

## La métacognition : Une composante de la compréhension

Date de mise ligne :	11 décembre 2009
Auteur :	Martine Rémond Université Paris 12 / IUFM & INRP

*Cet article se centre sur les composantes métacognitives de la compréhension qui sont d'abord définies. Avant d'exposer des données sur le développement et le niveau métacognitifs, quelques éléments sont apportés sur les moyens d'évaluation des capacités métacognitives. Après avoir montré que la métacognition contribue à la réussite, des pistes sont suggérées pour enseigner des stratégies de compréhension de l'écrit.*

Depuis une trentaine d'années déjà, les travaux sur la métacognition se sont multipliés dans différents domaines, notamment dans une perspective d'amélioration des apprentissages. Dans le domaine de la compréhension de l'écrit, les conclusions sont claires : les élèves doivent recevoir un enseignement pour apprendre à contrôler leur compréhension. Ils en tirent un réel profit : les capacités de pilotage de leur compréhension sont améliorées ainsi que leur compréhension.

Les composantes de la lecture ne se limitent pas au décodage et à la compréhension, mais elles incluent la capacité de raisonner sur l'écrit, l'adoption de stratégies adaptées aux buts de la lecture, des connaissances à propos de ces stratégies, et enfin la capacité de les contrôler.

Le lecteur atteint des performances en compréhension qui dépendent à la fois de ses caractéristiques personnelles, des propriétés du texte qu'il doit traiter, et des exigences de la tâche.

La compréhension, activité hautement complexe, se caractérise par un ensemble de processus contribuant à la construction d'une représentation mentale du contenu du texte. Elle fait appel à un ensemble de traitements cognitifs permettant d'établir **la cohérence du texte**<sup>1</sup>, ainsi qu'à la capacité d'interprétation du lecteur. Les processus métacognitifs constituent une composante à part entière de cette activité et ne peuvent en être dissociés.

### La métacognition

La métacognition renvoie aux connaissances que nous avons de notre propre fonctionnement cognitif et au pilotage de nos comportements grâce à la mise en œuvre de procédures adaptées. Elle se définit comme l'aptitude à **réfléchir** sur ses propres processus cognitifs et à les **contrôler**, ce qui inclut des connaissances sur : pourquoi, comment, quand s'engager dans des activités cognitives variées<sup>1</sup>.

Ces connaissances appelées **connaissances métacognitives** sont de trois ordres. Les connaissances **déclaratives**, assez générales, pourraient en quelque sorte correspondre à une liste verbalisable de **propriétés** : **Savoir « quoi faire »**. Les connaissances **procédurales** correspondent aux connaissances sur la

<sup>1</sup> Linda Baker fait partie des premiers chercheurs à s'être intéressé à l'enseignement des stratégies, dans la lignée des travaux engagés par John Flavell et Ann Brown.

manière de réaliser des activités variées : **Savoir « comment faire »** quelque chose, donc mettre en œuvre des stratégies à partir de règles d'action définissant les opérations à réaliser. Les connaissances **conditionnelles** concernent le rôle et les conditions d'application des stratégies en fonction des buts à atteindre et du contexte, donc, leur opportunité : **Savoir « quand et pourquoi »** recourir à telle ou telle stratégie. Il existe, en effet, une variété de stratégies, savoir en quoi chacune est importante permet de sélectionner la stratégie la plus adaptée.

Les connaissances métacognitives font appel à des connaissances relatives à trois champs qui interagissent et qui se réfèrent : aux **personnes** considérées comme des agents cognitifs, aux caractéristiques des **tâches** incluant leurs objectifs, enfin aux **stratégies** pertinentes à l'atteinte de but(s) (par ex. comment résoudre un problème de compréhension).

Le **contrôle métacognitif**, seconde composante de la métacognition, **correspond au pilotage et à la régulation** de l'activité, et concerne l'organisation et le déroulement des activités mentales. Il inclut trois étapes : la planification de l'activité, l'auto-évaluation de son efficacité en cours de tâche et la révision éventuelle de la stratégie mise en œuvre, conduisant à son ajustement. Il produit des informations sur les activités cognitives en cours et active des stratégies métacognitives.

Quand dans **une lecture à haute voix**<sup>ii</sup>, un élève s'aperçoit qu'un mot qu'il vient de lire ne convient pas et qu'il apporte une rectification, il fait preuve de conscience métacognitive.

Ainsi, quand une personne prend conscience qu'elle a une difficulté de compréhension liée à un mot, elle peut relire une portion du texte afin de s'aider du contexte. Si cela ne suffit pas, elle peut ensuite consulter un dictionnaire. Elle fait tout d'abord preuve d'une auto-évaluation de sa compréhension en cours de lecture et pour tenter de résoudre la difficulté détectée, elle fait appel à ses connaissances conditionnelles et à ses connaissances déclaratives. Ensuite, elle devra appliquer ses connaissances procédurales pour utiliser le dictionnaire et pour sélectionner l'acception pertinente du mot, et finalement l'intégrer pour construire la signification du texte. Cependant, ce niveau d'expertise ne se construit que très progressivement et il faut noter les variations, parfois fortes, du niveau métacognitif entre les personnes.

## 1. Evaluer le fonctionnement métacognitif

Evaluer le fonctionnement métacognitif n'est pas une chose simple. Les connaissances métacognitives sont le plus souvent estimées au moyen de questionnaires. Piloté par les connaissances métacognitives, le contrôle métacognitif est généralement étudié au moyen du paradigme de détection des incohérences introduites dans des textes : cette détection témoignerait de l'auto-évaluation de la compréhension en cours de lecture.

