

LA COMPREHENSION

Des recherches ont été menées sur les compétences cognitives en cause dans la compréhension orale comme écrite : résolution d'inférences, contrôle textuel, modèle de situation, stratégie de lecture.

Les compétences en compréhension orale constituent une base indispensable à la compréhension du langage écrit. Pourtant, certains élèves ont un niveau de compréhension nettement plus superficiel et imprécis que d'autres, ce qui constitue une gêne, en particulier dans les activités scolaires.

La compréhension passe par deux types de traitements qui interagissent : le calcul syntaxique et l'intégration sémantique.

2.1. Le calcul syntaxique

L'activité de lecture se confine rarement à l'analyse d'un mot présenté seul. C'est le plus souvent dans une phrase que le mot sera lu. Le processus qui consiste à affecter un rôle aux mots dans la phrase est nommé calcul syntaxique. La compréhension de la phrase nécessite que l'on sache qui effectue l'action, qui en est l'objet, etc.... Just et Carpenter dénombrent 6 types d'indices qui vont permettre le traitement syntaxique de la phrase : l'ordre des mots (sujet - verbe - complément) la classe grammaticale des mots (nom, verbe, adjectif...) les mots fonctionnels : il existe des mots qui ont un statut particulier, les connecteurs comme puisque, pendant, mais, si. Les indices morphologiques : les connaissances liées à la morphologie des mots. Par exemple, l'affixe qui complète la racine des mots permet souvent de connaître la classe grammaticale du mot comme dans affirm -era (verbe) Le sens des mots : les connaissances sémantiques sur le mot permettent elles aussi d'inférer son rôle. Par exemple, nos connaissances sémantiques permettent de savoir à quel syntagme rattacher le mot comme dans : " Diana voit un hamburger avec de la moutarde" et "Diana voit un hamburger avec des lunettes" la ponctuation : le point final indique la fin de la phrase, les virgules séparent les propositions

2.2. Le traitement sémantique : le modèle de situation

Outre le traitement syntaxique, il est nécessaire d'effectuer un traitement du sens de la phrase. Pour comprendre une phrase, il ne suffit pas de connaître le sens de chacun des mots. Il faut se faire une idée globale du sens de cette suite de mots. Pour comprendre une phrase ou un texte, il va donc falloir construire ce que le psychologue appelle une "représentation du message". Au niveau de la phrase, le lecteur doit donc transformer la suite de mots en une forme symbolique que l'on appelle "proposition". Une proposition correspond globalement à une idée (à différencier de la proposition grammaticale).

Dans la phrase "l'enfant lit", il existe une seule idée, une seule proposition. Une phrase peut être composée de plusieurs propositions. Par exemple, la phrase "le jeune homme attend devant la gare délabrée" comprend 4 propositions : l'homme attend ; l'homme est jeune ; l'homme est devant la gare ; la gare est délabrée. Le temps de lecture des phrases est proportionnel au nombre de propositions qu'elles comportent. Comprendre une phrase, c'est dans un premier temps effectuer une liste mentale des idées que contient cette phrase. La compréhension des phrases passe donc par une décomposition en unités symboliques, les propositions. De cette décomposition découle une liste de propositions.

Van Dijk et Kintsch (1983) ont proposé un modèle de la compréhension des textes. Selon eux, la compréhension est basée sur la construction d'un modèle mental de la situation.

Le texte présente une succession de mots, il est linéaire. Au contraire, le modèle mental va se représenter comme une structure relativement complexe dans laquelle les différentes informations du texte sont reliées entre elles par des relations causales, temporelles...

Trois niveaux de représentation sont utilisés : la microstructure, la macrostructure et le modèle de situation.

1er niveau : la microstructure

La microstructure du texte décrit la signification locale, littérale du texte. C'est la liste de propositions. Mais on ne peut pas mémoriser toutes les propositions. Notre mémoire est limitée. Certaines propositions vont être mémorisées, d'autres non.

2ème niveau : la macrostructure

Il faut établir une hiérarchie au sein de la liste de propositions, une sorte d'organigramme où seront rangées les propositions par ordre d'importance. Cette représentation hiérarchisée des propositions est appelée "macrostructure". A ce niveau ce sont les propositions importantes qui sont sélectionnées. Celles qui ne sont pas nécessaires à l'interprétation sont délaissées. Plusieurs propositions peuvent être réduites en une même proposition.

