

Traduction
Françoise APPY
(12.2011)

L'utilité d'un enseignement bref des stratégies de compréhension en lecture ¹

Daniel T. Willingham ²
(2006)

Comment fonctionne l'esprit – et en particulier comment apprend-il ? Les décisions pédagogiques des enseignants sont basées sur un mélange de théories apprises lors de leur formation, par essai et erreur, sur des connaissances artisanales et sur leur instinct viscéral. Un tel instinct nous est utile à tous, mais y a-t-il autre chose de plus fiable sur quoi s'appuyer ?

La science cognitive est un champ interdisciplinaire de la recherche qui couvre la psychologie, la neuroscience, la linguistique, la philosophie, l'informatique, l'anthropologie et qui cherche à comprendre l'esprit. Dans cette colonne de la revue American Educator, nous considérons que les découvertes de ce champ sont assez fortes et claires pour mériter une application dans les classes.

Question : dans une récente colonne ³ vous dites que les connaissances d'arrière-plan sont essentielles à la compréhension en lecture. Qu'en est-il des stratégies de compréhension en lecture ? N'est-ce pas important d'enseigner ces stratégies afin que les élèves puissent comprendre tout ce qu'ils lisent ?

L'efficacité de l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture a été le sujet de plus de 500 études lors des 25 dernières années. La seule conclusion de ces travaux est que l'enseignement de ces stratégies améliore la compréhension. Mais il est plus difficile de répondre à ces intéressantes questions : dans quelle mesure ces stratégies aident-elles ? Comment fonctionnent-elles ? Tous les élèves en bénéficient-ils ? Combien de temps doit-on y consacrer ? Les réponses ne sont pas encore claires, mais en combinant ce que les cognitivistes savent et les modèles des données expérimentales en classe, cela nous permet d'ébaucher quelques conclusions. Il apparaît que les stratégies ne construisent pas l'habileté en lecture, mais forment plutôt un ensemble d'astuces qui, indirectement, permet-

¹ . American Federation of Teachers, hiver 2006/07, p 39-50.

Source : <http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/winter0607/CogSci.pdf>

² . Daniel Willingham enseigne la psychologie cognitive à l'université de Virginie depuis 1992. Jusqu'à 2000, sa recherche a porté sur la mémoire et sur ce qui se passe dans le cerveau lors des apprentissages. Aujourd'hui, toutes ses études portent sur l'application de la psychologie cognitive à l'enseignement primaire et secondaire. Il écrit une colonne intitulée *Ask the cognitive scientist*, dans le magazine *American Educator*. Il est également l'auteur de *Why Don't Students Like School*, qui a été traduit en français.

³ . Voir "How Knowledge Helps" : <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2006/willingham.cfm>

tent d'améliorer la compréhension. Ces astuces sont faciles à apprendre et nécessitent peu de pratique, mais avant de pouvoir les mettre en œuvre, les élèves doivent être capables de décoder aisément.

Commençons par considérer ce que les cognitivistes savent sur le processus de compréhension en lecture, parce que cela va nous aider à comprendre quelles stratégies pourront être utiles aux élèves. La compréhension en lecture empiète sur la compréhension du langage oral.

Les enfants arrivent à l'école en ayant déjà appris le processus complexe de l'utilisation des règles grammaticales afin d'extraire du sens des suites de mots, et ils utilisent le même procédé pour comprendre l'écrit. Une assertion pose que la compréhension de l'oral contribue à celle de l'écrit ; elle est étayée par les données montrant la forte relation entre la compréhension en lecture et la compréhension de l'oral chez les adultes (ex. : Gernsbacher, Varner, and Faust 1990). Chez les enfants, cette corrélation existe aussi mais elle est moins forte parce qu'ils varient dans leurs aptitudes à décoder (ex. : Curtis, 1980). Mais alors, il semblerait qu'enseigner la lecture aux enfants consiste juste à enseigner le décodage des lettres en mots de manière fluide ; et qu'une fois cela maîtrisé, ils peuvent alors les comprendre en utilisant les processus de compréhension de l'oral qui sont déjà en place chez eux. (Cette généralisation suppose une connaissance du vocabulaire de la phrase, et une familiarité avec le sujet, points que je développerai plus loin).