Les « questionnaires de connaissances métacognitives » ont pour but d'évaluer les connaissances concernant divers paramètres qui influencent la compréhension et l'usage de stratégies de lecture et de compréhension. Les modes de réponses à ces questionnaires sont variés : QCM, réponse à rédiger, réponse à situer sur une échelle, etc. La cotation des réponses recueillies se fait souvent selon un barème tenant compte de la pertinence de la réponse.

### • **Un exemple en CM1 et en CM2 en France**

Les élèves ont reçu un questionnaire composé d'une quinzaine de questions centrées sur deux points : l'emploi de stratégies de lecture et de compréhension, et les connaissances concernant les caractéristiques des phrases et des textes qui les rendent plus ou moins faciles à comprendre<sup>2</sup>.

La **connaissance des stratégies** est évaluée par des questions telles que :

**Question 1** : Si je te donne seulement 5 minutes pour lire un texte de 2 pages sur lequel je te poserai ensuite des questions, comment fais-tu pour lire ce texte ?

*Correction : on attribue 1 point par raison pertinente citée (maximum = 2 points)*

*1- Modulation de la vitesse : J'essaie de lire plus vite, je lis pour bien comprendre, je lis plus lentement les choses difficiles.*

*2 - Sélection : Je retiens les mots, les éléments les plus importants, je saute les descriptions, je prends des points de repère en lisant vite les titres, les paragraphes...*

<sup>2</sup> Rémond, M. (2003). Enseigner à comprendre : les entraînements métacognitifs, in D. Gaonac'h & M. Fayol (dir), *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris : Hachette – Collection Profession Enseignant.

3- Je lis normalement car 5 minutes c'est suffisant, je lis au hasard, je saute des morceaux = aucun point n'est attribué, stratégie non pertinente

Voici maintenant un exemple de **question relative au traitement des phrases** :

Question 2 : Dans certains textes, il peut arriver qu'une phrase ou une partie de phrase soit difficile à comprendre :

- D'après toi, quelles sont les raisons pour lesquelles une phrase peut être difficile à comprendre?

*Correction : on attribue 1 point par raison pertinente citée, maximum = 2 points*

1 - raisons sémantiques : mots ou expressions difficiles, mot ou sujet inconnu, vieux français

2 - raisons syntaxiques : temps des verbes, sujet inversé, accords difficiles,...

3- raisons personnelles (tenant à l'enfant lui-même : comptées 0 point) : je ne lis pas bien, j'ai lu trop vite, je manque de vocabulaire, je n'ai pas appris ma leçon...

- Que fais-tu pour surmonter cette difficulté et essayer de comprendre cette phrase ?

*Correction : 1 point si l'une des raisons est citée*

1 - aide interne au texte : Je relis plusieurs fois et j'essaie de comprendre. Je regarde la phrase d'avant et d'après (contexte). J'essaie de comprendre morceau par morceau.

2 - aide externe au texte : Je demande à quelqu'un. Je regarde les mots difficiles dans le dictionnaire.

3 - aide interne relative à l'élève : Je me concentre, je lis en faisant très attention.

*Aucun point si l'élève indique : Ça n'arrive pas, je ne sais pas, je lis des morceaux, ...*

En classe de CM1, ce questionnaire est rempli par l'adulte lors d'un entretien individuel, de manière à alléger la charge de travail de l'enfant qui doit réfléchir sur son propre comportement.

### • **Un exemple d'outil pour le collège et le lycée**

Dans cet autre questionnaire<sup>3</sup> destiné à des élèves de collège et de lycée, concernant la lecture en relation avec l'école, trois types de « stratégies » sont isolées : les stratégies globales définies comme des actions mentales, les actions, et les techniques mises en œuvre durant la lecture.

Les stratégies globales de lecture sont des actions mentales, des stratégies planifiées intentionnellement et avec soin par le lecteur pour surveiller ou gérer sa compréhension (exemples d'items : *Quand je lis, j'ai un but de lecture en tête. Je décide de ce que je dois lire avec soin et de ce que je peux sauter (cf. ne pas lire). Je pense à ce que je connais pour m'aider à comprendre ce que je lis. J'utilise l'information typographique.... Je parcours d'abord le texte pour voir ses caractéristiques, sa longueur, son organisation, etc).*

Les stratégies de résolution de problèmes concernent les actions et les procédures que les lecteurs mettent en œuvre quand ils travaillent sur le texte (exemples d'items : *Quand je perds ma concentration, j'essaie de me recentrer. J'ajuste ma vitesse de lecture en fonction de ce que je suis en train de lire. J'essaie de me représenter, de visualiser l'information pour m'aider à me rappeler de ce que je lis. Quand le texte devient difficile, je relis pour améliorer ma compréhension, je fais très attention à ce que je lis.*)

Le recours aux stratégies de lecture : ce sont des techniques de base destinées à aider le lecteur à comprendre le texte – usage du dictionnaire, surligner, souligner l'information textuelle, prendre des notes - (exemples d'items : *Je souligne ou j'entoure l'information pour m'aider à me souvenir de ce que je lis. J'utilise les « matériaux de référence » (dictionnaire, par ex.) pour m'aider à comprendre ce que je lis. Je fais des va-et-vient dans le texte pour trouver des relations entre les idées du texte. Je fais un résumé qui reflète les idées clés du texte.*

Voyons les données disponibles sur l'estimation du « niveau métacognitif ».