La macrostructure pourrait être assimilée à une sorte de résumé mental. C'est ce qui est conservé en mémoire. Les macropropositions et leur structure vont servir d'indices pour retrouver les micropropositions. La macrostructure est constituée de propositions qui ne correspondent pas au contenu littéral du texte mais sont construites par le lecteur.

Par exemple, "Jean part en voyage en train" est une macroproposition construite à partir du contenu littéral : "Jean est allé à la gare, il a acheté un billet, il s'est dirigé vers le quai".

Pour comprendre un texte, l'enfant doit être capable d'élaborer une représentation mentale globale de l'ensemble des informations du texte, la macrostructure. Certains enfants sont incapables de construire cette macrostructure.

3ème niveau : le modèle de situation

Le troisième niveau permet de représenter les informations dans un modèle de situation. Lorsqu'un texte est lu, les connaissances du sujet vont intervenir dans le processus de compréhension. En abordant un texte, des connaissances préalables sont mobilisées sous la forme d'un modèle de la situation décrite par le texte, ou encore modèle mental (Johnson-Laird). Il s'agit d'une représentation de ce qui est présenté dans le texte, représentation où interagissent les savoirs fournis par le texte et ceux du lecteur.

Représentation des événements, des actions, des personnages, du monde décrit par le texte.

Il existe de nombreux travaux démontrant l'influence des connaissances du sujet sur le processus de compréhension. A ce titre, le lecteur peut utiliser ce qu'on appelle des scripts. Il s'agit d'une suite d'actions propres à un objectif. Ainsi, le script aller au restaurant sera probablement constitué des éléments : ouvrir la porte, choisir une table, commander, manger, régler l'addition...

Ce script activé en mémoire à long terme va fournir une sorte de structure qui aidera à la compréhension du texte. Le fait de fournir un titre explicite à un texte, par exemple "le dîner au restaurant" permettra d'activer le script correspondant et de faciliter la compréhension.

Une notion proche est celle de schéma. Ainsi, nous possédons un schéma pour le corps humain (membres, tronc, tête). Mais chacun de ces éléments peut être représenté lui aussi par un schéma (tête : bouche, œil, nez, etc). Des schémas particuliers sont propres aux types de textes eux-mêmes. Une fable est constituée d'un récit et d'une morale. Dans un texte narratif, on trouve une situation initiale, une action et une situation finale (schéma narratif). Ces connaissances fournissent des modèles possibles pour la macrostructure.

Les connaissances préalables du lecteur vont lui permettre d'effectuer des inférences, c'est-à-dire combler les trous sémantiques laissés par le texte. Par exemple : en lisant, "Jean roulait trop vite et les médecins sont réservés sur l'évolution de la situation", nous inférons que Jean conduisait une voiture, a eu un accident, a été hospitalisé et que son état de santé est critique.

Des études ont montré que les inférences sont sources de difficultés pour un lecteur non spécialiste du domaine du texte, et cela particulièrement pour un enfant dans son activité de découverte par la lecture.

En résumé, comprendre suppose l'activation en mémoire à long terme d'informations organisées en réseaux et la production d'inférences. Comprendre, c'est construire un modèle mental. Cette construction s'effectue progressivement par l'interaction entre : un texte avec des caractéristiques (un lexique, une syntaxe, une structure) et contenant des informations un lecteur qui a des caractéristiques propres et disposant de connaissances préalables, linguistiques et conceptuelles (les scripts, les schémas)

Celui qui entreprend de lire, même si c'est un enfant de CP, possède déjà un bagage culturel, des représentations mentales, des schémas narratifs, des connaissances préalables, c'est-à-dire une base de connaissances avec laquelle il va aborder le texte. On a montré que plus la base de connaissances du lecteur est importante, plus sa lecture est rapide et sa compréhension aisée. Si par contre le lecteur aborde un domaine qu'il connaît mal, sa lecture est plus lente et sa compréhension plus aléatoire. Le contenu du texte interagit donc avec la base de connaissance du lecteur, aboutissant à une forme cohérente globale appelée modèle de situation. La lecture, en retour, permet au lecteur d'élargir sa base de connaissances, qui s'enrichit donc avec le temps.

2.3. Les problèmes que rencontrent les enfants dans la compréhension

Perfetti et coll. (1996) ont dénombré six sources de problèmes de compréhension :

Des difficultés liées aux connaissances

1. l'étendue et la connaissance du vocabulaire
2. les connaissances du domaine qui peuvent aider le lecteur à interpréter le texte

Des difficultés liées aux opérations cognitives

3. des processus lexicaux : difficulté de décodage. Lorsque le décodage demande un coût cognitif important, le lecteur dispose de moins de ressources pour les processus de haut niveau comme la compréhension.

