

La métacompréhension de la lecture

par Joëlle Proust

Le terme de « métacognition » désigne l'ensemble des processus par lesquels chacun d'entre nous sélectionne des buts cognitifs, régule son attention en vue d'atteindre ces buts, et enfin détecte et corrige les erreurs commises en chemin. L'apprentissage de la lecture par l'enfant met en jeu plusieurs buts cognitifs : le décodage (qui porte sur les lettres et les syllabes), la reconnaissance lexicale (qui porte sur des mots) et la compréhension (qui extrait le sens des phrases). Les apprentis lecteurs peuvent aisément confondre les sentiments de réussite engendrés à chaque niveau. Il est donc important, pour l'enseignant.e, de distinguer les étapes à la fois cognitives et métacognitives de la lecture, en vue de remédier aux difficultés spécifiques rencontrées par les apprenant.e.s.

I. Les étapes de la lecture : cognition et métacognition

La lecture commence par le *décodage alphabétique*, qui permet à l'enfant d'associer une représentation phonologique à une ou plusieurs lettres. Durant cette première phase, l'activité métacognitive du jeune lecteur consiste à adapter son attention à la difficulté du décodage, à détecter ses erreurs éventuelles et à les corriger. Le rôle de l'enseignant.e, à ce stade, est de motiver l'apprenant.e en lui rappelant que le décodage est un moyen en vue d'une fin (dont l'importance peut être concrètement illustrée). Il est aussi d'étayer l'effort attentionnel de chaque élève pour détecter l'erreur de couplage entre le signe écrit et la production orale, qui doit être immédiatement suivie par la stratégie à adopter (par exemple, la relecture attentive du signe). L'enfant gagnera progressivement son autonomie en devenant capable de relire sans y être invité, et de prendre conscience de son progrès dans la tâche, qui se manifeste à ce niveau par la fluence de décodage. Celle-ci se manifeste par la facilité d'accès à la représentation phonétique de mots divers. Elle est mesurée par le nombre de mots lus en un temps donné.

La deuxième étape consiste dans la *reconnaissance lexicale*, c'est-à-dire la mise en correspondance d'une forme écrite et d'un mot dont la forme orale est déjà connue. Au cours de cette phase, l'enfant apprend à discerner les combinaisons de lettres et de syllabes qui forment des mots du langage, comme le mot « pomme », de celles qui sont dépourvues de sens (par exemple « bomme »). L'activité métacognitive correspondante consiste à adapter l'effort d'apprentissage au matériel d'étude (par exemple, mémoriser la forme écrite des mots en commençant par les plus familiers), et à repérer les erreurs d'identification et les ambiguïtés phonologiques que l'écrit permet de résoudre (par exemple entre « pierre » et « Pierre », ou « je » et « jeu »). Certains chercheurs sont favorables à l'introduction, dès ce stade, d'un apprentissage métacognitif invitant les apprenant.e.s à réfléchir explicitement sur les processus et les stratégies qu'ils utilisent pour reconnaître les mots¹. D'autres proposent plutôt d'étayer l'apprentissage de la lecture de l'élève en déléguant sa régulation à l'enseignant ou à un pair plus avancé pour en permettre l'internalisation progressive².

« L'enfant gagnera progressivement son autonomie en devenant capable de relire sans y être invité, et de prendre conscience de son progrès dans la tâche, qui se manifeste à ce niveau par la fluence de décodage. »

La troisième étape cognitive recouvre en partie la deuxième : elle consiste à construire le sens d'une phrase à partir des mots qui la composent selon un certain ordre syntaxique. La pleine compréhension est atteinte lorsque le lecteur se représente le contenu écrit en intégrant tous ces éléments à ses propres connaissances d'arrière-plan (cf. encadré sur le modèle de Kintsch de la compréhension par construction-intégration). Il peut former alors une représentation globale de la situation décrite dans le texte, la mémoriser, et s'appuyer sur elle pour raisonner.

