

Note de lecture

Titre :	La compréhension en lecture
Éditeur :	De Boeck, 2008
Collection :	Pratiques pédagogiques
Auteur :	Jocelyne Giasson

Dans l'état actuel de la recherche, le modèle de compréhension qui fait consensus est un modèle interactif qui s'organise selon les trois composantes que forment le *texte*, le *lecteur* et le *contexte*.

Si on accepte le bien-fondé de la relation entre ces trois variables, on devra accepter du même coup d'être plus nuancé et précis lorsqu'on parle de la compréhension en lecture chez un élève en particulier. A partir de ce modèle, on ne dira plus « cet élève a des problèmes de compréhension », mais « cet élève devant tel type de texte et dans tel contexte comprend de telle façon ». (p. 9)

Corrélativement on peut jeter les bases d'un enseignement direct ou explicite de la compréhension, caractérisé « par un souci de rendre transparents les processus cognitifs inclus dans la tâche de lecture et par l'accent mis sur le développement de l'autonomie du lecteur. » (p. 25)

La **variable *texte*** implique une classification de ceux-ci, « car il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présentés » (p.19). En l'absence d'une classification parfaite, il convient de considérer l'intention de l'auteur et le genre littéraire, la structure du texte et son contenu, où l'on peut distinguer deux grandes catégories, ceux qui racontent et ceux qui présentent ou expliquent un concept, un principe.

La **variable *contexte*** « comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur [...] lorsqu'il entre en contact avec un texte... Ces conditions incluent celles que le lecteur se fixe lui-même et celles que le milieu, souvent l'enseignant, fixe au lecteur. Il est possible de distinguer trois types de contextes : les contextes psychologique, social et physique » (p.22).

La **variable *lecteur*** est développée dans l'ensemble de l'ouvrage. « Elle constitue certainement la variable la plus complexe du modèle de compréhension. » (p. 9) Elle est représentée par le schéma suivant :

Le lecteur							
Structures			Processus				
Cognitives		Affectives	Micro-processus	Pr. d'élaboration	Pr. d'intégration	Pr. Méta-cognitifs	Macro-processus
Connaissances sur la langue	Connaissances sur le monde						

Les connaissances sur la langue comprennent :

- les connaissances phonologiques propres à la langue du texte ;
- les connaissances syntaxiques ;
- les connaissances sémantiques (connaissance des mots pris séparément mais aussi dans leurs interrelations) ;
- les connaissances pragmatiques : « savoir quand utiliser telle formule, sur quel ton parler à telle personne, qui vouvoyer, quand utiliser un langage plus formel... » (p.11)

« Les structures affectives comprennent l'attitude générale face à la lecture et les intérêts développés par le lecteur [...] ; la capacité de prendre des risques, le concept de soi en général, le concept de soi comme lecteur, la peur de l'échec... » (p. 15)

Les microprocessus « permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase. » (p. 37) Ils recouvrent trois habiletés : reconnaissance des mots, lecture par groupes de mots, et microsélection – habiletés nécessaires à la compréhension locale.

Les macroprocessus « sont orientés vers la compréhension du texte dans son entier » (p. 73), compétence à construire à partir de la notion d'« idée principale » du texte, qu'il soit narratif ou informatif.

Les processus d'élaboration recouvrent des « inférences qui ne sont pas reliées aux microprocessus, aux processus d'intégration ou aux macroprocessus ; ces inférences ne sont pas nécessairement prévues par l'auteur et ne sont pas indispensables à la compréhension littérale du texte. » (p. 136) Il en existe cinq types : les prédictions, l'imagerie mentale, les réponses affectives, le raisonnement, l'intégration de l'information du texte aux connaissances.

Nous vous proposons une synthèse des chapitres 4, 9 et 10, qui portent respectivement sur les processus d'intégration, les processus métacognitifs et le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension, qui nous paraissent des points moins bien connus du lecteur français. Nous y adjoindrons un résumé du dernier chapitre, qui propose une clarification opportune sur la place des questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture.

Les processus d'intégration (chapitre 4)

Ils « permettent d'effectuer les liens entre les propositions ou entre les phrases. » (p. 51) Ils sont de deux types : le premier « consiste à comprendre les indices explicites qui indiquent une relation entre les propositions ou les phrases ; [le second] à inférer les relations implicites entre les propositions ou les phrases, » inférences qui peuvent être fondées soit sur le texte soit sur les connaissances du lecteur (p. 52).