Les processus de compréhension de l'oral aident grandement à la compréhension de l'écrit mais la plupart des situations de langage oral et écrit diffèrent les unes des autres de manière importante. Celui qui parle oriente la compréhension. Par exemple, quand un ami vous raconte une histoire, il ne le fait pas inlassablement et de manière ininterrompue du début à la fin. De temps en temps, il pose une question, pour s'assurer que vous avez bien compris. La question peut vérifier directement votre compréhension (ex. : « Tu vois ce que je veux dire ?) ou indirectement (« et nous avons pris le métro, tu sais, la ligne bleue ? ») Vous signalez votre compréhension en répondant à ces questions de manière affirmative, en hochant la tête, en acquiesçant (« oui, exact, c'est cela ...) et cela même si aucune question n'a été posée. Si vous signalez que vous ne comprenez pas, votre interlocuteur reformulera le passage source de confusion. Quand on parle, on fait ainsi jusqu'à ce l'on soit sûr que l'auditeur comprenne (Clard et Schaefer, 1989). De plus, les auditeurs orientent leur propre compréhension, même s'ils ne sont pas guidés par l'interlocuteur. Cette aptitude se sophistique au fur et à mesure que l'enfant grandit mais même les enfants de GS montrent qu'ils ont conscience de leur propre compréhension ou absence de compréhension. (Flavell, Speer, Green, August, and Whitehurst, 1981)

La lecture est différente en deux points. Le premier : le poids du guidage de la compréhension repose entièrement sur le lecteur. L'auteur ne peut pas vous guider de la même manière que quelqu'un qui vous parle oralement. Nous avons tous vécu cette expérience consistant à se retrouver au bas d'une page et de réaliser que nous n'avions pas suivi ce que disait l'auteur, que nous pensions à autre chose, et même que nos yeux avaient sauté certains mots. Dans tous les cas, nous devons relire le passage. Ce faisant, nous guidons nous-même notre compréhension, en réalisant qu'elle est incomplète et en essayant de la corriger. La deuxième différence importante entre la compréhension de l'oral et celle de l'écrit repose sur les solutions à envisager quand on ne comprend pas. En lecture, vous avez seulement à votre disposition ce que l'auteur a écrit. Vous ne pouvez pas (comme vous le pourriez si vous l'écoutez parler) demander qu'il reformule ou explique un mot. ⁴

Par conséquent, comment les élèves comprennent-ils ce qu'ils lisent ? Comprendre des phrases isolées peut habituellement se faire avec l'aide des processus de compréhension de l'oral ; cela ne pose pas de problème pour un bon déchiffreur, pour autant qu'il possède le vocabulaire et les connaissances d'arrière-plan suffisantes. Mais, relier des phrases entre elles est un défi, et une chose essentielle pour la compréhension en lecture. Le lecteur efficace relie les phrases grâce à deux éléments : une base textuelle dérivée du texte et une situation modèle ; les deux reposent sur les connaissances d'arrière-plan du texte et du lecteur. Voyons des exemples, en commençant par la base textuelle. Une base textuelle est un réseau d'idées connectées entre elles créé à partir de ce qui a été lu. Les idées sont reliées

⁴ . Il y a des exceptions à ces généralisations. Par exemple, quand quelqu'un écoute un discours, une émission radio, l'orateur ne guide pas la compréhension de l'auditeur et la vérification de compréhension se fait comme en mode écrit, exemple les messageries instantanées.

quand les phrases font référence aux mêmes choses ou personnages ou quand il s'agit d'une connexion causale entre elles. Considérons ces trois phrases :

Bill est venu chez moi hier. Il a renversé une tasse de café. Mon tapis est tout sale.

Les deux premières phrases sont connectées dans une base textuelle parce qu'elles font référence toutes les deux au même objet, Bill. La troisième ne partage pas ce référentiel avec la première ni avec la deuxième mais il y a une relation causale avec la deuxième. On suppose que c'est le café renversé par Bill qui a provoqué la salissure du tapis. Construire une base textuelle est nécessaire, mais non suffisant pour une véritable compréhension, qui nécessite une situation modèle. Considérons maintenant ces trois phrases :

La régression logistique permet de prédire un résultat discret tel qu'un groupe de membres, à partir d'un ensemble de variables continues, discrètes, dichotomiques ou mixtes. En raison de sa popularité dans les sciences médicales, le résultat discret en régression logistique se présente souvent en termes de : Malade/Non malade. Par exemple, la présence ou l'absence du rhume des foins peut-elle être diagnostiquée en fonction d'une zone géographique, d'une saison, du degré de l'encombrement nasal, de la température du corps ? (Tabachnick and Fidell, 2007)

Chacune de ces trois phrases partage un référentiel, ainsi on peut construire une base textuelle. On peut utiliser les représentations de cette base pour répondre à quelques questions sur le paragraphe, même si on n'a pas vraiment compris le sens de l'ensemble. Par exemple, si je demande : « Que produit la régression logistique ? », on peut utiliser la base textuelle pour répondre : « elle prédit un résultat discret, comme un groupe de membres ». Mais sauf si vous avez des connaissances en statistiques, vous n'aurez pas l'impression d'avoir compris grand-chose au sens de ce paragraphe.

