



Fanny DE LA HAYE & Nathalie BONNETON-BOTTÉ

Fanny De La Haye : Maître de conférences en psychologie cognitive, IUFM de Bretagne, CRPCC (Centre de recherches en Psychologie, Cognition et Communication). Equipe d'accueil 1285, Université Rennes II & CREAD, Équipe d'accueil 3875, IUFM de Bretagne.

fanny.de-la-haye@bretagne.iufm.fr

Nathalie Bonneton-Botté : Maître de conférences en psychologie du développement, IUFM de Bretagne, CRPCC (Centre de recherches en Psychologie, Cognition et Communication). Equipe d'accueil 1285, Université Rennes II & CREAD, Équipe d'accueil 3875, IUFM de Bretagne.

nathalie.bonneton@bretagne.iufm.fr

<p style="text-align: center;">Peut-on apprendre à combler l'implicite ? Une analyse qualitative des difficultés de compréhension en lecture des élèves scolarisés en 6ème Segpa¹</p>

Résumé	Summary	Article	Bibliographie
-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------

¹ Segpa : Section d'Enseignement Général et Professionnel, proposant au sein des collèges (11 ans – 15 ans) des enseignements adaptés à des élèves en grande difficulté scolaire.



Résumé

Fanny DE LA HAYE & Nathalie BONNETON-BOTTÉ

**Peut-on apprendre à combler l'implicite ?
Une analyse qualitative des difficultés de compréhension
en lecture des élèves scolarisés en 6^{ème} Segpa²**

Mots clés : Lecture - Compréhension - Difficultés - Implicite - Procédures - Analyse des erreurs - Segpa - AIS.

Cet article se propose d'identifier un certain nombre de procédures erronées utilisées par des élèves en difficulté en situation de compréhension en lecture. Les activités de compréhension proposées dans cette recherche indiquent que les difficultés majeures rencontrées par les élèves de 6^{ème} Segpa portent sur le traitement des informations implicites plutôt que sur celui des informations littérales. L'analyse du type d'erreur et la prise en compte des informations utilisées par les élèves pour répondre à des questions implicites renseignent sur les procédures mises en œuvre. La typologie proposée de ces procédures erronées permet d'envisager des pistes d'adaptation pour enseigner à ces élèves ou à des élèves en difficulté la compréhension en lecture.

² Segpa : Section d'Enseignement Général et Professionnel, proposant au sein des collèges (11 ans – 15 ans) des enseignements adaptés à des élèves en grande difficulté scolaire.



Summary

Fanny DE LA HAYE & Nathalie BONNETON-BOTTÉ

Keywords : Reading – Comprehension – Difficulties – Implicit – Procedures – Errors analyse – Segpa - AIS.

This article proposes to identify a certain number of erroneous procedures used by pupils in difficulty in situation of reading comprehension. The activities of comprehension suggested in this research indicate that the major difficulties encountered by the pupils of 6th Segpa relate to the implicit data processing rather than on that of literal information. The analysis of the type of error and the taking into account of the informations used by the pupils to answer implicit questions inform about the procedures implemented. The typology suggested of these erroneous procedures makes it possible to consider tracks of adaptation to teach with these pupils or pupils in difficulty reading comprehension.



Article

Fanny DE LA HAYE & Nathalie BONNETON-BOTTÉ

Peut-on apprendre à combler l'implicite ? Une analyse qualitative des difficultés de compréhension en lecture des élèves scolarisés en 6ème Segpa³

Aujourd'hui, nous pouvons considérer qu'il existe quatre composantes dans l'enseignement de la lecture : le traitement écrit des mots (identification et production), la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit.

Jusqu'à la fin des années 70, la seconde composante ne faisait pas l'objet d'un enseignement/apprentissage. Pendant longtemps, tout s'est passé comme si l'institution considérait que la compréhension allait de soi, sous réserve que le décodage soit maîtrisé et donc qu'il n'y avait pas lieu de lui consacrer un temps d'enseignement explicite. On constate encore, dans les pratiques enseignantes actuelles que, si la compréhension est très souvent évaluée dans les classes, elle n'est que rarement enseignée en tant que telle.

Pourtant, on sait aujourd'hui que les difficultés de compréhension constituent un obstacle tout aussi important que les difficultés de déchiffrage dans la vie scolaire de l'élève. A ce titre, notre approche de la compréhension est toute autre et repose sur l'idée que la compréhension peut et doit s'enseigner de façon explicite au même titre que le décodage.

