

De l'analyse des difficultés de compréhension à un enseignement explicite de la compréhension au cycle III ?

Le bon lecteur se forge au cours d'un apprentissage qui se déroulera pendant de nombreuses années. Vers la fin du cycle II, le cap de l'apprentissage initial de la lecture devrait être franchi et l'identification de mots suffisamment automatisée pour que ce lecteur puisse allouer une attention suffisante à des opérations de haut niveau comme la compréhension de l'écrit placées sous son contrôle. Pour devenir un lecteur accompli, l'élève a besoin d'apprendre à utiliser l'écrit bien au delà du cycle 2.

Nous dresserons un bilan des capacités de lecture des élèves de cycle III au moyen des évaluations nationales de français en classe de CE2 et de quelques travaux complémentaires. Après avoir mis en évidence la grande hétérogénéité de ces élèves, nous soulignerons l'importance de l'enseignement de la compréhension.

I - L'évaluation du savoir-lire au cycle III

1.2. Cycle 3 : les données de l'évaluation

La très grande diversité des capacités de lecture s'exprime tant dans les évaluations nationales du début CE2 que dans d'autres travaux.

A- Les évaluations nationales

*** Présentation générale**

Depuis 1989, tous les élèves scolarisés en classes de CE2 et de sixième passent, au cours du mois de septembre, les épreuves de français et de mathématiques constituant l'évaluation nationale de rentrée organisée par la D.P.D. (Direction de la Programmation et du Développement).

Un nouveau protocole d'évaluation est élaboré, chaque année, en fonction d'un tableau des compétences établi sur la base des textes en vigueur (pour des détails, voir les Actes, ONL, 2001, les protocoles eux-mêmes ou la publication des résultats aux Evaluations CE2 – sixième dans « *Les dossiers, Repères nationaux* », par exemple, le n°128 paru en mars 2002).

*** Les compétences évaluées**

Le protocole de français de septembre 2002 évalue deux champs : Savoir – lire et Savoir – écrire. Le premier s'intéresse à deux capacités : Comprendre un texte et Maîtriser les outils de la langue, auxquelles correspondent diverses compétences. Pour Savoir – écrire, il s'agit des capacités : Maîtriser les outils de la langue et Produire un texte. Les compétences évaluées chaque année se classent en deux catégories : « les compétences nécessaires » aux

élèves pour profiter pleinement des situations pédagogiques et « les compétences qui concernent des notions en cours d'acquisition ».

Ces évaluations, dites diagnostiques, ont la particularité de se dérouler en début d'année scolaire. Elles ont pour vocation d'identifier les acquis et les faiblesses de chacun des élèves, à partir de quoi le maître adaptera ses stratégies pédagogiques en fonction de la nature des erreurs identifiées. En première approche, il pourra repérer parmi les deux catégories de compétences citées ci-dessus comment se situe chacun d'eux. Au travers des quelques exemples suivants et de la discussion, d'autres exploitations des résultats sont suggérées.

- *** Comprendre un texte : l'exemple d'un conte**

Proposé pour la première fois dans le protocole de 1994 (voir *Les Dossiers*, 50), le texte mettant en scène Wan est repris dans le protocole 2002. Il s'agit d'un conte d'une quinzaine de lignes que l'élève doit lire avant de répondre à cinq questions (à choix multiple ou ouvertes), alliant les traitements de bas niveau et de haut niveau.

Les informations simples littéralement données dans le texte sont bien identifiées et conduisent à plus de 80% de réponses correctes. Il s'agit là d'une « compétence nécessaire » particulièrement exercée en classe. Dès que le prélèvement direct d'information ne suffit plus pour répondre, les performances chutent. Ainsi relier entre eux des éléments présents dans le texte en les interprétant est une opération encore délicate, tout comme l'élaboration d'inférences. Ces compétences devraient se développer au cours du cycle III. Selon les évaluations nationales de la classe de sixième, une faible proportion d'enfants domine l'activité inférentielle et l'analyse de la cohésion locale (rôle des connecteurs, connaissance des systèmes de remplacement d'un mot par un pronom, etc.). Pourtant, ces compétences sont devenues indispensables, à ce niveau de la scolarité, pour profiter de manière efficace de la lecture dans ses différents usages.

L'analyse des erreurs contribue à cerner les aides à apporter à l'élève. Il faut se livrer à une analyse conjointe du texte, de la question posée et de la réponse donnée par l'élève : des hypothèses peuvent être posées pour tenter de comprendre les raisons conduisant à cette réponse.