À ce troisième niveau, le suivi de la compréhension d'un texte (la métacompéhension) demande au lecteur de porter en même temps son attention sur le traitement du texte et sur la qualité

de sa compréhension. Par exemple, la vitesse du traitement sémantique – de la construction du modèle de la situation à partir des éléments lus – permet de prédire la compréhension³. La surcharge attentionnelle est inévitable tant que le décodage ne sera pas automatisé⁴.

On a longtemps cru que les difficultés de lecture des élèves s'expliquaient par une absence de métacognition. On sait aujourd'hui que les jeunes apprenant.e.s sont sensibles à leurs erreurs, et mettent œuvre spontanément des stratégies de réparation. L'exploration expérimentale de la direction du regard et de la vitesse de lecture révèle que même les lecteurs débutants (entre 4 et 7 ans, selon les systèmes éducatifs) ralentissent la lecture en cas d'obstacle et reviennent en arrière sur ce qu'ils ont déjà lu, avant d'être capables de rapporter ces stratégies⁵. Les lecteurs qui ont des problèmes conjoints de décodage et de compréhension, en revanche, ralentissent leur lecture mais n'effectuent pas les réparations appropriées⁶. Pour savoir comment les aider, il faut d'abord situer la difficulté.

« On a longtemps cru que les difficultés de lecture des élèves s'expliquaient par une absence de métacognition. On sait aujourd'hui que les jeunes apprenant.e.s sont sensibles à leurs erreurs, et mettent œuvre spontanément des stratégies de réparation. »

II. Croire que l'on comprend n'est pas comprendre

Il ne suffit pas de poser à un lecteur, quel que soit son âge, la question : « Comprends-tu ce que tu as lu ? » pour obtenir une réponse calibrée, c'est-à-dire qui corresponde au niveau réel de compréhension atteint. La métacompéhension dépend de la construction et de l'utilisation du modèle de situation construit au cours de la lecture. Or les indices tels que la structure de surface du texte, la familiarité avec le sujet, le nombre de détails restés en mémoire ne sont pas de bons prédicteurs de la compréhension parce qu'ils ne corrélaient pas avec le succès du traitement sémantique – la capacité de faire des inférences concernant la situation décrite dans le texte. Il est capital pour l'enseignant.e de savoir que non seulement les lecteurs débutants, mais aussi ceux qui ne *s'engagent pas à fond dans leur lecture*, se fient très souvent à la fluence de leur décodage alphabétique ou lexical pour évaluer leur compréhension, lors même que ces indices n'ont rien à voir avec la saisie intégrée du sens de la phrase ou du texte lus⁷. Décoder sans difficulté les mots qui composent une phrase ne veut pas dire qu'on la comprend.

³ K. W. Thiede, T. D. Griffin, J. Wiley, J. S. Redford (2009). Metacognitive monitoring during and after reading. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (eds.), *Handbook of metacognition in education*, Routledge, p. 85-106.

⁴ Griffin, T. D., Wiley, J., & Thiede, K. W. (2008). Individual differences, rereading, and self-explanation: Concurrent processing and cue validity as constraints on metacomprehension accuracy. *Memory & Cognition*, 36(1), 93-103.

⁵ M. Juliebø, G. Malicky, C. Norman (1998). Metacognition of young readers in an early intervention programme. *Journal of Research in Reading*, 21(1), 24-35.

⁶ R. Kinnunen, M. Vauras, P. Niemi (1998). Comprehension monitoring in beginning readers. *Scientific studies of Reading*, 2(4), 353-375.

⁷ A. S. Benjamin, R. A. Bjork, B. L. Schwartz (1998). The mismeasure of memory: when retrieval fluency is misleading as a metamnemonic index. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(1), 55.

¹ A. E. Cunningham (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.

² B. E. Cox (1994). At-risk preschoolers' emerging control over literacy: Issues of observation, evaluation, and instruction. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10, 259-275.