Comment obtenir une bonne compréhension ? En mettant en relation ce qui est lu avec d'autres connaissances que vous possédez déjà. Par exemple, si vous ne savez pas ce qu'est un résultat discret, vous ne pouvez pas savoir à quoi peut servir la régression logistique. Vous savez que c'est bon pour prédire le groupe de membres, fourni comme exemple d'un résultat discret, mais vous ne pouvez pas généraliser au-delà de ce seul exemple. Quand vous êtes capable de relier ce que vous lisez à ce que vous savez déjà, alors vous pouvez développer un modèle de situation. Comme son nom l'indique, il décrit à votre compréhension toutes les idées qui la composent, amalgamées en un modèle plus large de la situation. Considérons ce groupe de phrases :

Je m'approchais du jeu de carnaval en hésitant. Le but était d'envoyer une balle de ping pong sur une table sur laquelle étaient posées une douzaine de petits bols. Si la balle atterrissait dans un bol, vous gagniez l'un des plus gros ours en peluche alignés en haut du stand. Trois lancers pour un dollar. Les bols semblaient très proches les uns des autres – combien pourrais-je perdre ? Le monsieur qui tenait le stand était âgé, il avait des dents inégales et jaunies par le tabac. Lorsqu'il me vit m'attarder autour du stand, il me fit un clin d'œil et dit : « Viens. Tu as l'étoffe d'un gagnant. »

La base textuelle pour ce paragraphe devrait comprendre les relations entre les idées et les phrases. Le modèle de situation comprendrait en plus par exemple, l'idée selon laquelle si je joue, je vais peut-être perdre. Bien que cette information ne soit pas dans le texte, elle est dans la mémoire à long terme – sans doute pour avoir déjà fait cette expérience - et serait pertinente pour la compréhension complète du texte. Comme je l'expliquerai plus loin, à la fin de l'article, cela est la raison pour laquelle il est si important que les élèves aient une culture d'arrière-plan. Plus il y a d'informations en mémoire à long terme, plus vous êtes susceptible de développer des modèles de situation et meilleure sera la compréhension.

Pour récapituler, j'ai indiqué trois facteurs importants dans la compréhension de l'écrit : guider sa compréhension, relier les phrases les unes aux autres, et relier les phrases aux choses déjà connues. La question clé est : pouvons-nous enseigner cela aux élèves ? La plupart des stratégies que les chercheurs en éducation ont essayé d'enseigner afin d'améliorer la lecture, visent l'un de ces trois processus. Le tableau montre 16 stratégies ayant été testées expérimentalement dans des classes entre 1980 et 1998. 15 de ces stratégies sont distinctes ; la dernière, appelée enseignement des stratégies multiples combine plusieurs stratégies (en général, résumé, prédiction, questionnement et clarification de mots ou passages difficiles). Ces catégories de stratégies sont issues de 481 études évaluées par le National Reading Panel (2000), groupe de chercheurs réunis par Le National Institutes for Health. Le panel a passé deux ans à évaluer les différentes méthodes d'enseignement de la lecture. Il a donc aussi évalué la recherche relative à l'enseignement des stratégies de com-

préhension. J'ai organisé leur liste de 16 stratégies afin de mettre en évidence le processus cognitif que chacune d'elle met en évidence. Comme l'indique le tableau, la plupart des stratégies que les chercheurs en lecture ont testées visent un des trois processus dont j'ai souligné l'importance pour la compréhension de l'écrit : guider la compréhension, relier les phrases les unes aux autres ou relier le texte à ce que l'on sait déjà. Alors, est-ce que ces stratégies aident les élèves ?

Preuves montrant que l'enseignement des stratégies est une aide.

Le NRP a conduit une vaste révision de toutes les 481 études sur les stratégies de compréhension en lecture publiées entre 1980 et 1998. Le panel a établi des critères rigoureux pour savoir quelles études considérer pour tirer des conclusions. Les études devaient :

- 1/ avoir été revues par des pairs et publiés dans une revue scientifique,
- 2/ montrer une relation causale.

Beaucoup d'études montrant que les meilleurs lecteurs utilisent les stratégies de compréhension ne furent pas retenues par le panel car elles ne présentaient pas le second critère. On ne peut pas conclure une relation de cause à effet (i. e. les stratégies font de vous un meilleur lecteur) à partir d'une corrélation (les meilleurs lecteurs utilisent ces stratégies). En fin de compte, ⁵ le NRP a retenu 205 des études méritant considération pour déterminer l'efficacité des stratégies de compréhension en lecture. Comme l'indique le tableau, certaines de ces stratégies ont été étudiées plus souvent que d'autres. Parmi toutes ces études, il y avait un éventail d'âges d'élèves, mais la majorité allait du CE2 à la sixième.

