yuill & Oakhill, 1991) selon laquelle les difficultés de compréhension, provenant de sources multiples, ne peuvent simplement être expliquées par des effets en cascade liés à un mauvais décodage. Des résultats français confortent cette thèse (Bianco, 1996 ; Rémond, 1999 ; Seigneuric, 1998). Contrairement à ce qui est fréquemment affirmé (Perfetti, 1985, 1994), il n'y a pas de corrélation systématique entre le décodage et la compréhension (Golder & Gaonac'h, 1998).

Si l'on s'intéresse maintenant aux stratégies mises en œuvre lors de tâches de recherches d'information dans des écrits variés, on observe que de nombreux élèves (de cycle 3 et de classe de 6<sup>e</sup>) s'engagent dans un travail sans planifier comment ils vont le réaliser (Rémond, 1993b, 1996). Ainsi, ils lisent à peine les consignes ou les textes sur lesquels ils doivent s'appuyer pour répondre. Si on leur demande de justifier leur réponse après l'avoir donnée, beaucoup sont conduits à la corriger parce qu'ils sont alors dans l'obligation de l'évaluer. Leurs capacités de gestion des tâches semblent insuffisamment développées ; aussi réfléchissent-ils rarement et spontanément à leurs propres démarches. Ils n'ont probablement pas été habitués à le faire dans des situations plus guidées. D'après un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation (1995), les maîtres ne demandent que très rarement aux élèves d'expliquer leurs démarches et de justifier leurs réponses.

Ce rapport ne fait que renforcer les inquiétudes que l'on peut avoir concernant la lecture-compréhension au cycle 3. En effet, il a mis en évidence qu'en classe de CM2, très peu de temps est dévolu à la « Lecture », et que l'enseignement de stratégies de lecture et d'apprentissage est quasi inexistant, même si les maîtres attendent de leurs élèves des capacités d'auto-régulation qu'ils se gardent d'enseigner. Au Canada (Deschêne, 1991), aux États-Unis (Paris, Wasik et Van der Westuizen, 1988 ; Pressley & Wharton-McDonald, 1997), et en Grande-Bretagne (Brooks, Gorman, Kendall & Tate, 1994), la situation paraît identique. A quoi peut-on attribuer cet état de faits ? Peut-on prévenir les difficultés de compréhension ou y remédier ?

### 1.3. Les recherches, les pratiques

1.3.1. Les programmes de 1995 consacrent cependant un paragraphe à « l'approfondissement de la découverte du sens » au Cycle 3. Sous cette rubrique, deux préoccupations majeures se trouvent associées, l'une concernant l'acquisition du vocabulaire, l'autre plus précisément liée à la construction de compétences spécifiques en matière de compréhension des textes. Ainsi, il est rappelé que le Cycle 3 doit permettre : « le renforcement des exigences en matière de compréhension pour permettre aux élèves d'entrer au collège en sachant : saisir l'essentiel d'un texte, prélever des informations ponctuelles, accéder à une compréhension fine : bonne connaissance des enchaînements de l'écrit (enchaînements chronologique, logique et analogique, jeu de pronoms, ponctuation qui facilitent l'interprétation du texte), mise en relation des informations relevées dans le texte, découverte de l'implicite ».

1.3.2. A partir d'une classification qui peut, par ailleurs, être discutée, c'est bien la nécessité d'une attention particulière à la construction du sens en lecture qui est ainsi soulignée. La distinction entre la compréhension fine, le prélèvement d'informations ponctuelles et la mise en relation des différentes parties d'un texte, le rôle des reprises anaphoriques dans la construction du sens ont été par ailleurs largement vulgarisés par les *Cahiers d'Évaluation CE2 et 6<sup>e</sup>*, et à l'occasion de stages de formation continuée. On peut penser aussi qu'un grand nombre des activités conduites en classe à partir de l'écrit et autour de l'écrit ont pour résultat, sinon pour but, une amélioration de la connaissance des fonctionnements de l'écrit et une meilleure compréhension.

1.3.3. S'il est tout à fait vraisemblable que ces pratiques de classe, en bonne part initiées par les recherches des années 80 (mais dont il resterait à vérifier la fréquence, l'emprise effective sur la réalité pédagogique), ne sont pas sans incidence sur l'amélioration de la compréhension des textes, il est aussi tout à fait probable qu'elles ne sont pas *pensées* comme telles.

Selon une étude anglaise, la moitié des maîtres de l'élémentaire estime manquer d'information sur les processus de lecture, sur l'apprentissage continué de la lecture et sa mise en oeuvre (Brooks et al., 1994). Comme nous avons pu l'observer au cours de stages de formation, les maîtres ne savent pas toujours *définir* l'activité de compréhension et, de manière corollaire, comment amener leurs élèves à *devenir* de bons compreneurs. Ainsi, les apprentissages, si apprentissage il y a, sont conduits le plus souvent sans que les enseignants et les élèves aient une représentation exacte du but de la tâche que les uns et les autres sont en train d'accomplir.

Les projets de lecture-écriture peuvent stimuler l'inventivité pédagogique et susciter la motivation des élèves : est-ce pour autant l'occasion de *donner du sens* à des *apprentissages* et d'élaborer un rapport effectif à des savoirs identifiables sur la lecture comme compréhension de messages écrits ? Si la réflexion sur les enjeux sociaux des textes donnés à lire a été, au moins partiellement, intégrée dans les classes, la notion d'*enjeux d'apprentissages* (Séguy, 1994) reste plus confuse et peu sollicitée, au moins en ce qui concerne la lecture. A côté des *projets de vie*, des *projets d'écriture*, on rencontre peu de *projets d'apprentissages* explicitement formulés : c'est la voie que nous avons choisi d'explorer.

De plus, certaines notions, aisément didactisables, ont eu plus de succès que d'autres (par exemple, les anaphores) et peuvent même donner lieu, comme on a pu le voir dans les classes, à des activités systématiques et fréquentes de repérage : mais à quelles fins ? D'autant que les enseignants se disent fortement dépendants des programmes, qu'ils ont tendance à privilégier des connaissances plus faciles, en apparence du moins, en grammaire, en conjugaison, en orthographe et des petits exercices (comportant du matériel qui renforce souvent des activités isolées), au lieu de dégager du temps pour développer la « *lecture stratégique* » (Pearson, Roehler, Dole & Duffy, 1992). Ainsi, le travail sur les reprises anaphoriques risque de se trouver réduit à une séquence d'étude de la langue supplémentaire, coupée de tout enjeu, ou à un questionnaire de plus sur le texte, qui sera rapidement corrigé au cours d'une séance avec, ici encore, pour seul enjeu la rectification des réponses « inexactes ». On rappellera que, pourtant, en fin de cycle 3 ou au collège, un nombre non négligeable d'enfants continue à rencontrer des difficultés de traitement des reprises anaphoriques.

En tant que tâche éminemment complexe, la « *lecture stratégique* » se trouve, en particulier, fortement remise en cause par la volonté d'adaptation au niveau supposé de la classe. Bautier (1997) énumère ainsi les réductions opérées par certains enseignants dans le souci de répondre aux difficultés des élèves : choix de textes *simples*, *segmentation* excessives des activités (et donc des textes), *contextualisation* systématique.