## 2. Le « niveau métacognitif », développement et données

L'influence de l'âge et des capacités de lecture sur les connaissances et le contrôle métacognitif a été prouvée. Le développement de la métacognition est particulièrement visible entre 7 et 13 ans, ce qui traduit des effets de la maturation avec l'âge, mais ce développement est aussi lié à l'expertise individuelle relative à la tâche. En effet, les stratégies ne deviennent efficaces qu'à condition de les utiliser de manière répétée, ce qui explique sans doute qu'il faut du temps pour se les approprier.

<sup>3</sup> Mokhtari & Sheorey (2002) présentent leur *Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory* (Inventaire de Conscience métacognitive des stratégies de lecture) ; 30 items représentant chacun une stratégie potentielle, on indique pour chacun sur une échelle à 5 degrés allant de Jamais à Toujours, comment on se situe pour l'usage de cette stratégie.

La représentation de l'activité de lecture change graduellement au cours de son apprentissage. Au début, vers 7 – 8 ans, elle est perçue comme une activité de décodage par tous les élèves. Vers 12 ans, cette représentation persiste chez les faibles lecteurs, alors qu'elle a évolué chez les bons qui la considèrent alors comme une activité de construction de sens. Ces différences entre les bons et les faibles lecteurs se manifestent également dans la connaissance des buts de la lecture et des stratégies, et dépassent le champ de la lecture<sup>4</sup>. A 8 ans, les enfants ont peu d'idées sur l'existence, la valeur ou l'intérêt d'une utilisation de stratégies pour élaborer la signification du texte, alors qu'à 12 ans, ils proposent davantage de moyens d'intervention pour pallier leurs éventuelles difficultés de compréhension. La quantité de connaissances métacognitives peut conditionner les possibilités de tirer profit d'un enseignement de la compréhension.

**Avoir conscience de ses processus métacognitifs** est un élément clé du contrôle de la compréhension et du transfert d'un apprentissage à un autre, mais pour cela, il faut disposer d'un réel équipement métacognitif qu'il est possible de constituer.

Diverses évaluations nationales ou internationales indiquent qu'une proportion limitée de nos élèves disposent de bonnes capacités **inférentielles**<sup>iii</sup> et interprétatives, là où la comparaison est possible, on voit que ces pourcentages sont nettement plus élevés dans d'autres pays<sup>5</sup>. L'analyse des erreurs faites sur des protocoles français met en évidence des « défauts métacognitifs » qui méritent l'attention. L'évaluation internationale PIRLS (en CM1 en France) montre que comparativement à la moyenne des autres pays, en France, le temps consacré à l'enseignement de la lecture est moins important et que nos élèves seraient moins exposés à des activités de nature à développer leur compréhension de l'écrit : le « déficit » est particulièrement visible pour le travail de nature **inférentielle**<sup>iii</sup> et aussi pour les activités de mise en perspective avec des lectures antérieures ou avec l'expérience personnelle. D'une manière générale, les maîtres français n'encouragent pas les élèves à interpréter les textes car, trop souvent, ils posent des questions de compréhension ciblant des informations explicites, des questions de surface auxquelles on peut répondre en se centrant exclusivement sur le texte. Les questions inférentielles nécessitent d'interpréter ce qui est écrit en mettant en relation différents éléments du texte entre eux, ou bien de les mettre en relation avec les connaissances du monde qu'a le lecteur.

Il faut faire évoluer le niveau de lecture et compréhension de nos élèves, ce que des séquences d'enseignement ciblé permettent. Si l'on veut conduire un grand nombre d'élèves au degré d'expertise requis par l'allongement de la scolarité, il devient urgent de considérer que l'enseignement de la lecture ne s'arrête pas après les deux premières années d'apprentissage du code. Pour devenir un lecteur accompli, l'élève a besoin de continuer à apprendre à utiliser l'écrit bien au delà, de manière systématique, approfondie et explicite.

## L'enseignement de la compréhension<sup>6</sup>

Travailler sur les stratégies de lecture au CP améliore le niveau de lecture des élèves, conclut une enquête réalisée par l'Inspection générale en 1995, tout en regrettant que ce travail ne soit que trop rarement mis en place. L'ONL a mis l'accent sur la nécessité *d'Eduquer la compréhension*<sup>7</sup>. Récemment, aux Etats - Unis, des groupes de travail ont effectué une synthèse des connaissances sur la lecture et sa compréhension, afin de faire des recommandations tout en s'appuyant sur des travaux et sur des expérimentations en classe de

---

<sup>4</sup> Oakhill, J.V. & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. Oxford: Basil Blackwell.

Rémond, M. (1999). *Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit chez l'enfant*. Lille : Presse Universitaires du Septentrion.

<sup>5</sup> Rémond, M. (2006). « Eclairage des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français », *Revue Française de Pédagogie*, 157

Rémond, M. (2007). « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves Français de 10 ans ? » *Repères*, 35, 53 – 72

<sup>6</sup> Pour des développements, voir Rémond (2003) déjà cité.

<sup>7</sup> Fayol, M., David, J. & Dubois, D. & Rémond, M. (Eds., 2000). *Maîtriser la lecture*. Observatoire National de la Lecture, Paris : Odile Jacob et C.N.D.P.

pratiques dûment évaluées<sup>8</sup>. Pour eux, la compréhension de l'écrit doit être le challenge majeur et il faut **commencer tôt** une instruction explicite du pilotage de la compréhension, autrement dit **enseigner la compréhension de manière identifiée**. Ils rappellent que le lecteur compétent se construit au cours d'un processus de développement qui doit s'ancrer tôt et accompagner la scolarité : donc s'inscrire dans le **long terme**.