Le panel a conclu que 8 des 16 stratégies "semblent avoir une base scientifique solide pour conclure qu'elles peuvent améliorer la compréhension chez les lecteurs normaux." Ces 8 sont indiquées dans le tableau. Simplement, dans quelles mesures ces stratégies aident-elles ?

Malheureusement, à ce jour, nous pouvons seulement répondre à la question pour 2 des 8 stratégies efficaces - questionnement et enseignement de stratégies multiples. Voici pourquoi :

Les statisticiens mesurent la taille d'un effet avec un système métrique nommé *effet de taille* ⁶ désigné par *d*. À la base, c'est une mesure indiquant quelle quantité de traitement (ex : entraîner les élèves à utiliser les stratégies de compréhension vs ne pas les y entraîner du tout) affecte un résultat (ex : performance aux tests de lecture). L'avantage de *d* est son indépendance par rapport aux mesures particulières utilisées, afin que l'on puisse comparer la taille d'un effet même si les expérimentateurs ont utilisé des tests différents. La plupart des 205 études n'ont pas fourni assez de détails pour que le panel puisse calculer la valeur de *d*, mais ils ont pu le faire pour des études sur le questionnement et l'enseignement des stratégies multiples.

La découverte importante de ces deux groupes d'études est que l'apparent impact d'une stratégie dépend de la façon dont la compréhension en lecture est mesurée. Dans pratiquement toutes les études, les expérimentateurs ont sélectionné les matériaux de lecture et conçu les tests de compréhension. Dans certaines expériences, les auteurs ont aussi utilisé des tests standardisés de lecture, souvent le test Gates-MacGinitie (Gates-MacGinitie, 1989). Une découverte pertinente fut que le résultat de *d* pour les tests rédigés par les expérimentateurs était plus important que celui relatif aux tests standardisés.

Pour les études portant sur le questionnement, *d* avoisine les 0.90 pour les tests écrits par les expérimentateurs, ce qui est un effet énorme – comparable à une progression de 50% à 82 %.

Pour les tests standardisés, *d* atteignait un respectable 0.36 – comparable à un changement de 50 à 64 %. Le modèle était similaire pour les expériences relatives à l'enseignement des stratégies multiples (tests écrits par les expérimentateurs, *d* = 0.88 ; tests standardisés, *d* = 0.32) Même si le panel n'était pas capable de calculer les effets de taille pour les six autres stratégies efficaces, il a noté que pour ces expériences-là aussi, des effets statistiquement significatifs étaient plus souvent observés quand un test écrit par les

⁵ . En fait, il est connu que les faibles lecteurs peut échouer à utiliser les stratégies (ex : guider sa compréhension) parce que leurs autres processus de lecture ne fonctionnent pas bien. (Otero and Kintsch, 1992).

⁶ . Ndt *effect size*

expérimentateurs était utilisé plutôt que lors de l'utilisation d'un test standardisé. Les études parues après le panel et utilisant différentes stratégies d'enseignement montrent un modèle étroitement similaire dans les effets de taille pour ce qui concerne la différence entre les tests conçus par les expérimentateurs et les tests standardisés (ex., Alfassi, 2004 ; Johnson-Glenberg, 2005 ; McNamara, 2004 ; VanKeer, 2004).