Voici un exemple de paragraphe du texte faisant l'objet d'une question : « *Chaque jour, Wan allait boire une tasse de thé près de chez lui. Il n'avait jamais de pièces pour payer, mais il laissait souvent un dessin à l'aubergiste pour le remercier* ».

La question est posée sous la forme d'un Q.C.M. (questionnaire à choix multiple), à quatre modalités de réponses :

« Où Wan avait-il l'habitude de boire une tasse de thé ? ».

Les modalités de réponse suivantes sont proposées :

« *Chez lui* », « *Dans une auberge* », « *Chez des amis* », « *Chez des clients* ».

Près de 60% des élèves répondent correctement. Pour parvenir à cette réponse, ils ont dû intégrer « *il laissait souvent un dessin à l'aubergiste* » à l'information précédemment lue, et ils sont passés du terme « *aubergiste* » au terme « *auberge* ».

Environ 30% des enfants pensent que Wan boit du thé « *chez lui* ». Le texte contenant explicitement l'expression « *chez lui* », certains élèves ont pu la faire commodément correspondre à l'une des modalités de réponse proposée. De surcroît, ces deux mots terminent une phrase présentant des similitudes avec l'énoncé de la question. Les élèves ayant sélectionné la réponse « *chez lui* » ont probablement négligé la préposition « *près de* » qui a ici une valeur cruciale. Ils se sont limités à une interprétation superficielle perturbant probablement leur compréhension de la suite du texte : l'endroit où Wan boit sa tasse de thé justifie en effet les actions qui se déroulent ensuite.

*** Reconstituer la chronologie des événements**

On se reportera à nouveau au protocole de 1994 et à l'épreuve dont le support s'appelle « *Le petit journal* ». L'exercice repose sur la lecture d'un fait divers extrait d'un journal dont l'interprétation demande aux élèves de maîtriser des instruments linguistiques utilisés dans la structuration du temps. Le déroulement temporel global du texte a été bien compris, mais comme précédemment les inférences posent plus de problèmes. Moins de la moitié des élèves déduit correctement, à partir du terme « *hier* » et de la date de parution du journal, la date de l'accident relaté dans la coupure. Comme précédemment, le traitement d'une préposition représente un obstacle et conduit à une interprétation erronée de l'ordre des événements d'un récit.

Se décentrer du temps vécu et passer à un temps objectif défini par des repères sociaux est toujours difficile pour l'enfant chez qui la représentation du temps se fait tardivement. La temporalité est une notion que l'école maternelle travaille fréquemment, cependant l'école élémentaire revient rarement sur les aspects simples qu'elle suppose acquis au cours du cycle précédent. La gestion des indicateurs temporels pourrait être consolidée en distinguant les situations de communication orale et les situations de communication écrite.

*** La compréhension de consignes.** De manière récurrente, un nombre trop important d'élèves n'appliquent pas avec rigueur les consignes qui leur sont fournies. Ainsi dans l'évaluation de 1994, moins de 80% des élèves effectuent correctement un enchaînement d'actions simples. Pourtant dès les débuts de l'école maternelle, des activités sont exercées à partir de consignes (orales) auxquelles il faut être attentif. Dans toutes les disciplines, la

compréhension et le respect de consignes variées sont indispensables à tout travail autonome. A l'oral comme à l'écrit, l'élève doit prendre le temps d'écouter ou de lire la consigne, y déceler le ou les mots-clés et ne pas s'engager dans une tâche au hasard. En résumé, il doit avoir des méthodes de travail pour aborder tous les types de tâches.

* Bilan du savoir-lire estimé par l'évaluation nationale

Les épreuves rapportées ici montrent la complexité des opérations en jeu dans l'activité de lecture. On peut établir, pour chaque élève de la classe, un profil de ses performances qui sera utilement analysé pour dégager ses forces et ses faiblesses. En effet, il s'agit bien de cerner les capacités de chacun à l'aube d'un cycle nouveau.

A l'issue du cycle II, certains apprentissages auraient dû être consolidés par exemple, la reconnaissance des mots pour laquelle certains enfants commettent tellement d'erreurs qu'ils ne peuvent accéder à une compréhension correcte. N'ayant que partiellement automatisé ces traitements, ils devront continuer à leur consacrer des ressources attentionnelles qui ne seront pas devenues disponibles pour les traitements de haut niveau requis par la compréhension de l'écrit.