#### 1.4. Au delà du cycle 2

La pression sociale et les recherches sur l'apprentissage de la lecture se concentrent prioritairement sur le cycle 2, la bonne automatisation de l'identification des mots semblant être le gage d'une bonne compréhension dont l'acquisition se ferait largement sur le mode de l'auto-apprentissage avec plus ou moins d'efficacité selon les élèves. Or, l'idée qu'il suffit d'être bon décodeur pour comprendre un texte est battue en brèche par Pressley et Wharton-McDonald (1997). La pratique des maîtres contribue sans doute à l'amélioration de la compréhension des textes par les élèves de Cycle 3 ; cependant ces apprentissages sont souvent conduits de manière aléatoire, invisible, dans « l'illusion » sans doute de ce que Bautier (1997) appelle « des savoirs partagés ». On en trouve une illustration claire dans les travaux sur les connaissances métacognitives : les maîtres donnent rarement à leurs élèves l'occasion d'échanger sur leurs représentations de la lecture (Rémond, 1999). L'ensemble des données actuelles souligne la nécessité de définir un apprentissage explicite de la compréhension au Cycle 3.

## 2. COMPRENDRE, C'EST SAVOIR RAISONNER SUR UN TEXTE

La compréhension d'un texte implique la mise en jeu d'un ensemble de processus, qui conduit à la formation d'une représentation mentale du contenu du texte (pour des détails, voir Golder & Gaonac'h, 1998). Elle fait appel à un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau permettant d'établir la cohérence du texte, ainsi qu'à la capacité d'interpréter. On attend du lecteur accompli qu'il comprenne ce qu'il lit en déployant des stratégies adaptées (au type d'écrits, à la tâche, etc.). Cependant, on n'oubliera pas que l'élève qui lit un texte en classe est un sujet

social investi dans une opération spécifique, que le cadre scolaire fournit un certain nombre de contraintes, mais que celles-ci peuvent devenir des aides efficaces à l'apprentissage (Grossman, 1993).

De notre point de vue, la compréhension peut être vue comme une activité de raisonnement sur un texte, ce qui passe par le rétablissement des informations non explicites (inférences, etc.), et fait intervenir les connaissances préalables du lecteur (sur l'organisation du monde, sur les textes et leur fonctionnement, sur la connaissance des genres, sur les relations logiques entre les événements, etc.). Le lecteur peut réaliser ces inférences (au sens large) s'il a, d'une part, les connaissances requises et, d'autre part, une capacité attentionnelle ou mémorielle suffisante pour le faire. Ainsi l'identification du référent anaphorique est une forme d'inférence basée sur un traitement complexe affecté par le poids de divers paramètres.

### 3. UN ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EST-IL POSSIBLE AU CYCLE 3 ?

La synthèse de Pressley et Wharton-McDonald (1997) met en évidence que la compréhension efficace se développe en l'enseignant, ce qui peut accélérer la maîtrise de certaines opérations cognitives à l'échelon de classes entières, au lieu de laisser le temps ou le hasard faire les choses (Baker, 1994). C'est sur le substrat métacognitif que se basent la plupart des expériences d'entraînement de la compréhension, étant donné que les processus de traitement des phrases et des textes sont sous le contrôle du lecteur, contrairement à ceux qui concernent les mots. En effet, pour faciliter sa compréhension, le bon compreneur fait appel au contrôle et aux connaissances métacognitives qui constituent les deux composantes de la **métacognition** ; celles-ci ne peuvent être dissociées de l'activité de compréhension et font partie des habiletés impliquées dans la lecture experte. (Rémond, 1998) (2). Avoir conscience de ses processus métacognitifs « est un élément clé du contrôle de la compréhension et du transfert d'un apprentissage à un autre » (Pearson et al., 1992, p.177, N.T.). Ceci dépasse le champ de la lecture et se répercute dans divers apprentissages et dans le transfert de connaissances.

#### 3.1. Apprendre à comprendre, un enjeu du cycle 3

Les travaux d'entraînement de la compréhension, majoritairement américains, ont fait l'objet d'une revue (Rémond, 1999). Le terme *entraînement* recouvre une si grande variété de situations que parfois le terme *enseignement* semblerait bien plus approprié. On distingue les entraînements spécifiques des entraînements généraux (pour une analyse détaillée de la méthodologie, voir Pressley, Goodchild et al., 1989). Les premiers consistent à donner des connaissances et des stratégies métacognitives (3) relatives à une ou deux opérations psycholinguistiques ou, encore, ils concernent une composante du contrôle métacognitif. Ces entraînements sont destinés à améliorer soit la mise en œuvre d'inférences, soit la sélection des idées principales, soit l'utilisation des scripts, etc. Plusieurs entraînements sont destinés à apprendre à évaluer et à réviser sa compréhension. Le constat que les

bons lecteurs coordonnent plusieurs activités en cours de lecture a conduit à élaborer des entraînements généraux, qui ne sont plus ciblés sur une ou deux opérations particulières. Leur portée, au contraire, est beaucoup plus générale.

Étant donnée l'orientation de notre propre travail, nous nous centrerons sur les caractéristiques d'entraînements généraux longs.

### **3.2. Deux courants dominant le domaine de l'enseignement de stratégies**

L'un s'inscrit dans la perspective de Vygotsky (1978) selon laquelle la pensée se développe grâce aux interactions sociales nées des échanges avec des sujets plus compétents : il s'agit de **l'enseignement réciproque**, (pour une revue, Rosenshine & Meister, 1994). Les recherches menées par Palincsar et Brown en demeurent la référence incontournable. L'autre courant, prôné entre autres par Roehler et Duffy (1984), est basé sur **l'instruction directe**, qui accorde un rôle déterminant au maître.

#### **3.2.1. L'enseignement réciproque : Palincsar et Brown**

L'enseignement réciproque s'inscrit dans une perspective pédagogique. L'objectif visé est l'implantation de stratégies spécifiques et concrètes, de nature à alimenter et à gérer la compréhension, stratégies qui devraient être appliquées lors de la lecture de nouveaux textes pour devenir d'un emploi routinier. Selon Palincsar et Brown (1984), pour atteindre cet objectif, il est nécessaire d'apprendre et de pratiquer quatre activités fondamentales pour la compréhension : « question generation, summarization, clarification and prediction ».

Cet enseignement se caractérise par les relations entre le maître et ses élèves : ceux-ci collaborent et discutent du texte qu'ils cherchent à comprendre, chacun à tour de rôle dirige le groupe. Au centre se trouve la notion d'étaillage. Les échanges amènent les participants à relire le texte, à noter leurs désaccords et à clarifier leur compréhension du texte. Le maître transfère progressivement à l'apprenant la direction et le contrôle de son propre apprentissage. Il accorde une attention particulière aux aspects métacognitifs, et apporte des connaissances sur les conditions d'applications des activités enseignées.

#### **3.2.2. L'instruction directe ou enseignement explicite**

L'instruction directe a pour but d'enseigner des stratégies afin de pouvoir agir sur les processus cognitifs de la lecture en connaissant mieux leur fonctionnement. Cependant, le degré de liberté pour modeler l'instruction, selon les besoins des enfants, varie en fonction des trois courants dominants : Duffy, Roehler et al., (1987), Paris, Cross et Lipson (1984), Pressley, El-Dinary et al., (1992). Leurs programmes ont des étapes communes : définir la stratégie et préciser son utilité, rendre le processus « transparent », interagir avec les enfants et les guider vers la maîtrise de la stratégie, favoriser l'autonomie dans l'utilisation de cette stratégie, assurer son application. A titre d'exemple, voici les grandes lignes du programme « S.A.I.L. » d'enseignement « transactionnel » des stratégies de Pressley.