Stratégie	Nombre d'études	Preuve de l'efficacité	Description de la stratégie
Stratégies conçues pour encourager les élèves à guider leur compréhension			
Guidage de la compréhension	22	Oui	On enseigne aux lecteurs à être conscients quand ils ne comprennent pas, par exemple en formulant ce qui précisément est à la source de leur difficulté.
Écouter activement	4	Recherche non concluante	Les élèves apprennent à penser de manière critique quand ils écoutent et à comprendre qu'écouter implique comprendre le message émis par celui qui parle.
Stratégies conçues pour encourager les élèves à relier les phrases entre elles			
Organisation graphique	11	Oui	Les élèves apprennent comment faire une représentation graphique des textes, par exemple avec des cartes heuristiques.
Répondre à des questions	17	Oui	Après la lecture d'un texte, l'enseignant pose des questions pour mettre en exergue l'information supposée être tirée du texte.
Questionnement	27	Oui	On apprend aux élèves à établir leurs propres questions, qu'ils devront se poser pendant la lecture, et qui portent sur de grandes unités de sens.
Résumer	18	Oui	On enseigne aux élèves la technique du résumé ; par exemple, supprimer les informations redondantes et choisir une phrase clé pour l'idée principale.
Imagerie mentale	7	Recherche non concluante	On enseigne à créer une image mentale visuelle basée sur le texte.
Apprentissage coopératif	10	Oui	Les élèves choisissent les stratégies de compréhension – par exemple, prédiction et résumé – en petits groupes, plutôt qu'avec le professeur.
Structure de l'histoire	17	Oui	On enseigne la structure type de l'histoire et comment créer une carte heuristique.
Enseignement des stratégies multiples	38	Oui	On enseigne les stratégies multiples, souvent le résumé, la prédiction, le questionnement et la clarification des mots ou passages difficiles.
Stratégies conçues pour encourager les élèves à relier les phrases à des choses déjà connues			
Connaissances préalables	14	Recherche non concluante	Les élèves sont encouragés à appliquer ce qu'ils savent déjà au texte, ou à considérer le thème de la lecture avant de commencer à lire.
Relation vocabulaire /compréhension	3	Recherche non concluante	Les élèves sont encouragés à utiliser leurs connaissances d'arrière-plan (ainsi que des indices textuels) pour faire des prédictions argumentées sur le sens des mots non familiers.
Autres stratégies			
Curriculum	8	Recherche non concluante	L'enseignement est lié au programme en dehors de la lecture. Ainsi, les élèves peuvent étudier la structure de l'histoire pendant le moment de la lecture, mettre en œuvre la structure lors du moment de l'écriture et chercher la structure pendant les sciences sociales.
Mnémonique	2	Recherche non concluante	On enseigne aux élèves à associer un mot clé à un aspect du texte pour aider à la mémorisation de cet aspect. C'est conçu pour être utilisé avec des textes très peu familiers.
Psycholinguistique	1	Recherche non concluante	On enseigne aux élèves les conventions du langage qui les aideront à la compréhension ; par exemple, comment trouver l'antécédent d'un pronom.
Préparation de l'enseignant	6	Recherche non concluante	Les enseignants apprennent les techniques pour enseigner les stratégies de compréhension.

Pourquoi l'effet est-il tellement plus faible sur les tests standardisés ? L'explication plausible concerne le matériau de lecture utilisé pour chaque test. Les chercheurs ont trouvé que les stratégies apprises par les élèves ne sont pas également applicables à chaque texte lu. (Magliano, Trabasso, and Graesser, 1999 ; Narvaez, van den Broek, and Ruiz, 1999). Certains textes contiennent beaucoup de détails (ex : description d'un voyage à Hawaï) et sont aptes à permettre aux élèves de se poser eux-mêmes des questions. D'autres textes sont organisés de manière évidente autour d'une seule idée principale (ex : un texte portant sur l'installation à Hawaï des polynésiens). Les tests de laboratoire montrent aussi qu'en demandant aux lecteurs d'utiliser différentes stratégies, cela les conduit à faire des inférences différentes. (Narvaez et al., 1999). Si vous demandez de formuler des questions au fur et à mesure que vous lisez, (qui, quoi, pourquoi, où, quand, comment) alors vous n'arrêtez pas de penser à ce qu'est l'idée principale du texte.

Quand on crée un test de lecture, l'expérimentateur peut inconsciemment sélectionner des passages adaptés à la stratégie que les élèves ont étudiée. Les textes apparaissant dans les tests standardisés, eux, sont plus imprévisibles et variés. Cela explique probablement pourquoi les stratégies de lecture semblent tellement plus efficaces lorsque l'on utilise pour les mesurer les tests conçus par les expérimentateurs. Mais ne vous méprenez pas, quand on utilise des tests standardisés, il y a encore un effet positif de l'enseignement des stratégies de lecture, et cet effet n'est pas négligeable.

Approfondissement sur la manière dont opèrent les stratégies de compréhension en lecture

La plupart des recherches ont évalué si oui ou non l'enseignement des stratégies de compréhension était efficace ; elles n'ont pas évalué quelles stratégies étaient le plus efficaces ou quel type d'élève en bénéficierait le plus. Néanmoins, des modèles existent dans les données existantes ; ils fournissent des indices sur ce que font les stratégies de compréhension et de quelle manière elles devraient être enseignées.