**La compréhension se développe et elle peut être améliorée en étant enseignée.** Cette amélioration peut s'obtenir par des procédures d'entraînements métacognitifs dont le but est d'améliorer l'efficacité du fonctionnement cognitif, en incitant les élèves à participer plus activement à l'élaboration de leur propre compréhension, en les encourageant à un traitement constructif du texte dont ils contrôlent l'exécution. On cherche à entraîner les élèves à utiliser des stratégies pour comprendre, à les faire prendre conscience d'actions qu'ils peuvent déployer et coordonner pour accéder à un bon niveau de compréhension. L'objectif poursuivi est d'implanter des stratégies de nature à alimenter et à gérer la compréhension, stratégies qui, au terme de l'entraînement, devraient s'appliquer de manière routinière à toutes les situations de lecture, voire d'apprentissage. La pratique de l'auto-évaluation fait partie des stratégies souvent prônées.

En se référant aux stratégies d'auto-évaluation des lecteurs compétents, quatre axes stratégiques ont été dégagés :

- ❖ Les stratégies de planification : déterminer des buts, déterminer des moyens pour les atteindre, déterminer des cheminements pour effectuer la tâche, ...
- ❖ Les stratégies de gestion / pilotage :
  - Se poser des questions pendant la lecture telles que : *est-ce que ça a du sens ? Comment je le sais ? Est-ce que je comprends ça ? Est-ce que je comprends assez bien ça pour pouvoir m'en servir pour la tâche demandée ?*
  - Vérifier sa compréhension en fonction de la tâche en cours.
- ❖ Les stratégies de réglage / d'adaptation des stratégies « fix-it strategies » : Relire, ralentir son rythme de lecture, rechercher l'aide d'une personne plus compétente.
- ❖ L'évaluation des stratégies. Se poser des questions telles que : *est-ce que mon travail me permet de résoudre la tâche demandée ? est-ce que mon travail avance selon ce que je m'étais fixé ? Comment vais-je pouvoir utiliser ces éléments ? ....*

#### Exemple d'auto-évaluation : un élève stratégique

Nous avons choisi de prendre un exemple qui s'inscrit dans le champ des sciences, au collège, et qui repose sur la capacité d'auto-évaluation. Cette capacité joue un rôle central sur la réussite des élèves au collège, car elle leur permet de prendre en charge, et de manière autonome, le contrôle de leur lecture et des tâches à accomplir.

L'exemple donné concerne un élève plutôt bon lecteur, confronté à un nouveau chapitre de manuel de « science et vie de la terre » portant sur Les tremblements de terre, et devant se préparer à une interrogation sur ce chapitre. Le contenu non familier, incluant du vocabulaire spécifique et les concepts qui lui sont associés, rend nécessaire le recours à des stratégies de lecture appropriées pour pouvoir comprendre ce chapitre. L'élève cherche alors le sens de « plaques tectoniques, zones de faille » et établit des relations avec les tremblements de terre. Il explore la structure du texte, comportant des phrases complexes dans leur structure, parsemé de représentations visuelles : photo aériennes de failles, graphiques relevés par des sismographes, représentation graphique de l'échelle de Richter. Il lit pour identifier et se souvenir des informations les plus importantes. Il est sensible à la grande quantité d'informations nouvelles et accorde de l'attention à sa lecture, ce qui le conduit à adapter son rythme de lecture, à le ralentir quand le texte introduit un nouveau concept, et si nécessaire, il fait des retours en arrière pour relire.

Cet élève se pose régulièrement des questions : est-ce que ça veut dire quelque chose ? est-ce que je comprends suffisamment bien pour répondre aux questions du contrôle ? Selon sa réponse, il ajuste ses stratégies en fonction des buts qu'il s'était préalablement fixé. Il exerce ainsi un pilotage de sa compréhension, fruit d'un enseignement de diverses stratégies.

Les enseignements / entraînements de la compréhension se classent en deux grandes catégories : les entraînements spécifiques et entraînements généraux.

---

<sup>8</sup> Sweet, A.P. & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension". In C.C. Collins Block, Gambrell & Pressley, M.

## 1. Les entraînements spécifiques

Il s'agit d'intervenir sur un champ limité de la compréhension en enseignant des connaissances et des stratégies métacognitives relatives à une ou deux opérations psycholinguistiques, par exemple, la mise en œuvre d'inférences<sup>iii</sup>, la sélection des idées principales, l'utilisation de la structure des textes, etc. Plusieurs entraînements concernent le contrôle et ils sont destinés à enseigner à évaluer et à réviser sa compréhension (cf. également, l'auto - évaluation). Les stratégies enseignées sont variées : l'activation des connaissances préalables, le recours à l'imagerie mentale, le résumé d'informations, l'élaboration de questions, etc.

Certains entraînements sont mis en œuvre par les enseignants eux-mêmes, en témoigne l'exemple suivant. Des élèves de collège ont suivi pendant trois années (de la 6<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup>) un dispositif d'entraînement à la lecture de textes scientifiques (biologie et histoire/géographie), à raison de onze séances d'entraînement par an menées pendant les cours habituels, à partir de textes extraits de leurs manuels<sup>9</sup>. Ces séances étaient centrées sur la recherche du thème et des idées principales des textes avec les élèves, puis à la structuration de ces idées sous forme de schémas. Elles ont permis aux élèves entraînés de mieux se rappeler des idées principales des textes, d'améliorer leurs performances de compréhension sur des textes de ce type.

A côté de ces entraînements spécifiques, il existe des **entraînements généraux** qui intègrent diverses dimensions de la compréhension et qui reflèteraient davantage les bons lecteurs, lesquels coordonnent plusieurs activités en cours de lecture.