**Le programme S.A.I.L.** se déroule sur l'année entière et repose sur l'enseignement explicite d'une douzaine de stratégies d'apprentissage dont l'efficacité a été prouvée (Schuder, 1993<sup>4</sup>). Un point important consiste à apprendre la coordination des stratégies, qui sont introduites une à une. Le maître explique leurs buts, leurs conditions d'emploi, les effets produits, etc... Premièrement, les lecteurs sont encouragés à employer des stratégies permettant de connecter le contenu du texte à leurs connaissances préalables. Le contenu des séances d'enseignement, et tout particulièrement la construction du sens des textes, profite de l'apport de chacun, adulte ou enfant. Prenant en compte les réactions du maître et du groupe qui ne peuvent être anticipées, le déroulement des séances ne peut être totalement déterminé à l'avance : cet entraînement est donc modulable. La compréhension des stratégies change pour tous les participants, qu'ils soient élèves ou maîtres ; ainsi, ils construisent ensemble de nouvelles connaissances. Les enfants sont encouragés à avoir des pratiques de lecture personnelle, ce qui leur procure des occasions de pratiquer les stratégies apprises, d'en découvrir d'autres et de renforcer leurs connaissances métacognitives.

### **3.2.3. Bilan des entraînements**

Les entraînements métacognitifs portant sur la compréhension de l'écrit, que nous avons pu recenser, commencent au plus tôt à 8 ans et s'inscrivent toujours, à cet âge, dans les entraînements généraux. Ceux-ci profitent largement à la compréhension et aux connaissances métacognitives. Ce ne sont d'ailleurs pas les seuls effets constatés (pour une revue, voir Rémond, 1999). D'une manière générale, les mauvais compreneurs de 8 à 13 ans semblent tirer bénéfice d'un enseignement portant sur les stratégies. En principe, leur lecture de mots est suffisamment automatisée pour qu'ils puissent consacrer des ressources cognitives pour acquérir et appliquer ces stratégies.

Certains travaux montrent que tous les enfants tirent profit de l'entraînement, ce qui prouve l'intérêt d'enseigner les stratégies de compréhension y compris à l'échelon de classes entières. Notre analyse nous amène à conclure que la compréhension peut être améliorée au moyen d'entraînements incluant la dimension métacognitive ; il s'agit, toutefois, de constats réalisés à partir de travaux expérimentaux américains.

## **4. L'EXPÉRIMENTATION : DES ENFANTS DE CM2 APPRENNENT A MIEUX COMPRENDRE**

### **4.1. Le point de départ**

Notre précédente recherche, en classe de CM2, suggérait qu'une approche psycho-didactique de la compréhension de l'écrit doit être envisagée pour tous les enfants, afin qu'ils reçoivent les moyens de se construire une compréhension optimale et, donc, des capacités de raisonner sur les textes (Rémond, 1999). Ceci passe par la connaissance des opérations psycholinguistiques impliquées dans la compréhension, qui s'articule sur les composantes métacognitives de la lecture.

En nous inspirant de cette recherche et de plusieurs programmes (en particulier, Information Strategies Learning de Paris, 1989 et S.A.I.L.), nous avons construit des séquences d'enseignement et d'apprentissage de la compréhension pour répondre aux préoccupations du Ministère de l'Education Nationale exprimées dans un appel d'offres en 1995. Par commodité, ces séquences seront désignées par le mot « entraînement ». Les cadres théoriques de référence sont, d'une part, celui de la psychologie cognitive du traitement du texte et, d'autre part, celui de la métacognition.

#### 4.2. Les principes directeurs

Pour donner aux élèves la capacité de raisonner sur l'écrit, il faut contribuer à poser les processus de cohésion locale et globale, et de cohérence du texte. Il est indispensable que les lecteurs soient en mesure de savoir ce qu'ils ont compris du texte qu'ils viennent de lire et qu'ils puissent intervenir pour améliorer leur niveau de compréhension. La métacognition est un moyen puissant qui peut les mener à prendre leurs apprentissages en charge (Baker, 1994). Savoir évaluer l'efficacité de la stratégie mise en oeuvre et déclencher des stratégies régulatrices est tout à fait indispensable à une bonne compréhension (composantes *auto-évaluation* et *révision* du contrôle métacognitif).

Le but de nos séances est d'informer les élèves des stratégies permettant de planifier, d'évaluer et de réguler l'activité de compréhension, et de mettre ces stratégies en application, lors de la lecture de divers textes. La qualité et la diversité des écrits choisis, essentiellement dans la littérature de jeunesse contemporaine, comme supports de l'enseignement, les aident à s'approprier ces stratégies, à développer des processus de contrôle de leurs apprentissages, et à intégrer les indices linguistiques et textuels sur lesquels s'ancrent les séances de chaque module.

L'entraînement est conçu sous forme de cinq modules de quatre séances hebdomadaires, précédés d'une séance d'introduction aux stratégies générales de lecture. Chaque séance dure environ une heure. Le module 1 est relatif au cadre spatio-temporel. Le module 2 est focalisé sur les substituts. Le module 3 porte sur la situation énonciative. Le module 4 est destiné à montrer le rôle des connecteurs. Le module 5 intègre les apports des quatre modules précédents. Un guide pédagogique succinct accompagne chaque module, et en indique les objectifs qui seront expliqués aux élèves, tout comme les stratégies visées. Cet enseignement de la compréhension est conduit par les maîtres titulaires des classes. En fonction des possibilités, certains ont tenu des réunions hebdomadaires pour échanger avec le coordinateur local sur le déroulement des séances. Nous y reviendrons ultérieurement, ainsi que sur le contenu de ces séances.

Après l'explicitation du travail visé par la séance, les élèves lisent le texte prévu et réalisent les tâches demandées. Puis, les réponses et les procédures employées sont mises en commun et des échanges s'installent. Parmi les éléments clés de cet enseignement figurent la confrontation des points de vue et la prise en compte des erreurs qui jouent un rôle très important dans les processus d'apprentissage (5) (sur les erreurs, voir Chartier & Lautrey, 1992 ; Fayol, 1995 ; Rémond, 1993a). L'enseignant doit favoriser l'explicitation des stratégies mises en oeuvre par les élèves. Il lui est ainsi possible de détecter les indices sur lesquels ceux-ci se



sont fondés pour répondre à la question posée. Cette confrontation commune a, entre autres, pour but de valoriser les stratégies les plus efficaces et de conduire les élèves vers la maîtrise d'un certain nombre de procédures en leur fournissant les connaissances s'y rapportant. Ce n'est pas l'exactitude des réponses qui importe, mais la prise de conscience des stratégies, et des moyens d'en changer en cas de besoin. La nécessité de contrôler sa compréhension est donc présente à toutes les étapes de ce travail.

Les élèves ont reçu un nouveau contrat puisqu'ils ont le droit de produire et d'utiliser des réponses pouvant être retravaillées en cas de besoin, et il s'agit là d'un aspect qui a changé le statut de certains enfants dans la classe (voir paragraphe 6). Ils prennent davantage en charge leurs apprentissages, ils développent leurs capacités de réflexion et ils deviennent plus motivés. En dehors des séquences d'entraînement, leurs maîtres stimulent l'emploi des stratégies enseignées en leur donnant confiance et en développant un sentiment d'auto-efficacité (Garner, 1990) : l'usage de ces stratégies devient alors, dans une certaine mesure, « plus automatique » (Fayol & Monteil, 1994). Pour qu'elles se maintiennent et se transfèrent, l'élève doit être responsable de leur contrôle et de leur utilisation, ce qui demande du temps (Harris & Pressley, 1991).