III. Remédier à l'illusion d'avoir compris un texte

Du fait que les constituants lexicaux et syntaxiques du texte restent moins longtemps en mémoire que le modèle de situation, les lecteurs peuvent évaluer plus objectivement ce qu'ils ont compris à distance de l'exercice de lecture⁸. Il est donc recommandé de proposer aux apprenant.e.s de résumer ce qu'ils ont lu *après un délai de quelques minutes*, pour vérifier s'ils ont bien compris un texte.

Même si l'on introduit un tel délai, on l'a vu, les lecteurs débutants peuvent échouer à comprendre ce qu'ils lisent du fait d'un manque d'automatisation du traitement phonologique et lexical. Leur mémoire de travail, dans ce cas, doit gérer simultanément des processus concurrents de traitement, ce qui compromet la fiabilité du suivi de la compréhension⁹. Compte tenu de ce problème, les lecteurs novices ont besoin du soutien pédagogique et de l'étayage des enseignant.e.s avant de pouvoir s'autoréguler. Une stratégie de relecture systématique de chaque phrase – une première fois pour traiter l'encodage, une deuxième fois pour construire le modèle de situation –, peut par exemple être modélisée par l'enseignant.e et mise systématiquement en application¹⁰.

IV. Remédier au sentiment d'impuissance

La vitesse d'apprentissage de la lecture dépend de l'étendue du lexique maîtrisé par l'apprenant.e. Les enfants dont le lexique est plus réduit que les autres ne perçoivent pas le rôle des acquisitions préscolaires dans cette différence, et attribuent leur difficulté à leur propre inaptitude. En raison de cette attribution, ils ne perçoivent pas le rôle de l'effort dans le succès de l'activité et s'engagent moins dans l'apprentissage, ce qui renforce leur sentiment d'inaptitude personnelle¹¹. Ce *sentiment acquis d'impuissance* est l'un des obstacles principaux aux apprentissages des élèves de milieux défavorisés. Du fait que les pratiques préscolaires orales (comme lire des histoires aux enfants) favorisent le décodage lexical, le sentiment de n'être pas doué pour la lecture est étroitement corrélé avec l'absence de pratique familiale consistant à lire des histoires aux enfants d'âge préscolaire, et n'a rien à voir avec une incompétence prétendument innée¹².

« La vitesse d'apprentissage de la lecture dépend de l'étendue du lexique maîtrisé par l'apprenant.e. »

⁸ W. Kintsch, D. Welsch, F. Schmalhofer, S. Zimny (1990). Sentence memory: A theoretical analysis. *Journal of Memory and Language*, 29(2), 133-159.

⁹ T. D. Griffin, J. Wiley, K. W. Thiede (2008). Individual differences, rereading, and self-explanation: Concurrent processing and cue validity as constraints on metacomprehension accuracy. *Memory & Cognition*, 36(1), 93-103.

¹⁰ P. R. Pintrich, A. Zusho (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield, J. S. Eccles (eds.), *Development of achievement motivation*, Academic Press, p. 249-284.

¹¹ M. Fayol, J. M. Monteil (1994). Note de synthèse [Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies], *Revue française de pédagogie*, 106(1), 91-110.

¹² J. M. Monteil, P. Hugué, *Réussir ou échouer à l'école, une question de contexte ?*, Presses Universitaires de Grenoble, 2014.

Zoom sur...