Les élèves doivent réfléchir à la tâche dans laquelle ils vont s'engager ce qui suppose qu'ils tiennent compte des consignes dans lesquelles des mots ou des actions « clés » doivent être sélectionnés. Ce travail peut débiter bien avant l'apprentissage de la lecture. On peut envisager de demander à un élève ce qu'il va faire, comment et pourquoi. Ce type d'interrogation développe l'attention et la vigilance qu'il faut déployer face aux consignes. Trop d'enfants effectuent les tâches au hasard sans s'interroger préalablement sur la demande qui leur est faite. On peut aisément envisager que l'aptitude à élaborer des inférences se forge au cours du cycle III (et au-delà) ; en revanche, il est plus difficile de concevoir que l'exploitation des consignes soit encore insuffisante à ce niveau de la scolarité.

Dans la lecture des questions comme dans celle des textes, l'attention doit être attirée sur les activités de prélèvement d'indices linguistiques disponibles dans le texte (marquant la cohésion et la cohérence d'énoncés, la temporalité, etc.). Les connaissances préalables peuvent aider à interpréter ces indices à condition toutefois qu'elles soient mobilisées par le lecteur. Le repérage des différents modes de désignation des personnages, dans des textes de plus en plus longs, permet aux élèves de comprendre leur rôle et leur importance dans l'établissement de la cohésion du texte.

Concernant la connaissance et le fonctionnement des écrits, incluant le dictionnaire, beaucoup reste à faire à l'entrée du cycle des approfondissements. S'ils doivent trouver une information dans un ouvrage sans connaître le rôle des aides à la lecture, les élèves déploient

une énergie considérable et perdent ainsi un temps précieux qu'ils pourraient utilement consacrer à d'autres activités. Les tâches mettant en jeu des écrits diversifiés aident à découvrir leur variété et leur spécificité. Le passage de textes courts à des textes plus longs, comme des ouvrages, doit faire l'objet d'un accompagnement pédagogique pour les aider à appliquer leurs connaissances à des écrits plus conséquents. Une de nos hypothèses est en effet que les élèves travaillent sur des textes trop courts ou trop simples pour mettre en oeuvre les diverses activités inférentielles dont ils n'ont peut-être pas conscience. Quant à l'usage du dictionnaire, il suppose de savoir évaluer sa propre compréhension, de localiser l'obstacle lié à un mot inconnu, etc.

Au delà de ces remarques générales, on peut chercher à préciser les caractéristiques des élèves par d'autres techniques que celles employées dans l'évaluation nationale.

B - D'autres éclairages

L'approche cognitive de l'évaluation suggère que de nombreux facteurs contribuent au succès ou à l'échec à des tâches scolaires. Etant donné la complexité de l'activité de compréhension, la localisation des difficultés des élèves doit se faire à partir d'épreuves multiples basées sur plusieurs techniques. La majorité des évaluations de la lecture n'apportent pas d'éléments de connaissance des stratégies mises en oeuvre et s'appuient sur des écrits de type « exercice scolaire ». Dans une perspective nouvelle, des situations d'évaluation des "**stratégies de lecture**" ont été conçues aux cycles II et III (Rémond, 1993 a), les supports utilisés étant de véritables ouvrages (romans, documentaires, dictionnaires, journaux...) et non pas des extraits.

*** L'évaluation des stratégies de lecture**

Des observations fines et individuelles des comportements de lecture ont été réalisées selon l'hypothèse que la démarche adoptée par l'enfant reflète les programmes d'action qu'il met en oeuvre ainsi que les difficultés rencontrées. Ainsi en CM2, 30% savent coordonner des sources d'informations pour répondre à une question, 45% savent trouver des informations en lisant des graphiques et des tableaux. La sélection du thème d'un texte est réussie par moins d'un élève sur deux. Le fonctionnement de l'écrit comme celui des aides insérées dans les ouvrages ne sont pas suffisamment bien connus pour en tirer parti dans les divers apprentissages, ainsi seuls 8% des élèves utilisent spontanément le sommaire d'une revue à l'entrée en sixième. Certaines opérations, sans doute encore considérées comme délicates ou non indispensables en classe de CM2, sont supposées acquises dès le franchissement de la grille du collège. On en verra pour preuve la variété des demandes de lectures disciplinaires et

la complexité de nombreux manuels. Quand on sait que moins de la moitié des élèves de sixième réussit à se servir efficacement du dictionnaire en situation réelle, on peut se demander comment les aider à s'appropriier la masse et la diversité des écrits qu'ils rencontrent.