### **4.3. L'organisation de l'expérimentation**

#### **4.3.1. Population**

La population totale comprend 554 enfants provenant de 27 classes (6). 15 sont des classes expérimentales où l'enseignement de la compréhension est mis en œuvre de manière explicite ; 12 classes témoins participent aux évaluations préalables à l'entraînement et à celles qui le suivent.

#### **4.3.2. Matériel d'évaluation des performances**

Pour pouvoir étudier les effets de l'enseignement de la compréhension, les enfants ont passé plusieurs épreuves destinées à recueillir leurs performances préalablement à l'entraînement et après lui (moments désignés par Pré-entraînement et par Post-entraînement par la suite).

Au début du deuxième trimestre et au cours de deux séances par classe entière, ils ont passé trois tests et un questionnaire comme épreuves de Pré-entraînement :

- le test de la Lecture Silencieuse pour évaluer la compréhension de l'écrit (version révisée en 1981 par Aubret et al.) ;
- un test de lecture de mots isolés : « La pipe et le rat » (Lefavrais, 1986) ;
- un test de vocabulaire : épreuve de synonymes du California (Claes et al., 1967) ;
- un questionnaire d'évaluation des connaissances métacognitives concernant d'une part la lecture et la compréhension, d'autre part l'usage des stratégies (Rémond, 1999).

Lors de la séquence Post-entraînement, un mois après la fin des séquences d'enseignement, seuls le test de compréhension et le questionnaire métacognitif ont à nouveau été passés, les performances aux autres épreuves étant considérées comme stables.

L'impact de l'entraînement a été analysé en prenant en compte l'efficacité de la compréhension générale et l'appartenance à un sous-groupe Entraînement ou Contrôle. Selon notre hypothèse, ces séances d'entraînement doivent permettre aux enfants d'améliorer l'efficacité de leur compréhension et leur niveau de connaissances métacognitives.

### **4.3.3. Matériel d'entraînement**

Ce matériel comporte 31 textes. Ces extraits de romans, d'album, de contes, de documentaires, de journaux pour la jeunesse, etc., servent de base à une séquence d'enseignement (ou à une partie), et sont accompagnés de tâches destinées à mettre en œuvre les opérations psycholinguistiques et les stratégies objets du module, l'ensemble étant inséré dans un guide pédagogique.

Dans la séance introductive, on explicite le contrat didactique et on propose des « exemples » de stratégies pour une lecture efficace. Les cinq modules sont les suivants :

- Module 1 : Apprendre à mettre en relation des informations spatio-temporelles
- Module 2 : Apprendre à repérer les reprises anaphoriques
- Module 3 : Apprendre à identifier la situation énonciative
- Module 4 : Apprendre à se servir des connecteurs
- Module 5 : Révisions sur des textes longs et complexes.

Un exemple de séance figure en annexe.

## **5. LES RÉSULTATS**

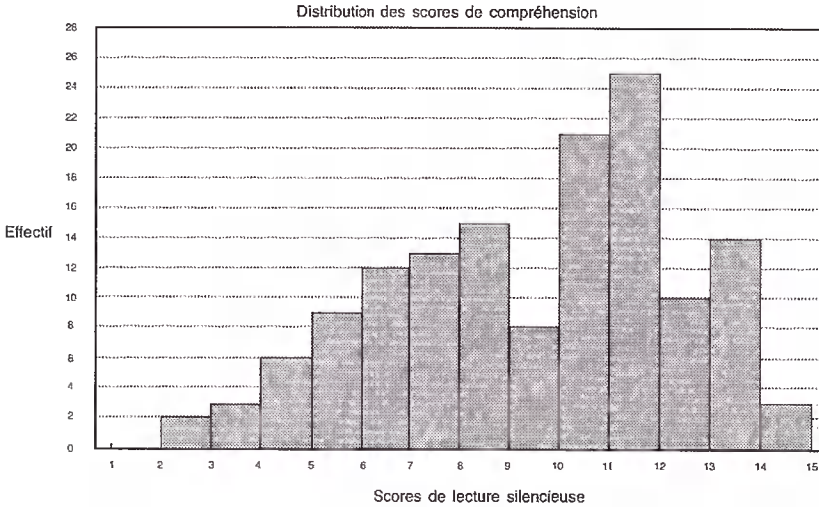
Afin de réduire les biais liés aux correcteurs, les épreuves regroupées ont été corrigées, de manière centralisée, à l'INRP. Cette façon de faire a conduit à ne pas prendre en compte les résultats au test de lecture de mots, car manifestement les consignes avaient été appliquées avec un certain flou.

### **5.1. Caractérisation de la population étudiée**

Au total, les performances de 453 élèves ont été analysées (7). Cette population se répartit ainsi : 250 élèves dans le Groupe Entraîné et 203 élèves dans le Groupe Contrôle (âge moyen : 10 ans 10 mois).

## 5.2. Description générale des performances au pré-entraînement

Les scores de compréhension de l'écrit varient de 7 à 41 (moyenne = 26, 4). Leur distribution est représentée figure 1.



Cette distribution témoigne de grandes différences individuelles dans la compréhension de l'écrit en classe de CM2.

Dans le tableau ci-dessous, on a reporté les scores moyens en compréhension, en connaissances métacognitives et en vocabulaire pour l'ensemble des élèves et pour les Groupes Entraînement et Contrôle. Les écarts-types sont indiqués entre parenthèses.

Tableau 1 : Scores moyens en compréhension, en connaissances métacognitives et en vocabulaire de l'ensemble des élèves et des Groupes Entraînement et Contrôle.

	Compréhension de l'écrit	Connaissances métacognitives	Vocabulaire
Population totale (n = 453)	26.37 (6.83)	11.3 (4.4)	14.25 (5.08)
Groupe Entraîné (n = 250)	25.78 (7.05)	11.2 (4.4)	14.34 (5.05)
Groupe Contrôle (n = 203)	26.96 (6.5)	11.4 (4.5)	14.16 (5.1)

Le score en connaissances métacognitives est compris entre 1 et 24 (maximum = 31). Les scores de vocabulaire varient de 0 à 25 (maximum = 25) ; les zéros traduisent des connaissances erronées de la signification des mots et en aucun cas des non-réponses.

La grande variété des performances obtenues aux trois épreuves souligne l'hétérogénéité des élèves scolarisés dans les classes participant à ce travail.

Les corrélations entre ces épreuves sont statistiquement significatives. Elles traduisent qu'un bon niveau de vocabulaire s'accompagne, généralement, d'un bon score de compréhension et d'un bon score de connaissances métacognitives. L'inverse est vrai. L'analyse de régression multiple complétant ces résultats montre que le vocabulaire et les connaissances métacognitives sont des prédicteurs significatifs de la compréhension.

### 5.3. Examen des différences inter-groupes au pré-Entraînement

Les performances du Groupe Entraîné et du Groupe Contrôle, qui figurent également dans le tableau 1, vont maintenant être examinées afin d'étudier l'équivalence de ces Groupes avant l'entraînement.

Le Groupe Entraîné a un score moyen de compréhension de l'écrit égal à 25.8 et le Groupe Contrôle obtient 27. Cette légère supériorité du Groupe Contrôle n'est cependant pas significative. Les connaissances métacognitives et le niveau de vocabulaire ne sont pas différents d'un Groupe à l'autre.