## 2. Les entraînements généraux

Deux courants dominent le domaine de l'enseignement de stratégies. L'un repose sur l'**instruction directe** et accorde un rôle déterminant au maître. L'autre, l'**enseignement réciproque** qui s'inscrit dans la perspective de Vygotsky (1934), insiste sur le rôle des interactions. C'est celui que nous avons choisi de développer.

- **L'enseignement réciproque selon ses promoteurs (E.R.)<sup>10</sup>**

Cet enseignement se caractérise par les relations entre le maître et des élèves réunis en sous-groupes : ceux-ci collaborent et discutent du texte qu'ils cherchent à comprendre, chacun à tour de rôle ayant la responsabilité de diriger le groupe et de mener le dialogue. Au cours de sa participation à ce dialogue, le maître place l'enseignement dans la zone de développement proximal<sup>iv</sup> et apporte à l'élève juste assez d'aide pour atteindre un but que celui-ci n'aurait pu atteindre seul. Cet **étayage** diminue progressivement en fonction des progrès de l'élève.

- **Quatre opérations fondamentales**

Les lecteurs efficaces déploieraient quatre activités stratégiques et fondamentales pour la compréhension qu'il faut donc apprendre et aussi pratiquer : **l'élaboration de questions**, le **résumé** de parties puis de l'intégralité des textes, la **clarification** des idées et des relations, enfin, la **prédiction** de ce qui pourrait survenir. Ces activités agissent à la fois sur la compréhension et sur son contrôle.

- **Déroulement des séances**

Chaque séance commence toujours par la lecture silencieuse d'un texte. Puis, la discussion débute par une question portant, en général, sur l'idée principale du texte ou d'un paragraphe (afin d'apprendre à sélectionner les idées, à distinguer l'information importante des détails, et à contrôler sa compréhension). Les échanges amènent les participants à relire le texte, à noter leurs désaccords et à clarifier leur compréhension du texte (détecter et résoudre des incohérences, donc auto-évaluer leur compréhension).

Dans ce cadre, on incite les élèves à se poser des questions pour les rendre plus actifs pendant la lecture, ou plus conscients de leur niveau de compréhension et de ses failles éventuelles, pour les amener à faire appel à leurs stratégies et à réguler leur lecture. La stratégie d'élaboration de questions est utilisée avant, pendant ou après la lecture, pour mettre en œuvre des inférences, pour sélectionner les idées principales, pour utiliser l'organisation globale des textes, etc.

Voici maintenant une présentation de la **stratégie d'élaboration des questions**, qui a été faite à des maîtres.

<sup>9</sup> Vidal-Abarca & Gilabert (1995).

<sup>10</sup> Palincsar et Brown (1984) en sont les promoteurs.

Description : On construit plutôt des questions portant sur de l'information importante que sur des détails.

Intérêt : Les lecteurs peuvent auto-évaluer leur compréhension et ainsi savoir s'ils ont vraiment bien compris le texte. En posant des questions, ils peuvent identifier ce qui est important dans l'histoire et aussi apprendre progressivement à construire de bonnes questions, de différents niveaux.

Quelques activités : On demande aux élèves de sélectionner dans le texte les informations importantes et pour construire des questions d'utiliser les mots : « qui », « où », « quand », « pourquoi », « comment », « que ».

Enfin, voici un **extrait d'une séance** menée par Palincsar et Brown. Les quatre activités fondamentales sont indiquées en gras dans les dialogues.

Elève 1 (le meneur) : Voici ma **question** : de quoi a besoin un plongeur sous-marin pour aller sous l'eau ?

Elève 2 : D'une montre

Elève 3 : De palmes

Elève 4 : D'une ceinture

Elève 1 : Toutes vos réponses sont bonnes.

Le maître : C'est bien. Moi aussi, j'ai une question : pourquoi le plongeur porte-t-il une ceinture ? Qu'a-t-elle de particulier ?

Elève 3 : Elle est lourde et elle l'empêche de remonter sans arrêt à la surface.

Le maître : Bien

Elève 1 : Maintenant voici mon **résumé** : dans ce paragraphe, on dit ce qu'il faut au plongeur pour aller sous l'eau.

Elève 5 : On dit aussi pourquoi il a besoin de ces choses.

Elève 3 : Je crois qu'on devrait expliquer le mot « attirail » (cf. la **clarification**).

Elève 6 : C'est les choses spéciales dont le plongeur a besoin.

Le maître : Dans ce texte, le mot « attirail » signifie « équipement ». Cet équipement rend le travail plus facile au plongeur sous-marin.

Elève 1 : Je pense que je n'ai pas de **prédictions** à faire.

Le maître : Dans ce texte, on nous dit qu'au cours de son travail, le plongeur rencontre des créatures étranges et merveilleuses. Je prévois qu'on parlera de ces étranges créatures dans la suite du texte. Connaissez-vous des créatures étranges qui vivent dans l'océan ?

Elève 6 : Des pieuvres.

Elève 7 : Des baleines.

Elève 5 : Des requins.

Le maître : On va voir la suite. Qui est maintenant notre professeur ? (changement de meneur du groupe).

- Le rôle particulier du maître

Le maître doit adopter de nombreux rôles : façonner les activités de compréhension, informer sur leur aboutissement, intervenir pour guider celui qui joue le rôle de "meneur du groupe", transférer progressivement à l'apprenant la direction et le contrôle de son propre apprentissage, etc.. Il accorde une attention particulière aux aspects métacognitifs, et apporte des connaissances sur les conditions d'applications des activités enseignées. Il doit convaincre ses élèves que l'application des stratégies enseignées les conduit effectivement à de meilleurs résultats. Si l'enseignant n'est plus l'animateur privilégié du groupe, il n'en reste pas moins un membre particulier.