4.une capacité de mémoire limitée : celle-ci ne permet pas de maintenir simultanément en mémoire suffisamment d'informations pour pouvoir effectuer certains traitements nécessaires à la compréhension et notamment le traitement des inférences.

Ces 4 sources de difficultés peuvent affecter la compréhension de textes aussi bien des bons que des faibles compreneurs.

Deux autres sources de difficultés semblent distinguer les compreneurs efficaces des compreneurs moins efficaces :

5.les processus d'inférences

6.les stratégies de contrôle de la compréhension ou stratégies d'autorégulation : à la fin de chaque phrase et de chaque paragraphe, les fixations oculaires sont plus longues. Elles témoignent de la construction d'une représentation définitive de la phrase.
Relecture / retours en arrière

Ce sont ces deux paramètres qui distinguent de manière constante, et cela dès le CE1, les meilleurs compreneurs des moins bons : la capacité à interpréter l'implicite au moyen d'inférences et la capacité à contrôler sa propre compréhension.

a)les problèmes liés à la production des inférences

Dans un texte, tout n'est pas dit. Il y a de l'implicite. Les inférences sont les opérations qui vont nous conduire à rendre explicite l'implicite. Les inférences réalisées pendant la compréhension peuvent être de diverses sortes et comporter des degrés de complexité également divers.

3 dimensions pour distinguer les différentes inférences

les inférences nécessaires et les inférences élaboratives

Les inférences nécessaires, comme leur nom l'indique, sont nécessaires à la compréhension d'un texte. Exemple : les anaphores (relation de référence)

Les anaphores : "toute expression dont l'interprétation dépend d'une entité mentionnée auparavant dans le texte est une anaphore". On distingue les anaphores pronominales, synonymiques et métaphoriques.

Exemples

Anaphore pronominale : "Maman prépare un gâteau pour Nicolas, elle le laisse brûler"

Anaphore synonymique : "Maxence et Marine jouent dans la cour de l'école, le garçonnet glisse et tombe à terre"

Anaphore métaphorique : "le loup entre chez la grand-mère, le monstre la dévore".

Les inférences élaboratives ou optionnelles renforcent et enrichissent la compréhension mais ne sont pas strictement nécessaires. Elles ne sont d'ailleurs pas systématiquement effectuées pendant la lecture. Par exemple, après la lecture de "Cet été, maman, mes deux sœurs et moi, nous avons pris le car et nous sommes allées au zoo" on peut inférer que le groupe est composé de "maman et ses 3 filles et / ou de maman et ses 3 enfants". Cette inférence enrichit la compréhension sans être vraiment nécessaire et n'est probablement que très rarement effectuée par les enfants.

les inférences logiques ou pragmatiques

Les inférences logiques découlent de la mise en œuvre des règles du calcul logique. Leur résultat est vrai, en principe, comme par exemple dans "Pierre est à droite de Paul et Paul est à droite de Marie" Pierre est à droite de Marie".

"A la cantine, deux desserts sont proposés : une glace et une fruit. Laura n'aime pas les glaces" Laura choisira un fruit

Les inférences pragmatiques nous permettent de faire des déductions probables mais non certaines, fondées sur des connaissances usuelles sur le monde comme par exemple : "Ah ! C'était terrible ! Jamais je n'avais vu un animal aussi rapide avec des yeux aussi luisants et qui ronronnait aussi fort" qui peut conduire à l'inférence plausible mais non certaine : "il s'agit d'un chat sauvage".

"Sophie pédale jusqu'à la maison" : inférence probable mais non certaine : "Sophie se déplace à vélo"

Les inférences rétrogrades ou antérogrades

Une inférence est dite rétrograde quand elle consiste à relier l'information en cours de traitement avec la portion de texte déjà interprétée. Les inférences anaphoriques sont la plupart du temps des inférences rétrogrades.

On parle d'inférence antérograde lorsque le processus d'inférence vise à conserver les informations dans la mémoire de travail et la mémoire à long terme, les garder disponibles, et ainsi connecter l'information en cours de traitement avec quelque chose qui va suivre. Les anticipations rentrent dans cette catégorie d'inférences (l'inférence pragmatique ci-dessus "il s'agit d'un chat" formulée de cette manière est une anticipation).

Ce qui différencie les faibles comprennent des forts comprennent ce ne sont pas les réponses aux questions littérales sur le texte, mais aux questions inférentielles. Donc pour aider les faibles comprennent, il faut les aider à rétablir la cohérence des informations, rendre explicite l'implicite du texte.