### 5.4. Les effets de l'entraînement

#### 5.4.1. Comparaisons sur les Groupes entiers

L'hypothèse principale étant que notre enseignement allait améliorer la compréhension de l'écrit, nous nous intéressons à l'évolution des performances de compréhension de l'écrit entre le pré-Entraînement et le post-Entraînement sur les deux Groupes Entraînement et Contrôle, respectivement notés GE et GC.

Dans le tableau ci-dessous figurent les scores moyens de ces Groupes pour la compréhension au pré-Entraînement et au post-Entraînement.

Tableau 2 - Scores moyens de compréhension des Groupes au pré-Entraînement et au post-Entraînement.

	Pré-Entraînement	Post-Entraînement
Groupe Entraînement GE	25.8	28.5
Groupe Contrôle GC	27	28.7

Les données recueillies ont été soumises à une analyse de la variance indiquant que la compréhension du GE a progressé de manière significative ( $F(1,451) = 30.7$  ;  $p = .00001$ ). Autrement dit, la compréhension des élèves entraînés augmente, de manière significative, par rapport à celle des élèves suivant le déroulement habituel de leur classe.

L'écart existant entre les performances des deux groupes au pré-Entraînement s'est comblé. En moyenne, le GE gagne 2.8 points et le GC 1.8 points au test de compréhension de l'écrit. Le gain du GE peut être estimé à + 10.5 % par rapport à sa performance initiale.

Dans le tableau ci-dessous figurent les scores moyens de connaissances métacognitives de ces Groupes au pré-Entraînement et au post-Entraînement.

Tableau 3 - Scores moyens en connaissances métacognitives des Groupes au pré-Entraînement et au post-Entraînement.

	Pré-Entraînement	Post-Entraînement
Groupe Entraînement GE	11.2	13.7
Groupe Contrôle GC	11.4	12

Les deux Groupes avaient les mêmes scores moyens au pré-Entraînement. On constate que l'écart qui s'est créé entre les mesures au pré-Entraînement et au post-Entraînement est plus fort pour le GE que pour le GC, respectivement, 2.5 points vs 0.6 point.

Les données recueillies ont été soumises à une analyse de la variance indiquant que la quantité de connaissances métacognitives du GE a progressé de manière significative ( $F(1,451) = 8.5$  ;  $p = .0037$ ). Autrement dit, les connaissances métacognitives des élèves entraînés augmentent de manière significative par rapport à celles des élèves du groupe Contrôle.

Après ces analyses effectuées sur les deux groupes GE et GC, on s'est demandé si les effets de l'entraînement varient selon le score de compréhension au pré-Entraînement. On veut tester ici un éventuel effet différentiel de l'entraînement en fonction de l'efficience initiale de la compréhension.

Comme dans nos expériences précédentes, nous avons décidé de partager la population en trois tiers sur la base des scores de compréhension. Cela donne trois catégories indicatives de compreneurs que nous désignons par Faibles, Moyens et Forts. Pour des détails sur ces analyses et sur les tests statistiques, on se reportera au rapport de recherche (Rémond, en cours).

#### **5.4.2. Les « faibles » compreneurs**

Il s'agit d'un sous-groupe dont la compréhension de l'écrit a, en moyenne, progressé grâce à l'entraînement (passage d'une moyenne de 18.4 à 22.6 points). En revanche, leurs connaissances métacognitives n'ont pas évolué de manière significative.

Pour les enfants, dont le score en connaissances métacognitives au pré-entraînement est inférieur ou égal à 7 points, ou dont le score au test de vocabulaire est inférieur ou égal à 7 points, la compréhension reste stable. Pour les autres, elle progresse tout comme les connaissances métacognitives.

### 5.4.3. Les *compreneurs « moyens »*

L'entraînement se révèle, en moyenne, bénéfique pour les *compreneurs moyens* qui gagnent en compréhension et en connaissances métacognitives. Ceux dont le score en connaissances métacognitives au pré-entraînement est inférieur à 9 ne progressent pas. Pour les autres, l'entraînement est bénéfique à la compréhension.

### 5.4.4. Les « *bons* » *compreneurs*

L'entraînement est, en moyenne, profitable tant pour la compréhension que pour les connaissances métacognitives des *bons compreneurs*. Seuls six enfants ayant un score de connaissances métacognitives inférieur à 9 ne progressent pas. Le niveau de vocabulaire n'apparaît plus comme une variable filtre, le score moyen est élevé (17.7 points).

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons un bilan de l'entraînement en fonction des variables recueillies au pré-entraînement, pour l'ensemble de la population et pour les trois sous-groupes de *compreneurs*. Dans les cases vocabulaire et connaissances métacognitives, on a indiqué les scores à partir desquels l'entraînement produit des progrès.

Tableau 4 - Bilan des progrès des enfants entraînés en fonction de l'efficience de la compréhension, du vocabulaire et des connaissances métacognitives au pré-entraînement.

	Population totale	Faibles <i>compreneurs</i>	Moyens <i>Compreneurs</i>	Bons <i>compreneurs</i>
Vocabulaire	$\geq 8$	$\geq 8$	$\geq 11$	
Connaissances métacognitives	$\geq 7$	$\geq 7$	$\geq 9$	$\geq 9$

On a vu apparaître des conditions restrictives pour que l'enseignement de la compréhension, tel que nous l'avons conçu, soit profitable. Un niveau trop faible au plan du vocabulaire ou des connaissances métacognitives constitue un frein aux progrès. On a aussi constaté des variations des effets en fonction du niveau initial de compréhension.

## 6. CONCLUSIONS

### 6.1. Évolution des performances des élèves

Conformément à l'hypothèse principale, l'amélioration des performances de compréhension est plus forte pour les élèves participant à l'entraînement que pour ceux des classes Contrôle. L'enseignement de la compréhension présenté ici profite, en moyenne, à tous les enfants de CM2, quelle que soit l'efficience initiale de leur compréhension. Les instructions, de nature métacognitive, appliquées à des textes qui nécessitent de mettre en jeu des opérations psycholinguistiques reconnues jouer

un rôle dans la compréhension, permettent donc de faire évoluer favorablement la compréhension. Donner un statut à l'enseignement de la compréhension en lui consacrant du temps, en travaillant avec les élèves sur leurs démarches de raisonnement de l'écrit conduit à des résultats très encourageants.

Nous avons choisi de placer les épreuves Post-Entraînement environ un mois après la dernière séquence, alors que la coutume consiste à le faire quelques jours après. Cela a permis de montrer que les effets ne s'éteignent pas sitôt la fin des séquences, contrairement au constat fait par les rares études effectuant un contrôle différé des résultats et montrant la disparition des progrès au bout de quelques semaines. En classe de sixième, les élèves entraînés ont continué à faire état des connaissances qu'ils ont acquises en exposant des stratégies lors de cours de français ; il s'agit là d'observations et non d'évaluations. L'impact de notre travail sur les résultats à l'évaluation nationale de la sixième n'a pas encore été analysé.