De manière générale, cet entraînement s'est révélé efficace, à la fois, sur la compréhension de textes et sur la mémorisation, contrairement à d'autres qui ne mettaient pas autant l'accent sur « comment » élaborer des questions. Cette efficacité a été prouvée à diverses reprises, surtout sur les faibles lecteurs, lors d'autres entraînements.

Les promoteurs de l'enseignement réciproque ont ouvert de nouvelles perspectives aux classes en popularisant le concept d'étayage, et en faisant explicitement travailler les stratégies, au lieu de laisser les élèves en situation de travail isolé sur divers supports écrits.

- **Un exemple de démarche en cycle 3**

Les travaux que j'ai menés au cycle 3 montrent que les élèves français tirent profit d'un enseignement et d'un apprentissage de la compréhension permettant d'acquérir des stratégies<sup>11</sup>. Nous avons mis en place un dispositif pour aider les élèves à construire des stratégies de compréhension articulées sur la métacognition, pour les rendre capables d'intervenir de manière consciente et stratégique sur leur traitement de l'écrit. Pour cela, nous avons préparé une vingtaine de séances par niveau scolaire que les maîtres ont ensuite mis en œuvre dans leur classe.

La conception des séances repose sur l'idée d'un **enseignement explicite de la compréhension** en lecture, de séances de **lecture à caractère problématique**, d'un **enseignement par les pairs**.

Les séances de **lecture, à caractère problématique**, s'appuyaient sur des textes « résistants »<sup>v</sup>, la consigne soulignait le problème posé par le texte et le questionnement était réduit à une question. Des étapes programmées permettaient de traiter ce questionnement, d'abord un temps de lecture collectif suivi d'un recueil des réponses individuelles ; dans un deuxième temps, les élèves travaillaient en petits groupes, environ quinze minutes, et devaient parvenir à s'accorder sur une seule réponse à la question. Enfin, en classe entière, les réponses étaient recensées et devaient être justifiées au cours d'un débat interprétatif durant environ vingt minutes. Autrement dit, les élèves qui ont eu une « enquête » à conduire discutent des solutions qu'ils ont trouvées et réduisent la marge d'interprétation. On s'appuie sur l'explicitation par les élèves, avec leurs mots, des tactiques variées qui leur ont permis ou pas d'accéder à une interprétation plus ou moins satisfaisante du problème de lecture qui leur est proposé. On soulignera la nécessité de consacrer du temps à la séance, pour que les élèves aient le temps d'un investissement réel dans la tâche, face à une question de type résolution de problème.

La confrontation des points de vue et la prise en compte des erreurs jouent un rôle très important dans les processus d'apprentissage. Aussi, une des clés de ce travail repose sur la **mise en commun des réponses et des procédures**, ainsi que sur les **échanges** qui s'installent entre élèves, d'une part, entre maître et élèves d'autre part. L'enseignant favorise l'explicitation des démarches ayant conduit aux réponses. Si cette confrontation valorise les stratégies les plus efficaces, elle permet aussi de repérer les **erreurs** et de les analyser, ce qui apporte de précieuses informations sur le traitement effectué par l'enfant pour répondre à la question posée. Ce travail de raisonnement sur les textes fait **prendre conscience** de l'existence des connaissances métacognitives (savoir ce que l'on sait, savoir ce que l'on sait faire, savoir quand et pourquoi mettre en œuvre ces savoirs) et de la nécessité de vérifier sa compréhension. Au fil des séances, on constate une évolution des échanges entre élèves allant vers une exigence dans l'argumentation des réponses.

Grâce à la forme du travail, **en collaboration avec les pairs**, les élèves acquièrent des connaissances linguistiques nouvelles, et peuvent profiter des connaissances du monde que les autres lecteurs mettent à leur disposition ; ils découvrent des procédures de lecture qu'ils ne connaissent ou ne maîtrisent pas. Il apparaît que les élèves placés dans ces situations apprennent à douter de leur interprétation, ce qui les amène à mieux contrôler leur compréhension. Chacun peut alors prendre sa place dans l'élaboration de la signification, et la conception de son statut de lecteur en est profondément modifiée, comme le statut du texte et, plus généralement, celui de la lecture.

Ces entraînements ont été conduits par les maîtres qui ont remarqué que certains élèves changeaient d'attitude en devenant plus attentifs, en s'autorisant à participer aux discussions que se multiplient au fil des séances inscrites dans la durée. En exposant leurs démarches, en les confrontant à celles de leurs camarades et en les justifiant, ils ont appris à comprendre leurs erreurs et évolué. Ils ont parfois été contraints à une révision critique de leurs démarches à travers une relecture fréquente des lieux d'ambiguïté du texte, à des modifications de leurs stratégies, etc. Ces confrontations et le guidage des maîtres les ont fait progresser. Ils ont appris à faire fonctionner ensemble des savoirs en les appliquant au raisonnement sur les textes et en faisant appel à la métacognition. Le travail régulier d'enseignement de la compréhension leur a fait acquérir une

---

<sup>11</sup> Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M. & Ruffier, J., (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Hatier, collection Mosaïque.

Bianco, M. (2003). « Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques », in D. Gaonach'h & M. Fayol (dir), *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris : Hachette – Collection Profession Enseignant.

Rémond, M. (2003), déjà cité.

meilleure connaissance du traitement de l'écrit les amenant probablement à construire une représentation plus exacte du contenu des textes.