De nombreuses recherches (Goigoux, 2003 ; Rémond, 2003) ont d'ailleurs démontré qu'il est possible de mettre en œuvre un enseignement spécifique de la compréhension et que cet enseignement améliore les performances des élèves qui en bénéficient. Ces travaux mettent l'accent sur l'acquisition d'un comportement de lecteur actif et autorégulé qui s'exerce à travers l'utilisation de stratégies pour comprendre.

Les difficultés de lecture des mots n'expliquent qu'une partie des difficultés de compréhension. A niveau de décodage égal, certains enfants présentent des déficits spécifiques de compréhension, comme le montre par exemple leur faible capacité à répondre à des questions après avoir lu le texte. Certains enfants sont tout à fait capables de répondre à des questions littérales (dont la

³ Segpa : Section d'Enseignement Général et Professionnel, proposant au sein des collèges (11 ans – 15 ans) des enseignements adaptés à des élèves en grande difficulté scolaire.



réponse se trouve dans le texte) mais incapables de répondre à des questions inférentielles (dont la réponse ne se trouve pas dans le texte mais dans les connaissances du lecteur). Dans leur ouvrage collectif publié par l'ONL (Observatoire National de la Lecture), Michel Fayol et coll. (1998, 2000) constatent que « *devant un texte d'une quinzaine de lignes, 85% à 90% des élèves sont capables de prélever une information figurant littéralement dans le texte. Dès que le prélèvement direct d'informations ne suffit plus pour répondre, les performances chutent. Ainsi, relier entre eux des éléments présents dans le texte en les interprétant est une opération encore délicate, tout comme élaborer des inférences. Il en est de même pour l'accès au sens global d'un texte ; les scores de réussite sont alors de 40% à 60% en fonction de la nature du texte* ».

Comment développer cette capacité et ce comportement de lecteur qui visent à rendre explicites ces informations qui ne le sont pas ? Cette question est importante car on sait qu'au-delà des difficultés à maîtriser le code de la langue, à l'écrit, c'est cette compétence à construire le sens d'un texte avec une somme d'informations implicites qui est déterminante dans l'acte de lecture.

Des auteurs tels que Yuill et Oakhill (1988) ou Jean-Pol Rocquet (2002) ont proposé à des enfants des activités d'entraînement à la production d'inférences. Les résultats de tels entraînements sont prometteurs et laissent supposer que la systématisation de telles pratiques au sein des pratiques scolaires inciterait les élèves à produire spontanément des inférences et à enrichir le texte au regard de leurs connaissances.

L'existence et l'expansion de telles activités spécifiques, proposées en vue d'améliorer les capacités inférentielles des élèves, révèlent la volonté désormais avérée de remédier à ce type de difficulté présente chez bon nombre d'élèves ainsi que la conviction que cette capacité doit et peut s'enseigner. Dans un article paru dans la nouvelle revue de l'AIS, Benoit et Boule (2001) précisent que les programmes de sixième distinguent la compréhension immédiate des mots et des phrases (saisie du thème et du propos global d'un texte) et la compréhension logique (ou compréhension fine) (saisie des relations qui structurent un texte). L'élève de sixième et a fortiori les élèves des Segpa doivent maîtriser la compréhension logique et reconnaître la présence de l'implicite.

Pourtant, dans son étude menée auprès des enseignants de Segpa, Roland Goigoux (2000) a pu observer que, afin d'éviter l'échec et d'assurer la réussite des élèves, « *les recherches d'informations ou les réponses brèves à des questions littérales sont des pratiques très majoritaires car ce sont celles qui assurent la plus grande participation de tous et le meilleur taux de réussite* ». Contrairement à cette pratique courante, il peut s'avérer nécessaire, à certains moments, de placer les élèves en situation de difficulté en vue, à long terme, d'améliorer leurs performances dans ce domaine.



Roland Goigoux précise également que trois facteurs peuvent entraver les processus inférentiels de ces élèves : la faible étendue de leurs connaissances du monde, l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques ; enfin et surtout l'absence de conscience de la nécessité pour le lecteur d'aller au-delà de l'information explicite du texte. La faiblesse des élèves des Segpa sur ce troisième point correspond à un manque de clarté cognitive sur la nature de l'activité intellectuelle que constitue la lecture. Ce constat pose le problème de l'identification des procédures et des stratégies de compréhension comme nouveaux objets d'enseignement. Nous pensons qu'une amélioration de cette clarté cognitive passera nécessairement par une meilleure capacité d'autorégulation. Par autorégulation, nous entendons la capacité à évaluer son propre niveau de compréhension, à repérer, en cas de difficultés, sa perte ou sa non compréhension et à mettre en œuvre les stratégies adéquates pour y remédier.