D'abord, la preuve de l'efficacité des stratégies de lecture est faible pour les élèves avant le CE2. Le NRP a annoncé que les résultats positifs devraient être examinés à tous les niveaux, ce qui est vrai, mais il est aussi vrai que les résultats sont plus probants en CM1 et au-delà. De plus, les données pour le CE2 et les classes antérieures semblent plus faibles quand on limite l'analyse à des expériences utilisant des tests standardisés. Les données publiées depuis le NRP soutiennent cela : les effets pour les élèves de CE2 sont faibles ou inexistantes (ex Johnson-Glenberg, 2000 ; Janzen, 2003 ; Vaughn et al., 2000). Cette découverte semble raisonnable à la lumière des processus cognitifs nécessaires pour mettre en place les stratégies de lecture. Les stratégies ont besoin d'attention et d'espace en mémoire de travail (ex Cain, Oakhill, and Bryant, 2004 ; Calvo and Castillo, 1998). Les élèves qui apprennent encore à déchiffrer de manière fluide n'ont pas encore assez d'espace disponible en mémoire de travail pour installer ces stratégies. Leur mémoire de travail est occupée par le déchiffrement. La conclusion qui s'impose est qu'il n'y a pas trop d'intérêt à enseigner les stratégies de lecture tant que les élèves ne sont pas fluents – pour la plupart en classe de CE2 ou CM1.

Une deuxième découverte importante tirée de l'étude des stratégies de lecture se rapporte à la quantité de temps que les élèves passent à les pratiquer. Dans deux méta-analyses, Rosenshine et ses collègues (Rosenhine and Meister, 1994 ; Rosenshine, Meister and Chapman, 1996) ont rapporté qu'une longue durée passée à pratiquer ces stratégies n'avait pas d'effet. Les programmes de stratégies de lecture qui étaient relativement courts (environ six sessions) n'étaient ni plus ni moins efficaces que les programmes plus longs qui eux contenaient 50 sessions. Comment peut-on expliquer que la pratique n'ajoute pas de l'efficacité aux stratégies de lecture ? La pratique est usuellement essentielle pour le développement d'une habileté.

Me basant sur ma lecture des recherches et sur ma connaissance de la science cognitive, je pense que la réponse peut résider dans le fait que l'implantation réussie d'une stratégie de compréhension en lecture n'est absolument pas une habileté. C'est plutôt une astuce car c'est facile à apprendre et à utiliser, et la seule difficulté est de se souvenir inmanquablement de la mettre en œuvre. Un processus analogue consiste par exemple à sa-

voir vérifier le travail de quelqu'un en mathématiques. Il n'y a pas beaucoup à apprendre pour vérifier son propre travail : ce n'est pas une habileté qui requiert une pratique. Mais il faut se souvenir de le faire systématiquement. Vérifier son travail est analogue d'une certaine manière à l'utilisation des stratégies en lecture. Cela multiplie vos chances de savoir que vous avez posé le problème correctement, mais cela ne vous donne pas la solution. De la même manière, les stratégies de lecture ne donnent pas la compréhension en lecture. Elles encouragent l'élève à appliquer les processus de compréhension. Si ces processus de compréhension sont inopérants, alors les stratégies sont inutiles. Par exemple, afin de résumer, vous avez besoin d'en comprendre assez pour différencier l'idée principale des idées secondaires. Pour que le guidage de la compréhension soit utile, vous n'avez pas seulement besoin de savoir que vous ne comprenez pas le passage, mais il faut aussi être capable de comprendre le matériau que vous relisez.

Si les stratégies de compréhension en lecture sont des astuces vite apprises, cela a une autre implication pour les recherches que j'ai évoquées. Les études pourraient bien sous-estimer la quantité de stratégies susceptible d'aider. Quand un enseignant présente une stratégie à ses élèves, nous pouvons supposer qu'il y a trois types d'élèves dans la classe : ceux qui ont déjà découvert la stratégie (ou quelque chose de similaire) tout seuls, ceux qui n'ont pas encore une lecture assez fluide pour en bénéficier, et ceux qui déchiffrent bien mais qui ne connaissent pas la stratégie. Seul le dernier groupe bénéficiera de l'enseignement de cette stratégie. Quand un chercheur trouve un effet de taille moyen de $d = 0.33$ pour l'enseignement de la stratégie, cet effet est probablement effectivement constitué de beaucoup d'élèves qui n'ont montré aucun bénéfice et d'un petit nombre qui ont montré un grand bénéfice. Pour évaluer si oui ou non cela est vrai, les chercheurs en lecture auraient dû conduire des études conçues pour évaluer les progrès de chaque enfant, plutôt que le progrès moyen. À ma connaissance, aucune étude de ce type n'a jamais été faite.