Il faut aussi considérer les capacités de gestion des tâches. De nombreux élèves s'engagent dans un travail sans planifier comment ils vont le réaliser (Rémond, 1993b). Certains lisent à peine les consignes ou les textes sur lesquels ils doivent s'appuyer pour traiter une tâche. Quand ils doivent justifier leur réponse, ils sont obligés de l'évaluer et beaucoup sont conduits à la corriger. Tous ces éléments indiquent que les élèves réfléchissent rarement et spontanément à leurs propres démarches. Ils n'ont probablement pas été habitués à le faire dans des situations plus guidées. Le rapport de l'Inspection Générale sur « L'apprentissage de la lecture à l'école primaire » indique qu'au CP, les maîtres demandent très rarement aux élèves d'expliquer leurs démarches et de justifier leurs réponses. Par ailleurs, ce rapport montre que faire expliquer aux élèves leurs procédures est un important facteur de succès.

L'analyse du processus qui a conduit à la réussite ou à l'erreur contribue au succès dans les apprentissages. Les enfants contrôlent mieux les opérations qu'ils réalisent et savent probablement mieux évaluer en temps réel leur niveau de compréhension. Malheureusement, une des difficultés de certains élèves tient à leur incapacité à évaluer leur compréhension de l'écrit (Ehrlich, Rémond & Tardieu, 1993 ; Yuill & Oakhill, 1991).

*** L'hétérogénéité des élèves**

Les recherches sur l'hétérogénéité des élèves soulignent l'extrême complexité des relations entre les variables qui contribuent à la lecture. Un exemple peut être pris avec les « bons » et les « mauvais compreneurs ». Il s'agit de deux groupes d'élèves présentant en moyenne les mêmes niveaux de performance en ce qui concerne la lecture de mots isolés et le vocabulaire, mais contrastés au plan de la compréhension de l'écrit.

*** L'analyse des difficultés de compréhension des mauvais compreneurs**

En classes de CE2 et de CM1, les difficultés de certains élèves qualifiés de mauvais compreneurs se situent au niveau des opérations psycholinguistiques qui prennent en charge le traitement de la cohésion textuelle : la résolution et le traitement des anaphores leur posent problème (calcul de la référence des pronoms, procédés de désignation des personnages). Les mauvais compreneurs ne savent ni évaluer leur propre compréhension, ni mettre en oeuvre des procédures de révision pour mieux comprendre. Leurs difficultés sont liées à des

déficiences dans le contrôle à exercer au cours de la lecture (Rémond, 2001 ; Ehrlich, Rémond & Tardieu, 1993).

En CM1 comme en CM2, les élèves ont répondu à des questions destinées à évaluer leurs **connaissances métacognitives** (ce que chacun connaît des processus mis en jeu au cours de la lecture). Les questions sont centrées sur les caractéristiques des phrases et des textes qui influencent la compréhension et l'usage des stratégies de compréhension ; quelques unes portent sur la mémorisation et l'apprentissage des leçons. Par exemple, on dit à l'élève : « *Quand tu lis et que tu rencontres un mot que tu ne connais pas que fais-tu ?* ». L'élève répondra « *je demande à quelqu'un ou je regarde dans un dictionnaire...* » ou encore « *ça ne m'arrive jamais* ». La ou les réponses données reflètent l'état des connaissances métacognitives sur un aspect de la lecture. Le contenu de ces réponses peut exprimer une aide effective à la lecture, on dira alors que l'élève possède des connaissances métacognitives. Dans le cas où la solution évoquée n'est pas pertinente, il y a absence de connaissances métacognitives relativement à la question posée.

Les bons compreneurs ont beaucoup plus de connaissances métacognitives que les mauvais compreneurs (connaissances estimées au moyen de quatorze questions, pour des détails, Rémond, sous presse). Ces connaissances leur permettent une certaine flexibilité dans l'usage des diverses stratégies qu'ils sélectionnent en fonction des situations rencontrées. Les mauvais compreneurs se montrent plus rigides en n'apportant généralement qu'une réponse à chacune des questions. Plus de la moitié ont une représentation erronée des opérations de mémorisation d'un texte et ne savent pas évaluer s'ils sont prêts pour un contrôle. A plusieurs occasions, leurs réponses laissent transparaître des difficultés dans le contrôle des opérations qu'ils réalisent. Ils proposent, par exemple, des solutions inadaptées à la question posée.