Les bons et mauvais compreneurs se distinguent par cette capacité d'autorégulation qui suppose que l'on soit conscient de l'ensemble des processus en jeu dans l'activité de compréhension. Or, certains mauvais compreneurs éprouvent des difficultés à se rendre compte de la défaillance de leur compréhension, ne connaissent pas toujours les stratégies susceptibles de l'améliorer et de ce fait, sont tout à fait incapables de les mettre en œuvre. D'autres, connaissent ces stratégies mais les utilisent à mauvais escient ou ne les utilisent pas car leur utilité n'a pas été perçue. A l'inverse, même si les bons compreneurs ne procèdent pas toujours à une évaluation de leur niveau de compréhension, ils sont plus à même d'utiliser les stratégies nécessaires à son amélioration.

Dans un ouvrage récent, Roland Goigoux (dans Gaonac'h & Fayol, 2003) montre l'importance de cette autorégulation en compréhension et précise que son enseignement est possible grâce à des dispositifs didactiques adaptés.

Du point de vue de la psychologie cognitive, tout apprentissage nécessite une confrontation répétée avec une même situation. Si l'on considère que les apprentissages s'appuient sur une répétition de l'activité et que résolution des inférences et autorégulation sont deux habiletés nécessaires pour une bonne compréhension, alors nous considérons qu'un travail d'entraînement associé à une verbalisation pourrait être un outil de remédiation efficace à destination des élèves en difficulté de compréhension en lecture.

Objectifs

Cette étude a pour objectif de mettre en œuvre un dispositif didactique et pédagogique adapté destiné à améliorer les capacités inférentielles des élèves de 6^{ème} (6^{ème} générale et 6^{ème} Segpa). Ce



dispositif comporte des séances d'entraînement à la production d'inférences suivies d'une mutualisation collective enseignant-élèves. L'objectif de cette mutualisation étant de permettre aux élèves de prendre conscience des objectifs de lecture, de la nécessité d'aller au-delà du texte pour le comprendre (produire des inférences ou combler l'implicite), des difficultés éventuelles rencontrées et des moyens à mettre en œuvre afin d'y remédier. L'originalité de cette étude réside dans le fait qu'elle vise deux compétences majeures et nécessaires pour accéder à un bon niveau de lecture-compréhension : à la fois la résolution des inférences et la régulation métacognitive : deux habiletés qui, systématiquement, distinguent les bons des mauvais compreneurs.

Déroulement de la recherche

Les élèves concernés par cette étude

25 élèves de sixième générale et 33 élèves de sixième Segpa ont participé à cette étude.

Le matériel

Le matériel utilisé au cours des séances d'entraînement à la production d'inférences est composé de 180 énoncés courts suivis de deux questions : une question littérale (dont la réponse se trouve dans l'énoncé) et une question inférentielle (dont la réponse ne se trouve pas dans l'énoncé mais dans l'interaction entre les informations de l'énoncé et les connaissances du lecteur stockées en mémoire).

Chacun des 180 énoncés appartient à l'une des trois catégories retenues suivantes : 60 énoncés suivis d'une question inférentielle de type grammatical, 60 énoncés suivis d'une question de type lexical et enfin 60 énoncés suivis d'une question inférentielle de type sémantique⁴. Ci-dessous, vous trouverez un exemple de chacun de ces trois types d'énoncés inférentiels.

- énoncés de type inférences grammaticales : il s'agit d'inférences pouvant être produites après résolution d'une ambiguïté grammaticale (exemples : la résolution des anaphores ou l'accord des verbes).

Exemple : Le matin, c'est toujours la course pour faire sa toilette. Ma mère, mon père et moi devons faire vite

⁴ Les énoncés ont été rédigés par les différents membres du GIR. Cependant, certains de ces énoncés ont été proposés par le Groupe de Recherche Pédagogique de la circonscription de Brest 2 AIS (Responsable : Thierry Berthou) (pour une lecture intégrale du bilan du GRP, consulter le site : <http://www.ien-brest2.ac-rennes.fr/telecharger/bilangrp.htm>) et d'autres sont issus du document « Lecture et implicite » de Jean-Pol Rocquet disponible sur le site : <http://perso.club-internet.fr/fierfort/2003/lecture.PDF>.



pour être prêts à l'heure. Ce matin, quand j'ai frappé à la porte de la salle de bain, une voix m'a répondu : « Une minute, je ne suis pas encore habillé ! ».