Ce dispositif d'enseignement a permis de **construire des savoirs** sur les textes et des savoirs sur la lecture, d'adopter une **vigilance** à l'égard des textes, et de développer des **stratégies pertinentes** de compréhension. Au cycle 3, l'enseignement de la compréhension en classe est possible et il contribue en même temps au développement métacognitif. Mais l'apprentissage des stratégies est long et il faudrait le mener sur une grande partie de la scolarité, notamment au collège, et dans toutes les disciplines, pour que les stratégies puissent servir d'outils d'apprentissage. La métacognition semble aussi avoir sa place au tout début de l'apprentissage de la lecture.

- **Rôle de la métacognition dans l'identification des mots**

L'élève apprenti - lecteur a besoin d'avoir accès à ses propres processus de lecture, et Paris (2002) ajoute que la métacognition fait partie de l'apprentissage initial de la lecture : « *L'enfant doit, par exemple, devenir familier des exigences et des buts de la tâche, et des manières de la réaliser, qu'il s'agisse d'une addition de nombres, de lecture de mots ou d'assemblage de jouets* ». « *Dès le début de l'apprentissage, les élèves ont besoin de comprendre que l'identification de mots est un moyen, pas une fin en soi* » (Baker, 2000). Cependant si la compréhension est le produit de la lecture, l'identification des mots est une étape indispensable, ces deux composantes de la lecture étant interdépendantes.

Progressivement les apprentis - lecteurs automatisent la lecture d'un bon nombre de mots, mais il faut aussi leur enseigner certaines stratégies particulières, utiles dans la reconnaissance de mots. Il faut leur montrer comment identifier des mots inconnus à partir de ce qu'ils savent déjà, ou encore comment utiliser des indices sémantiques et syntaxiques présents dans le contexte du mot qu'ils viennent de décoder, pour en vérifier l'exactitude. Faire réfléchir des élèves débutants (CP) sur les processus et les stratégies qu'ils utilisent pour reconnaître des mots leur est profitable. Ce type d'instruction se révèle également efficace avec des élèves en difficulté. Ainsi, des élèves de 7 à 10 ans en difficulté recevant un entraînement basé à la fois sur la phonologie et la métacognition ont des performances qui s'améliorent plus que celles des élèves recevant simplement un entraînement phonologique.

Dès la maternelle, on peut introduire des stratégies<sup>12</sup>. On peut commencer à travailler le contrôle de la compréhension à partir d'histoires lues à haute voix par le maître, les élèves se focalisent alors sur la construction du sens et le pilotage de leur compréhension de l'oral, qui est similaire à celui de l'écrit. Le maître leur enseigne comment déterminer s'ils comprennent. Il pourra introduire dans les textes, de temps à autre des « incohérences » (anomalies), qui peuvent concerner des mots, des parties de phrases ou même des phrases entières. Ces incohérences portent sur le lexique, la syntaxe ou la sémantique, et amènent des contradictions soit par rapport au texte lui-même, soit par rapport aux connaissances du monde. Détecter des incohérences serait un indice de contrôle de la compréhension. C'est une occasion de faire prendre conscience aux élèves qu'ils connaissent des choses qui peuvent être mises au service de leurs apprentissages. Il s'agit bien de leur faire percevoir qu'à leur mesure, ils disposent de réseaux de connaissances qu'ils doivent mobiliser ...

Il s'agit aussi de sensibiliser les élèves à la nécessité de vérifier leur compréhension au travers d'activités ordinaires de la classe, par exemple en leur demandant de vérifier si la réponse qu'ils vont proposer correspond bien à la question posée, ou bien de préciser sur quel(s) élément(s) ils se basent pour donner leur réponse. Il faut que les élèves prennent conscience qu'ils ne peuvent répondre au hasard et qu'il y a des manières de résoudre la tâche et de conduire cette résolution.

### **Pour conclure**

Il faut enseigner les stratégies de manière explicite, tout particulièrement dans le cas des élèves faibles, qui en tirent alors profit. Parmi ces stratégies, on trouve le questionnement, la pratique du résumé, le contrôle de la compréhension, l'utilisation d'organismes graphiques. L'instruction est efficace lorsqu'on apporte aux élèves un répertoire de stratégies, cela les incite à contrôler leur compréhension qui se trouve elle-même améliorée de manière significative.

---

<sup>12</sup> Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit*. Paris : Hachette.

L'enseignement des stratégies doit être exercé sur des textes de genres variés (narratif, informatif, ...) car cela amène à des opportunités d'instruction bien différentes. Par exemple, les textes expositifs sont souvent assez longs et denses, avec un contenu moins familier, comportant des structures complexes et variées, et du vocabulaire spécifique. La connaissance de la structure du texte est un facteur qui contribue à sa compréhension, et les lecteurs qui n'en ont pas conscience, appréhendent le texte sans avoir un plan d'action particulier, ce qui peut avoir des conséquences sur leur réponse aux questions, à cause d'une reconnaissance assez aléatoire des informations. Les élèves conscients de la structure de texte organisent le texte au fur et à mesure de leur lecture, ce qui leur permet d'identifier et de mémoriser ses informations importantes.

Quand les enseignants donnent à lire des passages intéressants, les élèves font des efforts et persévèrent. On a montré un effet des choix de textes et de l'autonomie laissée aux lecteurs sur leurs progrès en compréhension.

Les enseignants efficaces mettent en œuvre une large panoplie de pratiques, ce qui engendre un environnement complexe de nature à améliorer la compréhension. Ainsi, ces enseignants posent des questions de haut niveau de compréhension, obligeant les élèves à faire des inférences et à réfléchir au-delà du texte, de même qu'ils les aident à relier les textes à lire à leurs vies et expériences personnelles. Les enseignants doivent veiller à travailler la métacognition en contexte, en faisant utiliser des textes qui requièrent un authentique travail de lecture. Lorsqu'ils sont enseignés en étant reliés au contexte des disciplines, telles que l'histoire ou la science, la compréhension peut se développer. Cette mise en relation accroît la conscience métacognitive et favorise un usage des stratégies comme moyen d'apprentissage. Il faut enseigner les stratégies et leur usage aussi bien que travailler la littérature.