Il y a un autre aspect à travers lequel les études publiées ont sous-estimé l'impact de l'enseignement d'une stratégie en particulier : le guidage de la compréhension. Le but de cette stratégie est d'amener les élèves à savoir quand ils comprennent et quand ils ne comprennent pas et de réaliser que s'ils ne comprennent pas, ils ont besoin de relire le passage. Mais les tests de lecture standardisés proposent aux élèves des questions immédiatement après leur première lecture. Ces questions rendent évidente à l'élève la compréhension ou son absence. Ainsi, les élèves (qui n'ont pas été enseignés à guider leur propre compréhension et ne le feraient pas en temps normal) en situation de contrôle dans une étude voient leur compréhension guidée pour eux par les questions des tests ; ce sont ces questions même qui leur font prendre conscience de leur manque de compréhension d'un passage. Ainsi, les tests de lecture peuvent sous-estimer combien cela aide les élèves de guider eux-mêmes leur compréhension.

Les stratégies de compréhension en classe

Nous pouvons résumer ce que nous savons depuis les 25 dernières années de recherche sur les stratégies de compréhension en lecture de manière précise :

- Enseigner aux élèves les stratégies de compréhension en lecture est assurément une bonne idée.
- La preuve est meilleure pour les stratégies qui ont été le plus étudiées ; les preuves pour les stratégies les moins étudiées sont non concluantes (pas négatives pour autant) et, ainsi, il n'y a pas de preuve qu'une stratégie soit supérieure à une autre.
- Les stratégies s'apprennent rapidement et un enseignement continu et une pratique nourrie ne garantissent pas plus de bénéfices.
- Il est peu probable que l'enseignement des stratégies aide les élèves avant les classes de CE2 ou CM1.

Ces faits, ainsi que ce que nous savons sur les processus cognitifs de la lecture, nous donnent une vue générale de ce que l'enseignement des stratégies pourrait apporter au jeune lecteur. De mon point de vue, l'effet principal de l'enseignement des stratégies peut être de pousser le lecteur vers une nouvelle compréhension de la lecture. Il n'est pas juste question de décoder les mots, mais il s'agit plus de comprendre un passage porteur de sens que l'auteur a voulu communiquer ; l'élève n'a pas véritablement lu le matériau tant qu'il n'a pas compris le message. Cette nouvelle vue de la lecture conduit l'élève à engager diffé-

rents processus lorsqu'il lit – par exemple, relire ce qui n'a pas été compris et chercher des indices dans le texte pour mieux comprendre les passages difficiles. Il est probable que l'élève pourrait parvenir tout seul à cette vision de la lecture, mais cela confère un avantage significatif à la compréhension, et devrait certainement être enseigné, plutôt que d'attendre qu'accidentellement l'élève le découvre tout seul.

Je suggère que l'effet principal des stratégies de compréhension en lecture est d'encourager une nouvelle approche de la lecture parce que je ne crois pas que les élèves continuent à utiliser ces stratégies à l'âge adulte. Les adultes lettrés ne construisent pas de cartes heuristiques quand ils lisent leur quotidien, pas plus qu'ils ne se posent des questions à eux-mêmes. Cependant, ils comprennent que le but de la lecture est d'obtenir du sens et ils guident leur propre compréhension ; la compréhension est ce qui reste à un élève de seconde à qui l'on a enseigné les stratégies en classe de CM1.

Cette vision des stratégies de lecture conduit directement à un certain nombre de suggestions pour une application en classe. Les élèves doivent posséder un bon niveau en déchiffrage si l'on veut que les stratégies soient efficaces, ainsi il n'est pas utile de les enseigner avant le CM1 ou CM2. Les élèves bien sûr varient dans leurs niveaux en fluidité, certains seront prêts avant les autres. Ainsi, il peut être intéressant d'enseigner une stratégie dans chacun des niveaux, CM1, CM2, et sixième (ou plus tard pour les élèves qui sont un peu plus en retard au plan de la fluidité du déchiffrage). Cela est faisable parce que l'enseignement des stratégies ne doit pas traîner en longueur – cinq ou six sessions feront l'affaire- et les enseignants peuvent éviter les répétitions en enseignant une stratégie différente chaque année. L'enseignement des stratégies en vaut la peine mais nous devons garder à l'esprit que la connaissance des stratégies n'est qu'une faible partie de ce qui rend le lecteur efficace. Un bon lecteur aussi décode de manière fluide, possède un bon vocabulaire ainsi qu'une bonne culture d'arrière-plan.

La nécessité d'un solide vocabulaire est évidente. Il est difficile de comprendre le sens d'une phrase si vous ne connaissez pas le sens des mots qui la composent. Parfois on peut déduire le sens d'un mot d'après le contexte mais on a besoin de comprendre tout le reste du texte afin d'en déduire le sens du mot inconnu. Cette aptitude décroît quand le nombre de mots inconnus décroît (Laufer, 1997).