A quelle porte ai-je frappé ce matin ?

Qui était dans la salle de bain quand j'ai frappé ?

- énoncés de type inférences lexicales : il s'agit d'inférences pouvant être produites par association à partir des mots du texte. Si le lecteur possède les connaissances relatives à ce que dit le texte en mémoire, alors la lecture isolée de certains mots du texte peut éventuellement aider à la résolution de l'inférence.

Exemple : Monsieur Ziewiws regardait tous ses élèves avec admiration et émotion. Ils étaient tous en tenue, avec leurs ceintures noires, marron ou orange et l'applaudissaient chaleureusement. Il part à la retraite ce soir et ne les accompagnera plus tous les week-ends pour les compétitions.

Quand Monsieur Ziewiws part-il à la retraite ?

Qui est Monsieur Ziewiws ?

- énoncés de type inférences sémantiques : Il s'agit d'inférences pouvant être produites après lecture et compréhension de l'énoncé dans sa totalité et après construction d'une représentation globale et cohérente ce que qui est évoqué dans l'énoncé ; la lecture isolée de certains mots du texte ne pouvant pas permettre la résolution de l'inférence.

Exemple : Un virus informatique a contaminé l'ordinateur du collège. Toutes les notes des devoirs, que les professeurs avaient enregistrées, ont été effacées. L'administration du collège a été dans l'incapacité d'envoyer les bulletins ce trimestre. Quand Emilie a appris cette nouvelle, elle a sauté de joie.

Pourquoi l'administration du collège a-t-elle été dans l'incapacité d'envoyer le bulletin trimestriel ?

Pourquoi Emilie a-t-elle sauté de joie ?

La procédure : Présentation du dispositif et consignes données aux élèves

Les élèves ayant participé à l'étude ont été soumis à douze séances d'entraînement à la production d'inférences. Les séances se sont déroulées pendant six semaines à raison de deux séances par semaine. Ci-dessous, vous trouverez la façon dont le dispositif a été présenté aux élèves ainsi que les consignes qui leur ont été formulées avant chacune des séances d'entraînement.

Les consignes données aux élèves par l'enseignant :



« Nous allons travailler ensemble sur la manière dont on s'y prend pour comprendre un texte. »

« Je vais vous donner des petits textes suivis de questions. Vous devez répondre aux questions : certaines réponses aux questions se trouvent dans le texte et certaines réponses ne se trouvent pas dans le texte mais normalement vous devez pouvoir y répondre quand même. Je vous demande d'essayer de répondre à toutes les questions. Allez-y ».

L'enseignant laisse les élèves travailler individuellement sans les aider. Quand ils lui demandent de l'aide, il leur dit qu'ils doivent travailler seuls et que s'ils ne savent pas répondre, ils peuvent passer à l'énoncé suivant.

Pendant que les élèves travaillent, si cela est possible, l'enseignant essaie de repérer les énoncés qui amènent des réponses différentes (bonnes et erronées) chez les élèves afin de pouvoir revenir par la suite sur ces énoncés.

Une fois que les élèves ont terminé, l'enseignant leur dit :

« Est-ce que vous avez remarqué qu'il y avait des réponses aux questions qui se trouvaient dans le texte et d'autres qui n'étaient pas dans le texte ? »

Ensuite il leur demande d'entourer ce qui, dans le texte, leur a permis de répondre aux questions dont la réponse ne se trouve pas dans le texte.

Enfin, l'enseignant ramasse les énoncés et commence la phase de verbalisation au cours de laquelle il reprend tous ou certains énoncés selon les classes. Pour chaque énoncé repris, les élèves qui le souhaitent proposent leur réponse au groupe concernant la question littérale et la question inférentielle. Selon l'enseignant, les réponses étaient notées au tableau sans commentaire. Les élèves échangent entre eux autour de leurs propositions, l'enseignant suscite la réflexion des élèves en leur demandant de justifier leurs réponses qui seront contestées ou affirmées par certains élèves du groupe. Le sens du texte est progressivement construit par l'ensemble du groupe grâce aux différentes propositions émises : peu à peu, le groupe converge vers une réponse commune. Avec la coopération de l'enseignant, les élèves repèrent les indices explicites leur ayant permis de répondre aux questions littérales et repèrent les indices leur ayant permis de mettre en relation les informations (lexicales et sémantiques) explicites du texte et leurs connaissances afin de répondre aux questions inférentielles.