Modèle de Kintsch de la compréhension par construction-intégration

Selon le modèle de compréhension par construction-intégration de Kintsch¹, les lecteurs construisent le sens d'un texte à plusieurs niveaux de représentation :

- le niveau lexical ou surface (encodage). À ce niveau s'effectue l'identification des mots ;
- le niveau de base (analyse syntaxique) segmente la phrase, en définissant la portée des adjectifs, des pronoms et les relations grammaticales entre les éléments. Ces processus contribuent à une première construction du sens, par récupération en mémoire des connaissances qui leur sont associées. Par exemple, le mot « magasin » active le cadre « achat », comportant des variables telles que « acheteur », « vendeur », « marchandise », « passage à la caisse » ;
- le niveau du modèle de la situation permet au lecteur de saisir les caractéristiques les plus globales de l'événement ou de la situation décrits dans la phrase ou le texte, d'en tirer les inférences appropriées et de mémoriser les informations ainsi obtenues. Par exemple, comprendre l'énoncé écrit : [la pomme est sur la table] suppose d'intégrer la référence du mot « pomme » à un objet particulier – une pomme particulière et non pas l'espèce de fruit – et sa relation spatiale (« sur ») à l'objet auquel fait référence un le mot « table » – une table particulière – dans le contexte approprié (un lieu et un temps donnés). Il restera à intégrer cette description aux autres informations apportées par le texte (par exemple, la pomme est-elle destinée à être mangée par quelqu'un, emportée à l'école, achetée, donnée ? etc.).

¹ W. Kintsch, *Comprehension : A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, 1998.

V. Quelles stratégies de métacompéhension faut-il utiliser ?

De nombreuses stratégies ont été proposées en vue d'éveiller les élèves aux exigences de l'interprétation d'un texte¹³. L'enseignant.e modélise son recours à une stratégie donnée en raisonnant tout haut à partir du texte, puis incite l'élève à le faire à son tour. Par exemple, il raisonne sur ce qu'il fait quand il rencontre un mot nouveau, sur ce qu'il en comprend dans le contexte de la phrase. Il décrit comment il modifie ses attentes au fur et à mesure du déroulement du texte, et se pose à lui-même des questions dites « auto-explicatives » (Qui ? Où ? Quand ? Comment ? etc.), pour en venir finalement à une interprétation de la situation décrite. D'autres stratégies consistent à inviter les élèves à visualiser la situation, à résumer le texte, à fournir des mots-clés pour désigner les informations importantes. Dans chaque cas, l'enseignant.e modélise son raisonnement ou ses réponses. Enfin il/elle explique pourquoi, quand et comment utiliser chaque stratégie. Le modelage d'une stratégie une fois terminé, les élèves la mettent en œuvre avec l'aide de l'enseignant.e. L'exercice est ensuite appliqué à de nouveaux textes en vue d'assurer le transfert des outils de métacompéhension à de nouveaux contextes. Il s'avère plus efficace à partir du CE1 de faire appliquer les stratégies en petits groupes, où un tuteur et un apprenti échangent leur rôle, d'abord sous le guidage de l'en-

¹³ Voir par exemple L. Lima, M. Bianco, *11 Stratégies pour apprendre à comprendre des textes narratifs*, Hatier, 2016.

seignant.e, puis de manière autonome¹⁴. Il est recommandé de ne pas introduire de nouvelle stratégie tant que la précédente n'a pas été consolidée¹⁵.

Même les plus ardents défenseurs des stratégies réflexives de compréhension (visant à permettre aux élèves de prendre conscience de leurs processus cognitifs) reconnaissent qu'elles doivent être appliquées avec prudence¹⁶. Quoique le but de l'enseignement répété d'une stratégie soit de l'automatiser, le transfert des stratégies de compréhension à de nouvelles lectures n'est pas toujours acquis par la répétition. Un autre problème est que les demandes attentionnelles liées aux stratégies entrent en compétition avec le traitement sémantique du texte, voire avec le traitement phonologique et lexical¹⁷. Elles peuvent conduire à une performance de lecture inférieure à des méthodes d'apprentissage plus directes, *particulièrement pour les élèves en difficulté*.