Les connaissances d'arrière-plan ont aussi un effet profond sur la compréhension. Regardez les trois catégories de stratégies sur le tableau – deux d'entre elles reposent ou sont facilitées par ces connaissances. Encourager les élèves à lier le texte qu'ils lisent à leurs connaissances ne les aidera pas s'ils ne possèdent aucune connaissance pertinente sur le sujet. Moins évident est le fait que relier les phrases entre elles nécessite aussi des connaissances d'arrière-plan. C'est pourquoi les auteurs, souvent, ne disent pas comment ces phrases sont reliées – l'auteur suppose que le lecteur peut faire ce travail. Dans l'un des exemples évoqués précédemment, on suppose que le lecteur sait que le café renversé provoque une tache.

L'auteur ne peut pas spécifier chaque détail sinon le texte serait d'une longueur extraordinaire. Il doit supposer ce que sait déjà le lecteur. Si le niveau supposé par l'auteur ne correspond pas avec le niveau réel du lecteur, celui-ci ne comprendra pas le texte. De la même façon, un individu avec une large culture générale en mémoire à long terme sera plus à l'aise qu'un lecteur avec peu de connaissances en mémoire à long terme. Bien sûr, la culture générale est un fort indice de prédiction de l'aptitude à la lecture (Kosmoski, Gay and Vockell, 1990). Ainsi, deux des trois catégories de stratégies de lecture dépendent de la culture générale pour une meilleure efficacité.

Au final, que devons-nous penser des stratégies de lecture ? Elles constituent une façon peu coûteuse de booster les lecteurs, mais ce n'est qu'une infime partie du travail de l'enseignant. Heureusement, les élèves peuvent les apprendre rapidement et elles sont efficaces mais elles apparaissent comme une aide ponctuelle. Acquérir un vocabulaire riche ainsi qu'une bonne culture générale sera une aide plus substantielle et à plus long terme mais c'est difficile et cela prend du temps. Cette connaissance doit être le produit de plusieurs années d'enseignement systématique et d'exposition à des écrits de bonne qualité, à des films, à des conversations qui fournissent aux élèves un contact circonstanciel avec un vocabulaire et des connaissances riches et variés.

Références

- **Alfassi, M.** (2004). Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students. *The Journal of Educational Research*, 97, 171-184.
- **Cain, K., Oakhill, J., and Bryant, P.** (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- **Calvo, M. G. and Castillo, M. D.** (1998). Predictive inferences take time to develop. *Psychological Research*, 61, 249-260.
- **Clark, H. H. and Schaefer, E. R.** (1989). Contributing to discourse. *Cognitive Science*, 13, 259-294.
- **Curtis, M. E.** (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656-669.
- **Flavell, J. H., Speer, J. R., Green, F. L., August, D. L., and Whitehurst, G. J.** (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 46, 1-65.
- **Gates-MacGinitie** (1989). Gates-MacGinitie Reading Test (3rd ed.). Riverside, Calif.: Riverside.
- **Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., and Faust, M. E.** (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 430-445.
- **Janzen, J.** (2003). Developing strategic readers in elementary school. *Reading Psychology*, 24, 25-55.
- **Johnson-Glenberg, M. C.** (2000). Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92, 772-778.
- **Johnson-Glenberg, M. C.** (2005). Web-based training of metacognitive strategies for text comprehension: Focus on poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18, 755-786.
- **Kosmoski, G. J., Gay, G., and Vockell, E. L.** (1990). Cultural Literacy and Academic Achievement. *Journal of Experimental Education*, 58, 265-272, Summer.
- **Lauffer, B.** (1997). The lexical plight. In J. Coady and T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge, England: Cambridge Press.
- **Magliano, J. P., Trabasso, T., and Graesser, A. C.** (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91, 615-629.
- **McNamara, D. S.** (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, 38, 1-30.
- **Narvaez, D. van den Broek, P., and Ruiz, A. B.** (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology*, 91, 488-496.
- **National Reading Panel** (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- **Otero, J. and Kintsch, W.** (1992). Failures to detect contradictions in a text: What readers believe versus what they read. *Psychological Science*, 3, 229-235.
- **Rosenshine, B. and Meister, C.** (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- **Rosenshine, B., Meister, C., and Chapman, S.** (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- **Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S.** (2007). *Using multivariate statistics*, 7th ed. Boston: Pearson.
- **Van Keer, H.** (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70.
- **Vaugh, S., Chard, D. J., Pedrotty Bryant, D., Coleman, M., Tyler, B.-J., Linan-Thompson, S., and Kouzekanani, K.** (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21, 325-335. New York: Guilford Press.