Descriptif d'une séance-type :

Phase individuelle de production (temps limité : 30 mns environ) : au cours de chaque séance d'entraînement, chaque élève recevait 15 énoncés suivis de deux questions : 5 énoncés suivis d'une question explicite et d'une question inférentielle de type grammatical, 5 énoncés suivis



d'une question explicite et d'une question de type lexical et enfin 5 énoncés suivis d'une question explicite et d'une question inférentielle de type sémantique : les 3 types d'inférences différents étaient mélangés afin d'éviter que les élèves ne repèrent une structure particulière et ne développent une stratégie liée au matériel.

Après chaque séance : phases de verbalisation collective élèves-élèves et enseignant-élèves : phases 3-4-5 : phases collectives (réalisées à l'oral) :

Phase de verbalisation : l'enseignant reprend tous ou certains énoncés selon le temps et la classe. Pour chaque énoncé repris, les élèves qui le souhaitent proposent leur réponse au groupe concernant la question littérale et la question inférentielle. Selon l'enseignant, les réponses étaient notées au tableau sans commentaire.

Le sens négocié : phase de verbalisation élèves-élèves et élèves-enseignant au cours de laquelle un double niveau de communication s'instaure : les élèves échangent entre eux autour de leurs propositions, l'enseignant suscite la réflexion des élèves en leur demandant de justifier leurs réponses qui seront contestées ou affirmées par certains élèves du groupe. Le sens du texte est progressivement construit par l'ensemble du groupe grâce aux différentes propositions émises : peu à peu, le groupe converge vers une réponse commune.

Le sens exploré et justifié : phase d'exploration du sens au cours de laquelle les élèves, avec la coopération de l'enseignant, repèrent les indices explicites leur ayant permis de répondre aux questions littérales et repèrent les indices leur ayant permis de mettre en relation les informations (lexicales et sémantiques) explicites du texte et leurs connaissances afin de répondre aux questions inférentielles.

Dans ce dispositif, la place de l'enseignant est une place de médiateur au sens de Bruner (1983) dans le sens où il ne donne jamais la réponse attendue. Il s'abstient de valider les réponses données et privilégie une régulation par le groupe qui, peu à peu, va converger vers une réponse commune. Le statut de l'erreur fait partie intégrante du dispositif d'apprentissage.

Passation des évaluations pré-tests et post-tests auprès des élèves

Avant et après les séances d'entraînement, nous avons procédé à une série d'évaluations post-expérimentales afin d'évaluer la pertinence et l'efficacité de notre dispositif. Les évaluations post-



expérimentales sont identiques aux évaluations de positionnement : nous avons utilisé le test de lecture silencieuse de l'INETOP⁵).

Les principaux résultats

Résultats obtenus par le groupe expérimental

Analyse quantitative

Dans cet article, nous ne présenterons que les résultats obtenus par le groupe expérimental. Les résultats présentés et interprétés sont donc relatifs et attendent d'être confrontés aux résultats des élèves du groupe contrôle dont l'expérimentation s'est déroulée au cours de l'année 2005-2006 et dont les résultats sont actuellement en cours de traitement.

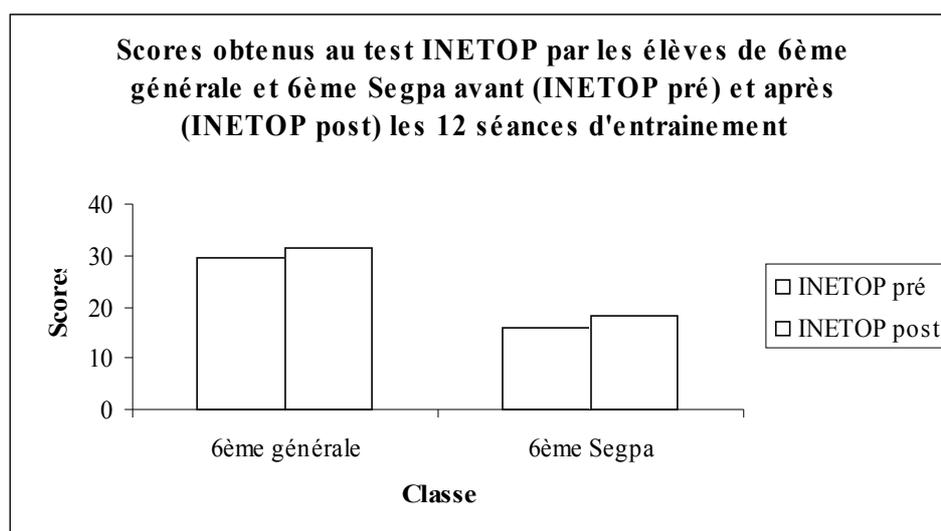
Les tableau et graphique ci-dessous présentent les résultats obtenus par les élèves de 6^{ème} générale et de 6^{ème} Segpa aux évaluations pré- et post-expérimentales (test de lecture silencieuse INETOP)