Exemple : "Sophie enfila sa veste mais la pluie redoublait d'intensité. Au lieu de sortir, elle fit des pâtisseries pour le dîner".

Une question littérale évaluant une compréhension superficielle : qu'a fait Sophie ? Deux questions impliquant une inférence et évaluant une compréhension approfondie : Pourquoi Sophie n'est-elle pas sortie ? Où Sophie a-t-elle vraisemblablement passé l'après-midi ?

b) Les problèmes liés aux stratégies d'autorégulation de sa propre

compréhension : le contrôle textuel Evaluer sa propre compréhension et la réguler

Lorsqu'un lecteur habile lit un texte, il est capable d'en détecter les incohérences. Si la phrase qu'il est en train de lire semble être en contradiction avec ce qu'il a compris précédemment, il effectue un retour en arrière, pour vérifier et réguler sa compréhension. Si son interprétation première était erronée, il la corrige. Mais la reconnaissance des mots ne suffit pas pour lire « les poules du couvent couvent » ou « Il est plus à l'est ». La compréhension doit être ajustée lorsque la reconnaissance des mots est délicate (comme dans le cas des homographes), utilisant alors la conscience

syntaxique. La prise d'indice syntaxique (ordre des mots, accords, conjugaisons, mots de liaison, ponctuation) favorise la compréhension.

Pour comprendre, l'enfant doit être actif. Or beaucoup d'enfants sont passifs pendant la lecture. Les faibles compreneurs construisent des modèles mentaux de la situation souvent partiels, non intégrés dans un modèle général. Cela est dû à une passivité particulière devant le texte.

Ils ne font pas de retours en arrière. Ils ne relisent pas. Ils ne s'arrêtent pas quand ils ne comprennent pas. Ils ne savent pas quand faire des inférences. C'est dû à une difficulté pour évaluer et réguler leur compréhension (en particulier ils détectent moins les incohérences, les contradictions).

2.3. Stratégie de lecture

Il est évident que la stratégie de lecture diffère, chez le lecteur habile, en fonction du support utilisé et du but recherché. Je n'ai pas la même façon de lire, lorsque je cherche un numéro de téléphone dans un annuaire, que je consulte une recette de cuisine pour préparer un déjeuner entre amis, que je lis un roman policier pour me détendre, ou les gros titres d'un quotidien ou encore lorsque j'aborde un article scientifique ardu. Ma connaissance des genres littéraires, des modes d'énonciation et des différents supports me permet d'adapter ma stratégie de lecture au but recherché. Il y a en quelque sorte interaction entre le lecteur et le texte.

2.4. Doit-on enseigner la compréhension ? : Apprendre à comprendre

On a parfois tendance à considérer que la résolution des inférences, le contrôle textuel, l'utilisation de sa base de connaissances, ou l'adaptation de sa stratégie de lecture au support considéré vont de soi. Il n'en est rien. Comme nous venons de le voir, comprendre nécessite la mise en œuvre d'un ensemble de processus cognitifs qui ont besoin d'être entraînés. Un certain nombre d'enfants risquent de rester à un niveau très superficiel de compréhension, si un travail spécifique dans ce domaine n'est pas proposé à l'école maternelle et élémentaire. Il serait dommage d'attendre l'entrée en CP pour travailler la compréhension. L'écrit oralisé est un très bon outil à l'école maternelle.

Pour améliorer la compréhension, on doit aider la construction d'un modèle mental intégré et pour ce faire on doit entraîner les opérations très générales de la compréhension. Entraîner des habiletés spécifiques prépare et facilite la compréhension de texte.

Certaines pratiques qui ont été évaluées entraînent des effets significatifs. (enquête "National Reading Panel, 2000)

Repérer les superstructures textuelles (schéma narratif), repérer les principales caractéristiques d'un texte (documentaire, instrumental, imaginaire...)

Repérer la structure des histoires :

suivre l'organisation temporelle et causale des événements

Répondre à des questions en "qui, comment, où, quand et pourquoi", dont les réponses sont corrigées immédiatement par le maître.

Se poser des questions : apprendre à se poser des questions en "qui, comment, où, quand et pourquoi" ; apprendre aussi à anticiper.