Pour réduire la compétition entre lecture et stratégie de compréhension, on gagne à développer la compréhension du langage oral des élèves de maternelle, plusieurs mois avant que commence l'apprentissage de la lecture. On demande aux enfants de rapporter le contenu d'une histoire lue ou filmée, et de répondre à des questions relatives à cette histoire. Une étude longitudinale d'élèves de 4 à 10 ans montre qu'un gain continu en compréhension de la lecture est observé au cours des deux cycles suivants. Ce gain s'ajoute, mais ne se réduit pas, au gain observé par ailleurs en décodage et en vocabulaire du fait des exercices proposés aux préscolaires¹⁸.

« Pour réduire la compétition entre lecture et stratégie de compréhension, on gagne à développer la compréhension du langage oral des élèves de maternelle, plusieurs mois avant que commence l'apprentissage de la lecture. »

VI. Discussion critique du texte : poser des questions à l'auteur

L'une des méthodes qui favorisent la métacompéhension à partir du CM2 consiste à « poser des questions à l'auteur ». Cette méthode a l'originalité de présenter les textes comme des produits faillibles écrits par des auteurs faillibles, à encourager les élèves à en extraire le sens, à se poser des questions en cours de lecture, à critiquer le texte, et à collaborer sur l'ensemble

¹⁴ S. Vaughn, M. T. Hughes, J. S. Schumm, J. Klingner (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 21(1), 57-74.

¹⁵ M. Pressley, P. Beard El-Dinary, I. Gaskins, T. Schuder, J. L. Bergman, J. Almasi, R. Brown (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal* 92, no. 5, 513-555.

¹⁶ L. Baker (2006). Developmental Differences in Metacognition: Implications for Metacognitively Oriented Reading Instruction. In S. E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman, K. Kinnucan-Welsch (dir.) *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development*. Routledge, 61-80.

¹⁷ M. Fayol, J.M. Monteil (1994), Note de synthèse [Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies]. *Revue française de pédagogie*, 106(1), 91-110.

¹⁸ P. Kendeou, P. Van Den Broek, M. J. White, J. Lynch (2007). Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, 27-45.

de ces activités¹⁹. Le texte est d'abord lu tout haut, puis l'enseignant.e interrompt la lecture de loin en loin pour poser des questions telles que : « Qu'est-ce que l'auteur essaie de dire ? » en vue de lancer un dialogue avec les élèves. Cette méthode a de nombreux avantages. Elle élève l'intérêt de l'exercice de lecture, accroît l'engagement dans l'activité et structure le processus de compréhension individuel au fur et à mesure de la lecture ; elle favorise une construction collective de la compréhension du texte.

On a testé les gains d'apprentissage respectifs de ce style de démarche et de l'usage de stratégies réflexives précédemment évoquées. Il s'avère que le suivi de la compréhension (savoir quand on ne comprend pas) et les performances de compréhension (bien comprendre) sont équivalents dans les deux types d'enseignement de la lecture, mais que la remémoration des textes utilisés et le transfert des connaissances sont supérieurs dans le cas de l'enseignement « Questions à l'auteur »²⁰.

VII. Stratégies motivationnelles de métacompéhension

Les pratiques d'éveil de la métacompéhension visent à engager le plus profondément possible l'attention des élèves dans leur lecture. Par « engagement profond », on veut dire une attention à la lecture qui permette aux lecteurs d'inférer les propriétés ou les événements significatifs qui découlent de ce qui est écrit. Comment favoriser cet engagement profond, clé de la métacompéhension ? Le grand principe est de rendre la tâche de lecture motivante. Parmi les moyens de mise en œuvre disponibles, certains visent le contenu des lectures (moyens 1 à 4), et d'autres la structuration de l'exercice (5 à 8) :