⁵ Une épreuve standardisée de compréhension générale en lecture : le test de lecture silencieuse de l'INETOP (Aubert, J. & Blanchard, S. (1991). *Evaluation des compétences d'un lecteur*. Editions E.A.P.).



Tableau 1. Résultats obtenus par le groupe expérimental au test INETOP

	INE pré	INE post	F	
6 ^{ème} générale	m = 29,45 σ = 6,86 n = 20	m = 31,5 σ = 6,44 n = 20	F (1-19) = 5,94 ; p < .02	(m = moyenne ; σ = écart-type ; n = nombre de sujets)
6 ^{ème} Segpa	m = 16,03 σ = 6,53 n = 33	m = 18,25 σ = 7,26 n = 31	(F(1-30) = 7,04 ; p < .01)	INE Pré = Résultats obtenus au test INETOP avant les 12 séances d'entraînement.
Tous les groupes	m = 21,09 σ = 9,3 n = 53	m = 23,45 σ = 9,49 n = 51	(F(1-49) = 11,18 ; p < .001)	INE Post = Résultats obtenus au test INETOP après les 12 séances d'entraînement.



Comme attendu, les élèves de 6^{ème} générale obtiennent des performances significativement supérieures à celles des élèves de 6^{ème} Segpa mais quel que soit le niveau, les élèves des deux groupes s'améliorent après les 12 séances d'entraînement puisque quel que soit le niveau (6^{ème} générale vs 6^{ème} Segpa), les élèves obtiennent des performances au test INETOP significativement supérieures après les 12 séances d'entraînement (F(1-49) = 11,18 ; p < .001)

Compte tenu des performances moindres obtenues par les élèves de 6^{ème} Segpa aux questions inférentielles, nous proposons une analyse de leurs erreurs. Par cette démarche, nous souhaitons



identifier des procédures erronées construites implicitement. Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser à la fois le type d'erreur commis mais aussi le type d'information utilisée pour répondre (la justification de la réponse par surlignage).

Dans les exemples qui suivent nous présentons quelques réponses erronées d'élèves mettant en évidence certaines de leurs procédures (les énoncés présentés sont issus des séances d'entraînement et les réponses sont celles d'élèves ayant participé à notre dispositif). Après avoir répondu aux questions, les élèves étaient invités à surligner dans le texte ce qui leur avait permis de répondre. Dans les exemples, les parties d'énoncés surlignées correspondent aux parties surlignées par les élèves eux-mêmes comme étant les justificatifs de leurs réponses.

Analyse qualitative des réponses erronées des élèves de 6^{ème} Segpa.

Procédure 1 : Localisation d'informations linguistiques.

Cette procédure est dite de « localisation d'informations » (Goigoux, 2003) car elle consiste à utiliser a posteriori le questionnaire pour répondre, à rechercher dans le texte un mot-clé apparaissant dans la question et à l'utiliser pour répondre en recopiant ce qui se trouve à droite de ce mot ou plus rarement à gauche.

Exemples

1. Le matin, c'est toujours la course pour faire sa toilette. Ma mère, mon père et moi devons faire vite pour être prêts à l'heure. Ce matin, quand j'ai frappé à la porte de la salle de bain, une voix m'a répondu : « Une minute, je ne suis pas encore habillé ! ».

a. À quelle porte ai-je frappé ce matin ?

Il a frappé à la porte de la salle de bain.

b. Qui était dans la salle de bain ?

Une voix m'a répondu

Procédure 2 : Localisation spatiale d'informations.

Cette procédure consiste à rechercher dans le début du texte, la réponse à la première question posée. Les pratiques enseignantes sont telles que très souvent les premières questions posées trouvent leurs réponses dans le début du texte et les dernières dans la fin du texte.

1. Le gymnase de Corbec-Lès-Geais n'a qu'un seul vestiaire et les garçons et les filles doivent se séparer en deux groupes. Ils ne peuvent pas mettre leur tenue de sport en même temps. Quand elles se seront changées, le deuxième groupe pourra rentrer à son tour dans le vestiaire.

a. Dans quel village le gymnase ne possède-t-il qu'un seul vestiaire ?