Tous les enfants, quel que soit leur niveau de compréhension initial, ont progressé en compréhension, même les bons compreneurs, ce qui est rare. Cependant des restrictions ont été apportées et indiquent l'importance du niveau de vocabulaire et de la quantité de connaissances métacognitives : en dessous de certains seuils à ces deux variables, la compréhension n'évolue pas. Ce facteur limitatif du niveau de connaissances métacognitives (au Pré-Entraînement) a déjà été mis en évidence par Cross et Paris (1988), mais exclusivement pour leur population de mauvais compreneurs, alors qu'ici, il prend valeur pour tous « les types de compreneurs ». Le gain en connaissances métacognitives est-il un préalable aux progrès en compréhension ? La réponse à cette question nécessiterait de disposer de variables plus nombreuses que dans cette étude pour pouvoir analyser l'éventuelle hétérogénéité des élèves (voir notre introduction). Il ne faut pas négliger le coût cognitif de l'entraînement (y compris pour les maîtres) : les élèves doivent engager des ressources attentionnelles, mémoriser et intégrer des connaissances, des stratégies et des moyens de contrôle.

## 6.2. Bilan pédagogique

Après avoir commenté l'évolution des performances des élèves, il convient de faire le point sur la perception de l'entraînement par les maîtres des classes expérimentales. Tout d'abord, après avoir précisé que la démarche parfois très détaillée a été unanimement appréciée, voici quelques points forts du travail que les maîtres ont signalés :

- des objectifs et des stratégies explicites : les élèves connaissaient les objectifs d'apprentissage liés à la séquence dans son ensemble (5 semaines). Le but de chaque séance, dont l'intégration dans l'ensemble du dispositif était rappelée à chaque fois, était de faire apparaître des lieux de difficulté, de développer une vigilance, de construire des moyens de contrôler la tâche.

- des tâches de lecture problématisées : les textes étaient difficiles, offraient une résistance à la compréhension. Le questionnement visait à isoler la difficulté et à apprendre à la résoudre par les apports des séances.

- les hypothèses interprétatives : c'est parce que certains textes posaient des problèmes d'interprétation que les échanges entre élèves, la recherche de solutions par confrontation des réponses et retours aux textes, ont été fructueux et ont engendré un climat de confiance : certains enfants changeaient d'attitude en deve-

nant plus attentifs, en s'autorisant à participer aux discussions. La mise en commun des réponses et des procédures conduit à ne plus dévaloriser les erreurs, et au contraire, à élucider un certain nombre de fausses pistes. Elle a permis aussi à un bon nombre d'enfants de prendre conscience que l'activité de lecture implique de leur part une participation active et méthodique dans la construction du sens.

- le projet inscrit dans la durée a induit peu à peu des attitudes nouvelles. L'expérimentation a ainsi joué un rôle doublement *formateur* : d'une part, elle a développé des capacités métacognitives chez les élèves, ce qui était son but ; d'autre part, elle a favorisé une situation de classe bien souvent inédite, qui est peu à peu devenue « naturelle », parce que sa répétition la rendait familière, en soulignait l'intérêt, et somme toute, la faisabilité.

Les maîtres devaient gérer tous les jours, d'une part, des séquences qu'ils n'avaient pas conçues et, d'autre part, des situations « instables », qui leur auraient paru plus gérables en petit groupe. Ceci reflète toute la demande cognitive adressée à l'enseignant : une très grande capacité d'analyse immédiate des réponses et des cheminements empruntés par les élèves. Très souvent, conquis par l'intérêt du matériel, les maîtres ont allongé le travail pour couvrir d'autres aspects didactiques. Ces variations sont liées à leur personnalité et à leur pratique pédagogique. Tous souhaiteraient pouvoir disperser des séances de ce type sur l'ensemble de l'année. A l'heure actuelle, certains le font sur la base de cet entraînement qu'ils se sont approprié.

**6.3.** Il est indéniable que **nous avons accru le temps** moyen dédié à la réalisation d'activités appelées « **Lecture** » dans les programmes ; de plus, ce temps est « massé ». En effet, l'enseignement explicite n'est pas intervenu, de manière ponctuelle, au hasard des difficultés rencontrées, mais dans un créneau horaire précis et exigeant (quatre heures hebdomadaires). Ce résultat alimente bien la thèse ministérielle selon laquelle les activités de Lecture actuelles sont insuffisantes et devraient être majorées pour parvenir à un constat plus optimiste sur les « compétences en Lecture à l'entrée en sixième ». Notre travail conduit donc à une conclusion importante pour le système éducatif.

Par notre dispositif, les enfants ont été obligés de lire davantage, plus soigneusement, ce qui a pu mener certains à devenir plus attentifs aux textes, et plus motivés grâce à une sollicitation inhabituelle, sans enjeux de nature évaluative, en ayant la possibilité de justifier leur point de vue. Ils ont probablement appris à construire une représentation plus exacte du texte grâce à un meilleur traitement de l'écrit et à une meilleure connaissance de ce traitement.

La lecture-compréhension est une lecture finalisée, qui oblige à intégrer des connaissances lexicales, syntaxiques, textuelles et conceptuelles. Ces connaissances s'acquièrent progressivement, mais leur intégration dans le traitement de l'écrit demande à être sollicitée en classe, car elle est loin de s'effectuer spontanément. Ainsi, au cours des mises en commun, les maîtres ont constaté, avec surprise, l'ampleur des difficultés lexicales de certains enfants, passées inaperçues jusque là. Considérant que le cycle 3 constitue la période-clé pour ancrer les comportements de « bon lecteur » et de « bon compreneur » et que la lecture-compréhension a besoin de bases solides vu sa complexité, notre prochaine recherche mettra en place un enseignement explicite de la compréhension du CE2 au CM2, suite logique de celui de la lecture au cycle 2.



## ANNEXE

### EXEMPLE DE LA 4<sup>e</sup> SÉANCE DU 3<sup>e</sup> MODULE

On trouvera ci-dessous, le texte donné à lire, les objectifs signalés aux enseignants, et les consignes proposées aux élèves. Les conditions de déroulement de la séance sont les mêmes que d'habitude : travail individuel écrit, discussion par petits groupes, réponses et justifications des réponses ne doivent conduire à aucune confirmation ou infirmation du maître qui s'attache essentiellement à mettre en relief les justifications des élèves, c'est-à-dire les stratégies explicitées. L'objectif de la séance n'est pas, en effet, d'apporter des réponses justes rapidement, mais par exemple, de faire douter d'interprétations trop vite survenues par la confrontation avec les hypothèses des autres lecteurs.

Cet exemple permettra peut-être de clarifier les préoccupations qui ont été les nôtres tout au long de la préparation de cette longue séquence d'entraînement à la lecture en Cycle 3 :

1- Il s'agit bien d'un texte relativement obscur à la première lecture pour des élèves de CM2, bien qu'il ne présente aucune difficulté particulière de syntaxe ou de vocabulaire. Au contraire, l'univers de référence et le registre linguistique sont plutôt proches des enfants. L'auteur et la collection, qui manifestent un grand souci d'adaptation au jeune public, rencontrent d'ailleurs un grand succès auprès des 9-13 ans. Le choix de ce type de difficulté présente pour nous deux avantages :

a) il permet aux enseignants et aux élèves de poser autrement la question de la difficulté d'un texte et de sa compréhension (loin des a-priori qui privilégient parfois dans les classes le rôle de la maîtrise du lexique par exemple) ;

b) parce que la lecture d'un texte constitue pour la plupart des élèves un obstacle (que les consignes visent à souligner) qu'il est cependant possible de lever sans faire appel à des éléments extérieurs (la suite du texte, un dictionnaire, des informations d'ordre culturel), on dira que les élèves sont confrontés à un « problème » de lecture dont la résolution passe par l'exploration systématique des lieux d'ambiguïté (pronoms, ponctuation, etc.).