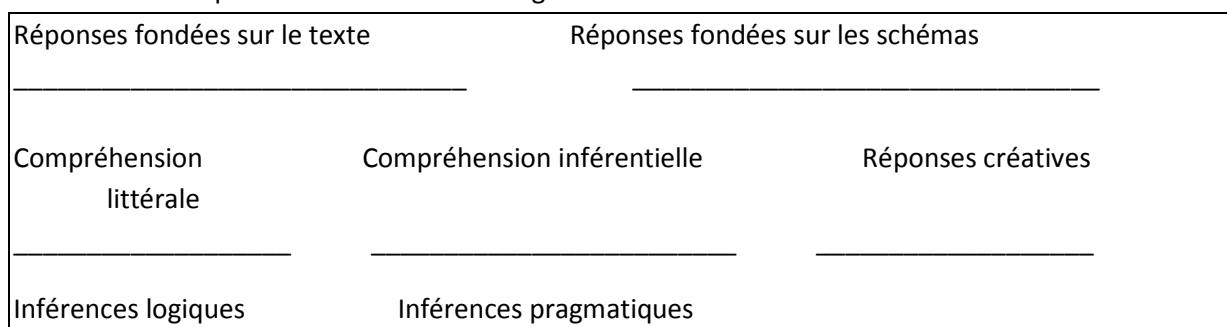
1. Comprendre les indices de relation explicites

Il s'agit des référents et des connecteurs.

2. Les inférences

Elles portent sur les relations implicites entre les propositions ou les phrases.

Le modèle conceptuel est celui de J. Cunningham.



« A gauche se trouvent les réponses qui s'inspirent uniquement du texte (compréhension littérale) et à droite celles qui proviennent presque uniquement de la tête du lecteur (compréhension créative). Le graphique met bien en évidence qu'il est difficile d'effectuer une coupure nette entre les catégories. Il est

plus profitable de conceptualiser l'inférence en se représentant « jusqu'à quel point le lecteur utilise le texte et jusqu'à quel point il utilise ses propres connaissances. » (p. 61)

« Pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte. »

Les inférences logiques sont fondées sur le texte et les inférences pragmatiques sur les connaissances ou les schémas du lecteur. Les inférences créatives ne sont communes qu'à certains lecteurs, en fonction de leurs **connaissances**, et non de leur imagination ou de leur jugement

La capacité à inférer augmente avec l'âge, mais à tout moment elle peut être améliorée par l'enseignement. Il existe peu de travaux sur les inférences logiques. En revanche, pour les inférences pragmatiques, ils sont plus nombreux.

On peut les classer en dix types :

1. lieu
2. agent (équivalent de *force agis-sante* ou *actant*)
3. temps
4. action
5. instrument
6. catégorie (EX. : *La Toyota et la Volvo se trouvaient dans le garage et la Audi à l'extérieur.* → *De quelle catégorie d'objet s'agit-il ?*)
7. objet
8. cause – effet
9. problème – solution
10. sentiment – attitude

Cette classification peut servir de base à une progression.

On peut aussi

1. lire un passage et poser une question d'inférence ;
2. faire émettre une hypothèse ;
3. identifier les mots clés ;
4. formuler des questions de type oui – non et y répondre.

Les processus métacognitifs (chapitre 9)

Ils opèrent la régulation de la compréhension, en permettant au lecteur d'identifier une éventuelle perte de compréhension et de la réparer.

« La première composante de la métacompréhension porte sur les « connaissances » qu'un lecteur possède sur les habiletés, stratégies et ressources nécessaires pour réussir une tâche de lecture. [...]

Elles se divisent en trois volets :

- les connaissances sur la personne : il s'agit de la perception de soi comme lecteur ;
- les connaissances sur la tâche ;
- les connaissances sur les stratégies. » (p. 153)

« La deuxième composante de la métacompréhension porte sur l'habileté à utiliser des processus d'autorégulation. » (p. 154) Nous sommes de bons lecteurs si nous sommes capables de

- « savoir **quand** nous comprenons (et quand nous ne comprenons pas) ;
- savoir **ce que** nous comprenons (et ce que nous ne comprenons pas) ;
- savoir **ce dont nous avons besoin** pour comprendre ;
- savoir que nous pouvons **faire quelque chose quand** nous ne comprenons pas. » (p. 154)

L'enseignement de ces processus porte sur la connaissance des stratégies et sur la gestion de la compréhension.

Pour le premier aspect, un bon point de départ est de donner aux élèves un questionnaire permettant d'évaluer ces connaissances chez eux. Puis on leur demande leurs stratégies, on les classe et on en discute avec eux, ainsi que du but de ce questionnement.