Résumer : identifier les idées principales qui intègrent l'ensemble dans une structure unitaire et cohérente

Travailler, modifier le texte pour faciliter la tâche du lecteur, pour attirer son attention

Produire des titres, des mots clés, des résumés pour faciliter l'intégration en mémoire, travailler la typographie pour attirer l'attention du lecteur : gras, illustrations, schémas, positionnement des éléments, présentation du texte en paragraphe, mots importants soulignés

Utiliser des organisateurs graphiques ou sémantiques qui permettent de représenter graphiquement la signification et les relations entre les idées.

Entraînement aux marques

Apprendre à utiliser les connecteurs : ce sont tous les termes qui assurent l'organisation d'un texte (les conjonctions mais, donc, car ; les adverbes alors ensuite ... ; et les groupes prépositionnels d'une part, d'autre part...)

Le traitement des marques linguistiques de cohésion est déterminant, en particulier celui des connecteurs. Mais c'est surtout le traitement des anaphores pronominales qui est déterminant.

Apprendre à produire des inférences

Apprendre à faire des inférences nécessaires, élaboratives, pragmatiques, logiques.

Comprendre un énoncé est un processus actif dont le but est de construire une représentation mentale du contenu de l'énoncé. L'enfant s'appuie sur ses connaissances afin d'en tirer des inférences qui sont déterminantes pour la compréhension. C'est cela qui fait la différence entre bons et mauvais comprennent.

Apprendre à se représenter la situation décrite par le texte

Travail d'intégration du texte en faisant appel à l'imagerie et à la verbalisation

Entraînement à la gestion de la compréhension

Entraînement à être actif sur le texte, sur sa compréhension, à avoir une attitude réflexive. Les enfants ont rarement cette attitude. Etude des processus que les enfants mettent en œuvre au cours de la lecture. Il s'agit de les regarder faire, de mesurer le temps de lecture. Dans ce domaine, deux études récentes : Une sur l'emploi du jeu de rôles : être le maître chacun son tour et poser des questions sur la compréhension (Ann Brown 1984) Une autre sur l'instruction directe : le maître prend un texte inconnu et montre, explique comment il fait pour comprendre (arrêts, se pose des questions...) (Paris et Presley, sur 40 semaines d'entraînement). L'efficacité de cette méthode est mesurée et réelle.

Enseignement de stratégies multiples : il s'agit d'utiliser plusieurs procédures en association (dont celles décrites ci dessus) dans une interaction maître-élève.

Présenter un outil pour améliorer la compréhension à l'oral : classeur compréhension GS / CP

CONCLUSION

La compréhension est un phénomène complexe qui pour l'essentiel se déroule à notre insu. Pourtant comprendre le langage est parfois source de difficultés. On peut aider l'enfant à les résoudre.

Avoir un bon niveau de décodage ne suffit pas pour comprendre un texte. Il faut traiter les inférences, l'implicite, les marques anaphoriques. Comprendre c'est rarement comprendre ce qui est dit, c'est surtout comprendre ce qui est dit et ce qui n'est pas dit. Une cause d'échec : c'est la lecture plate, vide qui ne s'interroge pas, qui ne revient pas sur elle-même.

Les enfants, d'une manière générale, comprennent très lentement, c'est une des raisons pour lesquelles ils demandent qu'on leur lise souvent les mêmes histoires. Ne pas leur parler trop vite. Redire plusieurs fois les textes pour aider l'enfant à construire des modèles mentaux unifiés, pas partiels (exemple des ateliers de lecture partagée avec les albums). Montrer les chemins, les stratégies de compréhension. Enseigner les clés pour comprendre.

Le décodage et la compréhension sont des activités cognitives complexes qu'il est nécessaire de connaître et d'analyser pour mettre en place des stratégies d'apprentissage et de remédiation efficaces. La lecture est l'outil numéro 1 de la réussite scolaire : 50% des difficultés en maths proviennent de difficultés en lecture.

Dans ce courant et pour la première fois depuis sa création, l'Observatoire National de la Lecture préconise des pratiques spécifiques. Les nouveaux programmes (février 2002) sont également orientés vers la maîtrise de la langue et l'enseignement de la compréhension.

Références bibliographiques

- ▶ Gombert, J.E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. & Fayol, M. (2000). Enseigner la lecture au cycle 2. Paris : Nathan Pédagogie.
- ▶ Observatoire National de la Lecture, ouvrage collectif dirigé par José Morais. (1998). Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux. Paris : Odile Jacob / CNDP.
- ▶ Classeur compréhension (Cycle 2 - GS / CP et CE1 en soutien). (2002). Les éditions de la cigale. (Extraits gratuits sur le site www.editions-cigale.com/club)