2- Les consignes proposées sont volontairement souples parce qu'elles ne doivent pas limiter les possibilités de discussion dans la classe. Sans induire la réponse, elles doivent signaler ce que le lecteur expert pressent comme un lieu possible de divergence (sans pour autant barrer l'expression d'autres formes de divergences). L'ensemble de la séquence repose ainsi sur le présumé qu'il existe des situations de lecture (textes, questionnements, mises en œuvre pédagogique) qui favorisent des stratégies métacognitives.

#### **« Le défi de Serge T »**

Ce qui me déplaît dans cette histoire, c'est qu'au départ, Sébastien F. était mon copain.

- Un type de quatorze ans n'est pas le copain d'un gosse de onze ans, m'a rétorqué mon frère.

- Tu sais ce qu'il te dit, le gosse ?

Mais pour qui se prend-il, Jérôme ? Depuis qu'il a treize ans, il ne se sent plus. Ce n'est rien du tout : treize ans. De toute façon, il peut raconter ce qu'il veut, Sébastien F., c'est MOI, qui l'ai rencontré au quai Saint-Bernard. Il faisait du tir à l'arbalète.

Jérôme aussi fait du tir à l'arbalète depuis deux ans et je peux l'accompagner de temps en temps quand il n'a pas trouvé de copain. Je ne sais pas tirer à l'arbalète, mais je regarde. Quand mon frère en a assez, il m'emmène jouer au ping-pong, sauf si un de ses copains est arrivé.

Ce jour-là, justement, il m'a dit :

- Tu viens, je vais te mettre 21-10 aujourd'hui.

Il se vantait. D'habitude, il gagne 21-17, ou 21-15. Mais comme je prenais ma raquette, Thomas G. est arrivé.

- Salut!

J'ai compris. J'ai reposé ma raquette. Thomas G. joue mieux que moi. C'est plus amusant pour Jérôme. Je suis donc retourné au tir à l'arbalète. J'aime bien regarder.

- Tu veux essayer ?

J'ai sursauté. C'était un grand qui me parlait. Il me tendait son arbalète.

- Ce n'est pas difficile. Essaie!

J'ai tiré n'importe comment, et Sébastien F. s'est payé ma tête. On a été tout de suite copains. Je lui ai montré ma planche à roulettes et il me l'a empruntée. Il m'a montré comment descendre un escalier en planche. J'ai passé tout l'après-midi avec mon nouveau copain.

- Je ne connais personne ici, m'a-t-il dit, je viens de déménager.

C'est depuis cette année que cela ne va plus avec mon frère. Avant on était tout le temps ensemble. Je faisais la peinture de ses maquettes. Au tennis, j'étais son ramasseur de balles. Au foot, j'étais le goal. Pour le goûter, Jérôme faisait de la crème pâtissière pour deux. Maintenant, il mange tout le saladier en regardant la télé. On dirait que je n'existe plus.

Marie-Aude Murail, *Le défi de Serge T.*, Bayard Editions, coll. Je Bouquine, 1993

### **Objectifs de la séance :**

- Interpréter les relations entre les personnages...

- faire apparaître la notion de « non-dit », « d'implicite » : en effet, nous ne percevons les relations entre les personnages qu'à travers ce qu'en dit le narrateur.

### **Consignes :**

1. Comment s'appelle le narrateur du texte :

Serge ? Bernard ? Jérôme ? Sébastien ? Thomas ? On ne sait pas ?

→ Poser cette question avant la lecture silencieuse

2. Préférerais-tu être le narrateur ou son frère ? Explique pourquoi.

3. Si tu ne sais pas répondre, cherche dans le texte :

a) Ce que les deux personnages faisaient ensemble AVANT

(Qui fait les choses les plus intéressantes à ton avis ?)

b) Ce que les deux personnages font ensemble MAINTENANT

(Qui fait les choses les plus intéressantes à ton avis ?)

→ Est-ce que le narrateur aime mieux la situation d'AVANT ou celle de MAINTENANT ? Es-tu d'accord avec lui ?

On notera que de nombreuses difficultés peuvent être relevées :

- les changements de plan d'énonciation (sans verbe introducteur de dialogue),
- les reprises thématiques imitées de l'oral (« pour qui se prend-il, Jérôme ? »),
- la multiplication des personnages (« il peut raconter ce qu'il veut, Sébastien F, c'est Moi, qui l'ai rencontré... »),
- la désignation des personnages (l'auto-désignation dans les dialogues : «Tu sais ce qu'il te dit, le gosse ? »),
- l'imbrication des niveaux temporels (temps de l'énonciation / temps de l'énoncé) etc...

D'autre part, dans les derniers paragraphes, le narrateur-personnage présente comme harmonieuses ses relations avec son camarade, ou avec son frère, point de vue que le lecteur peut ne pas partager (et que manifestement le narrateur-auteur invite à considérer d'un œil critique).

## NOTES

- (1) Autres membres de l'équipe de recherche : M.C. Bajard, D. Beltrami, J. Ruffier.
- (2) Le contrôle comprend trois étapes : la planification, l'auto-évaluation et la révision. Il fait appel à diverses stratégies.
- (3) Par connaissances métacognitives, les auteurs désignent ce que chacun connaît des processus mis en jeu (au cours de la lecture pour notre cas). On distingue trois niveaux de connaissances métacognitives. Les connaissances déclaratives sont assez générales, et pourraient en quelque sorte correspondre à une liste de propriétés (« savoir *quoi* faire »). Par exemple, un enfant connaît des facteurs qui influencent la lecture : les connaissances préalables relatives au domaine abordé par le texte. Les connaissances procédurales correspondent aux connaissances sur la manière de réaliser des activités variées (« savoir *comment* faire quelque chose »). Par exemple, un enfant sait comment trouver l'idée principale, comment coupler ses connaissances préalables aux informations du texte. Les connaissances conditionnelles concernent le rôle et les conditions d'application des stratégies en fonction des buts à atteindre (« savoir *pourquoi*, et *quand* faire, ou ne pas faire, quelque chose »).  
La distinction entre connaissances déclaratives et procédurales provient de l'intelligence artificielle, et correspond à l'opposition entre savoir et savoir-faire.  
L'autre composante de la métacognition est le contrôle, fonction exécutive reposant sur la mise en oeuvre de trois activités. La planification consiste à déterminer, en fonction de l'objectif de la lecture, le temps, l'effort et les moyens à accorder pour parvenir à la meilleure performance possible, à sélectionner les moyens cognitifs adaptés au but. En cours ou en fin de lecture, le lecteur peut évaluer sa compréhension et l'efficacité des stratégies qu'il a employées par divers procédés (paraphrase, questionnement, résumé, etc.), c'est l'auto-évaluation. Le lecteur pilote et vérifie le produit de son activité, l'évalue, ce qui peut l'amener à réviser, modifier ses plans et ses stratégies. Il s'adapte à la tâche et contrôle ses succès et ses échecs, c'est la révision.
- (4) : avoir un but de lecture, activer et utiliser ses connaissances préalables, trouver l'idée principale du texte, utiliser la structure du texte pour en organiser le traitement, se poser des questions relatives au texte, paraphraser, résumer, visualiser, etc.
- (5) En France, c'est en mathématiques que les travaux sur l'erreur semblent avoir été initiés comme ceux qui opposent l'idée de correction à celle de mise en commun et de débats (sur ce point, voir Chamay, 1992).

- (6) Nous remercions Mesdames et Messieurs les inspecteurs, les enseignants et les élèves qui ont permis la réalisation de ce travail dans les départements de la Drôme et de la Savoie.
- (7) La différence avec la population totale est liée au fait que quelques classes n'ont pas passé la totalité des épreuves prévues.