Pour la gestion de la compréhension, un bon point de départ est de s'appuyer sur les erreurs commises. On peut ensuite procéder en quatre étapes :

1. L'enseignant témoigne de son propre comportement lorsqu'il rencontre une difficulté.
2. « L'enseignant présente des phrases (une à la fois) aux élèves et leur demande s'ils ont compris le sens de ces phrases. Parmi les phrases présentées, certaines sont signifiantes, mais d'autres contiennent des mots sans signification ou des mots réels assemblés de façon à construire des phrases qui n'ont pas de sens. » (p. 164)
3. « L'exercice se précise en étant axé vers les degrés de la compréhension des élèves. L'échelle passe ainsi de deux à trois niveaux :
 - Je comprends bien : [...] je pourrais l'expliquer à quelqu'un d'autre.
 - Je comprends partiellement : [...] je ne pourrais pas l'expliquer à quelqu'un d'autre.
 - Je ne comprends pas.[...] Par la suite, les élèves apprennent à indiquer la source de leurs difficultés. » (p. 165)
4. On passe aux stratégies à utiliser pour résoudre les problèmes.

Pour des élèves plus âgés, on peut procéder à une autoévaluation de leurs stratégies.

Le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension (chapitre 10)

« L'influence des connaissances du lecteur sur sa compréhension de texte est aujourd'hui chose bien reconnue. [...] Mais on peut] cerner davantage la réalité pédagogique de cette relation. » (p. 169)

Deux phénomènes sont bien connus : les influences de la culture du lecteur et de son niveau de connaissances (mieux on connaît un sujet, plus on retiendra de connaissances nouvelles). En revanche, celui qui possède des connaissances erronées retient moins d'informations.

L'action pédagogique doit porter sur la stimulation des connaissances. Deux pièges sont à éviter :

1. « réaliser des activités de préparation trop générales qui ont peu de liens avec le contenu spécifique du texte ;
2. réaliser des activités de préparation qui portent sur des concepts spécifiques, mais qui ne sont pas essentiels à la compréhension du texte, [...] mettant] ainsi les élèves sur une fausse piste. » (p. 175)

Les objectifs doivent être :

1. « stimuler les connaissances des élèves, [...] c'est-à-dire leur faire prendre conscience de ce qu'ils savent déjà ;
2. organiser ces connaissances ;
3. les relier au texte à lire. » (pp. 178-179)

Pour les textes narratifs, il s'agit de « piquer la curiosité » (p. 179) des élèves en leur présentant des situations racontées dans le texte et en les invitant à prévoir la suite. Pour les faire écrire, l'enseignant fournit une liste de mots clés tirés du texte et invite les élèves à les relier entre eux ; puis on compare leurs versions avec celle de l'auteur.

Pour les textes informatifs, on travaille à partir de concepts clés : les élèves les associent avec leurs propres connaissances, puis une discussion permet de les affiner et d'extraire de nouvelles informations ou de

nouvelles idées. Dans tous les cas, le principe est celui de l'anticipation et il est absolument nécessaire que les connaissances préalables des élèves soient évaluées à l'avance avec précision.

La place des questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture (chapitre 12)

Le rôle des questions, omniprésentes dans les activités de lecture scolaire, est aujourd'hui remis en cause.

1. La classification de questions

On ne met plus toutes les questions sur le même plan.

Voici les catégories de Smith et Barrett (p. 226) :

1. **« Reconnaissance littérale ou rappel** : la question demande à l'élève de reconnaître des idées, des informations, des situations ou des événements exprimés explicitement dans le texte.
2. **Inférence** : la question requiert de l'élève qu'il utilise une synthèse de sa compréhension littérale, de ses connaissances personnelles et de son imagination afin de formuler une hypothèse.
3. **Evaluation** : la question exige que l'élève porte un jugement sur le texte (ex. : distinguer le réel de l'imaginaire, distinguer le fait d'une opinion).
4. **Appréciation** : la question engage l'élève à réagir à la qualité du texte en s'appuyant sur ses connaissances des techniques littéraires qu'emploient les auteurs pour susciter des réactions affectives et intellectuelles chez les lecteurs. »

Durkin distingue simplement les questions d'enseignement, destinées à faire évoluer l'élève, et les questions d'évaluation, ou encore questions sur le processus, qui « amènent l'élève à réfléchir sur la façon dont il est arrivé à telle réponse » (p. 234), et questions sur le produit.

2. L'application pédagogique de la classification de questions

Initier les élèves aux classifications les aide à comprendre ce que l'on attend d'eux.

Faire poser les questions par les élèves eux-mêmes est une autre démarche, dont l'avantage est qu'ils partagent tous les mêmes objectifs.

Note de lecture rédigée par Annie Delatte