Le gymnase de Corbec-Lès-Geais

b. Qui compose le premier groupe ?

Les garçons

Procédure 3 : Recherche de réponses explicites.



Cette procédure est utilisée par les élèves qui recherchent systématiquement la réponse dans le texte, l'explicite : ils pensent qu'un texte dit tout et répondent « on ne le sait pas », « le texte ne le dit pas » ou enfin reprennent les termes exacts du texte.

1. Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christophe s'approcha de la chaise de Carine. Elle était inquiète car elle n'avait pas l'habitude et se demandait bien à quoi elle ressemblerait en sortant.

a. Que Christophe a-t-il dans les mains ?

Un ciseau et un peigne

b. Où se trouve Carine ?

Sur une chaise (bonne réponse manquant de niveau d'abstraction)

Procédure 4 : Réseau associatif lacunaire

Cette procédure consiste à se baser uniquement sur les mots du texte que l'on comprend et à éviter les autres pour répondre à la question posée ou à se baser uniquement sur certaines propositions qui reprennent un ou plusieurs mots de la question. Cette procédure ne permet pas la construction d'une représentation mentale globale et cohérente de ce que dit le texte. Cette procédure fonctionne parfois mais la plupart du temps, ce manque de connaissances conduit les élèves à une compréhension erronée et donc à une réponse erronée.

1. Les habitants désemparés ont bien essayé de surélever les meubles et les appareils électriques mais le niveau est monté tellement vite qu'ils n'ont rien pu faire. Les pompiers demandent aux personnes sinistrées d'évacuer leurs habitations en attendant la décrue.

a. Que demandent les pompiers aux personnes sinistrées ?

- d'évacuer leurs habitations

b. Pourquoi les habitants ont-ils essayé de surélever les meubles ?

- pour le feu (l'élève n'a pas tenu compte des propositions « le niveau est monté... » et du terme « décrue » qu'il ne connaissait peut-être pas).

Cas particulier de la procédure 4 : Certains élèves éprouvent des difficultés face aux mots polysémiques : soit l'élève ne connaît qu'un sens du mot mais ce sens n'est pas adéquat, soit l'élève active les deux sens du mot et éprouve des difficultés à inhiber le sens non pertinent du mot d'où surcharge cognitive.

1. Papa regarde son travail, satisfait. Il appela maman qui était en train de donner à manger au bébé. En arrivant, elle regarda et dit : « ah oui, c'est beaucoup mieux qu'avant mais je crois qu'il faudra une deuxième couche ! ».

a. Qu'était en train de faire maman quand papa l'appela ?

Elle était en train de donner à manger au bébé.

b. Qu'a fait papa ?

Il a mis une couche à son bébé

Procédure 5 : Il ne s'agit pas réellement d'une procédure à proprement parler mais plutôt d'un type d'erreur induit par un manque de connaissances (erreur d'interprétation d'un ou plusieurs mots, non prise en compte de la ponctuation...). Dans ce cas là, la procédure utilisée n'est pas



forcément erronée mais les informations sur lesquelles le sujet se base pour répondre à la question posée sont erronées.

Exemple : Juste avant de partir à l'école, Julia s'aperçoit qu'elle ne peut pas y aller en vélo. Elle se dépêche de sonner chez son voisin pour lui emprunter sa pompe à vélo.

Chez qui Julia va-t-elle sonner ?

Chez son voisin

Pourquoi Julia ne peut-elle pas partir en vélo ?

Parce que Juste a pris son vélo

Comment expliquer cette variété de procédures ?

1. Elles peuvent être liées au contrat didactique ou à une mauvaise représentation de l'activité de compréhension en lecture deux hypothèses explicatives complémentaires : certains élèves pensent qu'un texte dit tout et que la réponse se trouve dans le texte (cette représentation erronée peut avoir été induite notamment par les pratiques enseignantes qui consistent entre autres à poser majoritairement des questions littérales et non inférentielles) (cf. procédures 1, 2 et 3),
2. Elles peuvent être liées à un manque de connaissances, de vocabulaire, à une mauvaise interprétation de la question (cf. procédures 4 et 5).