### BIBLIOGRAPHIE

- BAKER L. (1994) : Fostering metacognitive development. *Advances in child development and behavior*, 25, 201-239.
- BAUTIER E. (1997) : De qui, de quoi parle-t-on ? *Le Français aujourd'hui*, 120, 15-21.
- BIANCO M. (1996) : La compréhension en lecture au cycle 3 : élaboration d'outils didactiques permettant d'intervenir sur le traitement des marques anaphoriques. Rapport à la direction des écoles, Ministère de l'Éducation Nationale. Laboratoire des Sciences de l'Éducation de l'Université P. Mendès-France, Grenoble.
- BROOKS, G. GORMAN, T. KENDALL, L. & TATE, A. (1994) : What teachers in training are taught about reading. Berkshire, NFER.
- BROWN, A.L & PALINCSAR, A.S. (1982) : Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 1-17.
- BROWN R., PRESSLEY M., VAN METER P. & SCHUDER T. (1996) : A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, 1, 18-37.
- CHARNAY R. (1992) : Traitement des erreurs en mathématiques et stratégies de différenciation. *Repères*, 5, 64 - 87.
- CHARTIER D. & LAUTREY J. (1992) : Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21, 27-46.
- CLAES M., DEMANT A., & LAMY J. (1967) : *Manuel d'application du test de lecture California*. Bruxelles ; Editest et Paris ; C.P.A..
- CROSS D.R. & PARIS S.G. (1988) : Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 131-142.
- DESCHENES A. (1991) : La lecture : Une activité stratégique. In *Les Entretiens Nathan*, Vol. 1. Paris ; Nathan.
- DOLE J.A., DUFFY G.G., ROEHLER L.R. & PEARSON, P.D. (1991) : Moving from the old to the new : Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- DUFFY G.G., ROEHLER L.R., SIVAN E., RACKLIFFE G, BOOK C., MELOTH M.S. VAVRUS L.G., WESELMAN R., PUTNAM J. & BASSIRI D. (1987) : Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, 347 - 368.
- FAYOL M. (1995) : La notion d'erreur. Éléments pour une approche cognitive. *Intelligence, Scolarité et Réussite*, 137-152.

- FAYOL M. & MONTEIL J.M. (1994) : Stratégies d'apprentissage / Apprentissage de stratégies : Remarques à propos de l'acquisition et de la mise en oeuvre de stratégies. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 91-110.
- GARNER R. (1990) : Children's use of strategies in reading. In D.F. BJORKLUND (Ed.), *Children's strategies*. Hillsdale, N.J : LEA.
- GOLDER C. & GAONAC'H D. (1998) : *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Hachette : Profession enseignant.
- GROSSMAN F. (1993) : L'hétérogénéité interprétative : un problème didactique ? In M. Lebrun et M-C.Paret (Eds.), *L'hétérogénéité interprétative*. Delachaux et Niestlé.
- HARRIS K.R. & PRESSLEY M. (1991) : The nature of cognitive strategy instruction : Interactive strategy construction. *Exceptional Children*, 57, 392-404.
- LEFAVRAIS P. (1986) : *La pipe et le rat*. Issy les Moulineaux ; E.A.P.
- LEVY B.A. & HINCHLEY J. (1990) : Individual and developmental differences in the acquisition of reading skills. In T.H. CARR & B.A. LEVY (Eds), *Reading and its development : Component skills approach*, p.81-128. New York ; Academic Press.
- PALINCSAR A.S. & BROWN A.L. (1984) : Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- PARIS S.G. (1989) : *Reading and thinking strategies*. Lexington, Heath.
- PARIS S.G., CROSS D.R. & LIPSON M.Y. (1984) : Informed strategies for learning : A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- PARIS S.G. WASIK B.A. & VAN DER WESTHUIZEN G. (1988) : Meta-metacognition : A review of research on metacognition and reading. In J. READANCE & S. BALDWIN (Eds.), *Dialogues in literacy research*. Chicago, IL ; International Reading Conference, Inc., 143- 166.
- PEARSON P.D., ROEHLER L.R., DOLE J.A. & DUFFY G.G. (1992) : Developing expertise in reading comprehension. In S.J. SAMUELS & A.E. FARSTRUP, (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, IRA, 145-199.
- PERFETTI C. (1985) : *Reading ability*. New York ; Oxford University Press.
- PERFETTI C. (1994) : Psycholinguistics and reading ability. In M.A. GERNSBACHER (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. N.Y. ; Academic Press.
- PRESSLEY M., EL-DINARY P.B., GASKINS I., SCHUDER T., BERGMAN J.L., ALMASI J. & BROWN R. (1992) : Beyond direct explanation : Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92, 513-556.
- PRESSLEY M., GOODCHILD F., FLEET J., ZAJCHOWSKI R. & EVANS, E.D. (1989) : The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89, 301-342.
- PRESSLEY M. & WHARTON-McDONALD R. (1997) : Skill comprehension and its development through instruction, *School Psychology Review*, 26 (2), 448-466.

- RAPHAEL T.E. & PEARSON P.D. (1985) : Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, 22, 217-235.
- Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation, « *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* », L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Bilan et perspectives : analyse des difficultés, des échecs et des réussites. (1995) : Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale ; sous la direction de Monsieur Robillart.
- REMOND M. (1993a) : Pourquoi certains enfants ne comprennent pas ce qu'ils lisent ? In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau, *L'enfant apprenti-lecteur : l'entrée dans le système écrit*. Paris ; INRP-L'Harmattan.
- REMOND M. (1993b) : L'exploration des stratégies de lecture, in *Lecture-Écriture : Approches de recherche*, Paris, INRP. (p.p. 115 - 146).
- REMOND M. (1996) : Pour une pédagogie de la compréhension au cycle 3. In *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Observatoire National de la Lecture. Paris : M.E.N. E. S. R..
- REMOND M. (1998) : Metacognition and motivation, In *Reading Framework*, Évaluation internationale P.I.S.A., O.C.D.E..
- REMOND M. (1999) : *Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit chez l'enfant*. Thèse de Doctorat, Paris V.
- REMOND M. (en préparation) : *L'enseignement de la compréhension en classe de CM2* (rapport I.N.R.P.).
- REMOND M. & QUET, F. (1999) : Pour une méthodologie de la compréhension au cycle III, Congrès des I.U.F.M., Grenoble.
- ROEHLER L.R. & DUFFY G.G. (1984) : Direct explanation of comprehension processes. In G.G. DUFFY, L.R. ROEHLER & J. MEZON (Eds.). *Comprehension instruction : Perspectives and suggestions*. N.Y. ; Longman.
- ROSENSHINE B. & MEISTER C. (1994) : Reciprocal teaching : A Review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 4, 479-530.
- SCHUDER T. (1993) : The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at-risk students. *The Elementary School Journal*, 94 (2), 183 - 199.
- SEIGNEURIC A. (1998) : *Mémoire de travail et compréhension de l'écrit chez l'enfant*. Thèse de Doctorat, Université Paris V.
- SEGUY A. (1994) : Ecrire et réécrire en classe, pour quoi faire ? *Repères*, 10, 13-32.
- VYGOTSKY L.S. (1978) : *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA ; Harvard University Press.
- YUILL N. & OAKHILL J.V. (1991) : *Children's problems in text comprehension, as an experimental investigation*. Cambridge : Cambridge University Press.