En somme, il faut consacrer du temps et de l'attention à l'enseignement de la compréhension. Il ne faut pas oublier de gérer l'hétérogénéité des élèves, et donc s'efforcer de proposer des situations et du matériel motivant aussi bien les plus faibles que les meilleurs lecteurs. Enfin, l'efficacité de l'instruction métacognitive ne peut être conçue que si celle-ci s'inscrit dans la durée, tout au long de la scolarité.

**Martine Rémond**  
**Université Paris 12 / IUFM & INRP**

---

#### **Notes**

<sup>i</sup> La **cohérence** est un principe d'interprétation prenant en charge le traitement des éventuelles marques de cohésion que le texte comporte, et la construction d'inférences. La cohérence est donc fonction des connaissances et des croyances du lecteur, qui le conduisent à accepter, ou non, comme plausible la représentation construite à partir des énoncés. Elle renvoie aux propriétés du texte ou du discours qui permettent son interprétation.

Généralement, quand il s'agit de décrire les marques linguistiques qui assurent la continuité textuelle, on emploie plutôt le terme de **cohésion**. En effet, certains processus prenant en charge l'organisation du texte jouent au niveau de sa cohésion locale (à l'intérieur de la phrase et entre les phrases) comme de sa cohésion globale (cf. sélectionner les informations importantes, le thème, etc.). La cohésion locale est assurée par les marques linguistiques de connexité (connecteurs) et de cohésion (marques anaphoriques, temps verbaux).

<sup>ii</sup> La **lecture à haute voix**, sous sa forme traditionnelle qui consiste à faire lire les élèves à tour de rôle n'est pas conseillée. Elle n'est pas un indicateur de la compréhension et elle ne peut servir à l'évaluer. Elle remplit d'autres fonctions dont voici quelques exemples. L'oralisation du texte peut aider l'élève à discerner les différents personnages. La mise en voix d'un texte peut aussi viser un enjeu de communication, qu'il s'agisse de la lecture par le maître ou par l'élève. Ce type de lecture peut aussi l'aider à développer des représentations orthographiques correctes des mots, à prendre conscience du rôle de la ponctuation et des regroupements possibles d'idées.

#### <sup>iii</sup> **Inférences**

L'auteur ne peut jamais expliciter toutes les informations de son texte, mais le lecteur peut, en partie lever l'implicite en effectuant des inférences. Pour combler l'information manquante, le lecteur doit gérer des relations entre des phrases, intégrer ses connaissances du monde et ses connaissances préalables, au fur et à mesure de sa lecture, pour comprendre le texte et en apprécier la plausibilité. Les inférences constituent une opération psycholinguistique déterminante pour la compréhension et au cours de la lecture, les individus en réalisent beaucoup. De nombreuses inférences sont faites au moment de la lecture et permettent de rétablir la cohérence du texte initial. Réparties en deux groupes : les inférences de liaison et les inférences élaboratives, elles se différencient par la nature de leur fonction.

Les inférences de liaison ont un rôle local. Destinées à assurer la cohérence du texte et à faciliter son interprétation, elles doivent obligatoirement être effectuées pour assurer la cohésion du texte, on dit qu'elles permettent de maintenir la continuité entre les propositions successives (traitement des anaphores ou celui des relations de causalité). Les inférences élaboratives ou interprétatives

---

font appel à une interprétation plus globale, sans caractère obligatoire. Elles créent de nouvelles informations à partir des données du texte, elles peuvent faire appel aux connaissances des lecteurs.

Voici un exemple de question inférentielle précédée de l'extrait du texte qui permet de répondre (Evaluation nationale de CE2)

*...Il y a très longtemps vivait un jeune homme qui s'appelaït Wan.*

*Chaque jour, Wan allait boire une tasse de thé près de chez lui. Il n'avait jamais de pièces pour payer, mais il laissait souvent un dessin à l'aubergiste pour le remercier. ...*

1 - Où Wan avait-il l'habitude de boire une tasse de thé ?

- chez lui
- dans une auberge
- chez des amis
- chez des clients

<sup>iv</sup> Le terme **Zone proximale de développement** (ZPD) rend compte de la distance entre ce qu'un individu peut faire seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'autrui. On associe à cette notion élaborée par Vygotsky celles d'interaction, de médiation d'autrui (adulte ou enfant) et d'étayage.

<sup>v</sup> Les **textes « résistants »** mettent les élèves devant un problème à résoudre ce qui les oblige à questionner le sens, à faire appel à diverses stratégies et connaissances pour accéder à une compréhension du texte. Tauveron (2002) a largement diffusé le concept de textes « résistants », « des textes qui posent des problèmes de compréhension » (p. 37), qui ne se comprennent pas dès la première lecture. Elle les oppose aux textes devant les difficultés qui ne favorisent donc pas les apprentissages, car trop souvent ce sont des textes lisses. Elle met en garde sur le choix du livre qui plaît et repose la question de la formation du lecteur. Un dispositif de présentation et de questionnement des textes est fertile quand il invite à lire, quand il permet d'identifier et de résoudre un problème de compréhension, quand il favorise l'interaction du texte et de l'élève (c'est-à-dire permet à l'élève de rencontrer le texte et de le problématiser lui-même) et, bien entendu, l'interaction des élèves autour du texte.