Nous souhaitons préciser que cette typologie des procédures ne vise pas l'exhaustivité : il peut exister d'autres procédures que nous n'avons pas pu mettre en évidence lors de cette analyse. Par ailleurs, précisons également que le recours à l'une ou l'autre de ces procédures n'est pas exclusif. En effet, chez tous les élèves concernés par cette étude, nous avons pu repérer l'utilisation de plusieurs d'entre elles.

Les implications pédagogiques

La compréhension doit et peut s'enseigner très tôt au cours de la scolarité de l'élève. Les programmes, en plein accord avec les résultats de la recherche, préconisent aux enseignants de travailler, voire d'enseigner, la compréhension dès la maternelle, sans attendre que les processus d'identification des mots soient installés.

Ce travail a permis de mettre en évidence le fait que les entraînements visant à améliorer les capacités inférentielles des élèves s'avèrent utiles et nécessaires mais nous pensons que cet entraînement ne sera véritablement efficace que s'il est associé à une mutualisation collective enseignant-élèves.



Nous pensons que le dispositif présenté peut être intégré dans une programmation annuelle de français ou faire l'objet d'un atelier de remédiation de compréhension en lecture.

En conclusion

En quoi cette analyse peut-elle contribuer à orienter les pratiques enseignantes à l'attention des élèves en difficulté ?

- a. Pour mettre à jour les procédures erronées des élèves, il est important de ne pas confondre le comportement de l'élève et ses procédures. Lorsque cela est possible, l'identification des procédures passe par l'analyse des réponses erronées des élèves et des informations sur lesquelles ils s'appuient pour répondre (surlignage). Il est important de noter enfin que tout dispositif basé sur des entraînements implique nécessairement une phase importante de verbalisation des procédures. Une meilleure connaissance des procédures des élèves rendra cette phase de verbalisation d'autant plus efficace.
- b. Une fois ces procédures erronées identifiées, un enseignement explicite de procédures plus adaptées devient possible.
- c. Une analyse quantitative des résultats de cette étude est actuellement en cours et fera l'objet d'une publication ultérieure. Cette analyse complémentaire tend à montrer que l'entraînement à la production d'inférences a un effet bénéfique sur le niveau de compréhension en lecture. Cependant, bien que nécessaire ce type d'activités ne nous apparaît pas suffisant. Pour être efficace, il nous semble que ce travail doit être mené en parallèle et en continu avec d'autres activités spécifiques visant l'amélioration d'autres composantes nécessaires à la construction d'un modèle de situation : quantité et qualité du répertoire lexical, anaphores, connecteurs ou encore structures syntaxiques rares et/ou complexes.
- d. Proposer des questionnaires de compréhension alternant questions explicites et questions implicites peut s'avérer utile afin de déconstruire les représentations selon lesquelles le texte dit tout et la réponse se trouve explicitement dans le texte.
- e. Varier les modalités d'évaluation de la compréhension permet d'éviter d'induire ou de renforcer des représentations erronées présentes chez certains élèves telles que « comprendre, c'est répondre à des questions ».



Bibliographie

- Benoit, H. & Boule, F. (2001). Les difficultés d'apprentissage en Segpa. Scénarios didactiques en français et en mathématiques. *La Nouvelle Revue de l'AIS*, N°14, pp. 23-34.
- Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre. Editions In press.
- Bonjour, E. & Gombert, J.E. (2004). Profils de lecteurs à l'entrée en sixième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 33, N°1, pp. 69-101.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Ecalte, J. & Mangan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Armand Colin.
- Fayol, M. & coll. (1998). *Apprendre à lire*. Paris : ONL, Editions Odile Jacob, CNDP.
- Fayol, M. & coll. (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : ONL, Editions Odile Jacob, CNDP.
- Gaonac'h, D. & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Profession enseignant. Paris : Hachette Education.
- Gentaz, E & Dessus, P. (2004). *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*. Dunod.
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Etude réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire. Ministère de l'éducation nationale. Paris : Editions du CNEFEI.
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. In, *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, pp. 182-204. Profession enseignant. Paris : Hachette Education.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Hachette Education
- Gombert J.E. & coll. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2. Les repères pédagogiques*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Jamet, E. (1997). *Lecture et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Murat, F. (2005). Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale. *INSEE Première n°1044*, octobre 2005.
- Rémond, M. (2003). Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs. In, *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, pp. 205-232. Profession enseignant. Paris : Hachette Education.
- Rocquet, J.P. (2002). *Lecture et implicite* : document disponible sur le site Internet : http://www.crdp.ac-reims.fr/ien/metiers_fichiers/lecture.PDF.
- Yuill, N.M. & Oakhill, J.V. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 33-45.