1. L'activité de lecture est effectuée de manière plus engagée lorsque l'enseignant.e a d'abord expliqué le lien entre un texte donné et la vie personnelle des élèves²¹.
2. Le texte doit être situé au niveau de difficulté désirable, c'est-à-dire dans la « zone de développement proximal » des élèves²². C'est en effet dans cette zone que l'intérêt pour l'activité est le plus vif.
3. Il est souhaitable d'utiliser non seulement des récits de fiction, mais tout texte susceptible de passionner les élèves, sur lequel ils pourront débattre ensemble²³.
4. Le choix des textes doit être aussi divers que les centres d'intérêt des élèves, et inclure des récits de fiction, des articles de magazines, de journaux, des documentations spécialisées (style notice d'utilisation d'un produit), etc.²⁴
5. On recommande de proposer aux lecteurs en difficulté de choisir eux-mêmes l'ouvrage qu'ils liront dans un ensemble de quatre ou cinq livres²⁵.

¹⁹ M.G. McKeown, I.L. Beck, M.J. Worthy (1993). Grappling with text ideas: Questioning the author. *The Reading Teacher*, 46, 560-566.

²⁰ M. G. McKeown, I. L. Beck, R. G. Blake (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.

²¹ L. B. Gambrell (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The reading teacher*, 65(3), 172-178.

²² L'idée de développement proximal, que l'on doit à Lev Vygotski, est qu'il faut calibrer un exercice non sur ce que l'enfant sait déjà mais sur ce qu'il peut acquérir grâce à l'enseignant : « Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain », Lev Vygotski, *Pensée et Langage*, La dispute, 1997, p. 355.

²³ C.C. Block, R.S. Parris (eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, Guilford Press, 2008.

²⁴ L. B. Gambrell (2011), *Op. cit.*

²⁵ L. B. Gambrell (2011), *Op. cit.*

6. L'habillage critique de l'exercice de lecture, comme c'est le cas de « Questions à l'auteur », attise l'intérêt de la lecture.
7. La scénarisation de l'enseignement stratégique comme un travail de détective sur le texte peut aussi, jusqu'en cycle 3, élever l'attrait de l'exercice tout en facilitant l'intégration des phases 2 et 3 de l'apprentissage²⁶.
8. Une technique efficace pour encourager les inférences consiste à faire tenir aux élèves un « journal de lecture » et de leur demander d'écrire quelques lignes sur le lien entre ce qu'ils ont lu et leur propre vie²⁷.

Conclusion

Le développement de la compréhension et de son contrôle par la métacompréhension forme une étape cruciale de la construction des connaissances des jeunes lecteurs et de leur aptitude à raisonner à partir d'elles. L'écrit permet d'approfondir les acquis de la compréhension du dialogue oral : là aussi, l'interprétation de ce qui est dit et la discussion des raisons d'agir ou des sentiments éprouvés permettent aux enfants d'élaborer et de structurer leurs connaissances. Parvenir à améliorer la compréhension de l'écrit et du langage oral sont donc des étapes complémentaires dans le développement cognitif et métacognitif.

Ce n'est que si les enseignant.e.s prennent eux-mêmes activement conscience de ce que comprendre un texte implique qu'ils peuvent aider les élèves à parvenir au niveau d'attention requis. Cela implique une attitude active d'observation du feedback non seulement de ce qu'ils/elles disent et proposent aux apprenant.e.s, mais de leur manière de le faire (leurs intonations et leurs attitudes). L'enseignant.e est par nature un détective : identifier la nature précise des difficultés rencontrées par chaque élève – problèmes de vision, de dyslexie, de lexicale, d'attention ? – est indispensable pour éviter des erreurs d'aiguillage et pour soutenir efficacement l'activité des jeunes élèves. La métacognition de l'activité cognitive est encore plus importante pour les enseignant.e.s que pour les élèves, parce que les seconds internalisent leurs régulations, qu'elles soient ou non justifiées.

Les Essentiels

→ XXXXX

²⁶ Voir le matériel motivant présenté dans L. Lima, M. Bianco, *11 stratégies pour apprendre à comprendre des textes narratifs*, Hatier, 2016.

²⁷ L. B. Gambrell (2011), *Op. cit.*