Ces difficultés sont confirmées quand les enfants lisent des textes. Les bons et mauvais compreneurs diffèrent quant aux procédures qu'ils mettent en oeuvre au cours de la lecture. Les bons compreneurs modulent leur vitesse de lecture en fonction des difficultés du texte, ils reviennent de temps en temps en arrière pour relire. Les mauvais compreneurs, généralement plus lents que les bons, adaptent eux aussi leur vitesse de lecture, mais de manière moins prononcée ; ils ne relisent pratiquement jamais le texte. Dès l'âge de 9 à 10 ans, certains enfants connaissent et emploient des stratégies de lecture différenciées. Ils sont capables de modifier leur méthode d'analyse du matériel en fonction de l'objectif qu'ils poursuivent. Ils mettent en oeuvre des opérations qui peuvent indiquer des traitements plus approfondis : ils lisent plus lentement certains passages des textes, ils effectuent des retours en arrière pour rechercher ou pour vérifier des informations.

L'intérêt de travailler sur des sous-populations est indéniable. Ainsi en 1997, à la demande de l'O.N.L., la Direction de la Programmation et de la Prospective a conduit une évaluation à partir d'une épreuve spécifique élaborée en complément du protocole d'évaluation nationale en classe de 6^{ème}, en français. Cette étude a permis de mieux circonscrire les caractéristiques des élèves en grand échec (voir *Les dossiers*, 112, MENRT – DPD, 1999 ; O.N.L., 2001).

*** Quels facteurs permettent d'expliquer l'hétérogénéité des élèves ?**

Des travaux menés dans plusieurs pays, dans la tranche d'âge correspondant au cycle III, permettent d'avancer quelques facteurs expliquant cette hétérogénéité. Ces facteurs sont de natures diverses : lecture de mots, capacités cognitives (attention, mémoire, etc.), réalisation incomplète de certaines opérations cognitives, mauvaise gestion de la tâche (cf. le métacognitif), mobilisation insuffisante de ses connaissances personnelles, etc.

Cette hétérogénéité justifie que l'apprentissage de la lecture se poursuive au cycle III comme le reprennent les nouveaux programmes de l'Ecole.

II - Enseigner la compréhension

La compréhension a jusqu'ici rarement fait l'objet d'enseignement. Pourtant, les données actuelles de la recherche indiquent qu'il est possible d'intervenir auprès des lecteurs pour accroître l'efficacité de leur compréhension. Ces interventions ont le plus souvent lieu sous forme de séquences d'entraînements spécifiques concernant juste quelques opérations psycholinguistiques intervenant dans la compréhension, ces entraînements se déroulent généralement sur quelques séances. Des entraînements généraux peuvent s'inscrire sur plusieurs mois et même sur plusieurs années (Rémond, sous presse ; Rieben, 2001).

Il est indispensable que les lecteurs soient en mesure de savoir s'ils ont ou non compris le texte qu'ils viennent de lire et, le cas échéant, qu'ils puissent intervenir pour améliorer leur niveau de compréhension. La métacognition est un moyen puissant qui peut les mener à prendre leurs apprentissages en charge comme le montrent les entraînements à substrat métacognitif ; elle est définie en se référant à deux composantes : les connaissances métacognitives et le contrôle métacognitif de la réalisation des processus au cours de la lecture. Le contrôle ou régulation comporte trois étapes : la planification, l'auto-évaluation et la révision, il fait appel à diverses stratégies. La planification consiste à se fixer une stratégie selon l'objectif de la lecture. Le lecteur peut évaluer sa compréhension par divers procédés : la paraphrase, le questionnement, le résumé..., c'est l'auto-évaluation qui a lieu en cours ou en fin de lecture. En vérifiant le produit de son activité et en l'évaluant, ce lecteur peut être

amené à modifier ses plans et ses stratégies, c'est l'étape de révision. Il s'adapte à la tâche et contrôle ses succès et ses échecs.

L'entraînement général A.R.E. mis au point, au départ, pour la classe de CM2 avait pour but de faire acquérir des capacités de raisonnement sur l'écrit étayées par la connaissance de procédures fondées sur la métacognition (Rémond, 1999 b). Il a été conduit en classe par les maîtres des classes participant à la recherche menée par l'I.N.R.P.. Chaque maître décrivait soigneusement les stratégies, et précisait les objectifs et les tâches auxquels elles s'appliquent, ainsi que les circonstances de leur emploi et la manière de les utiliser. Le contrôle métacognitif était convoqué à tout instant.

Les écrits choisis comme supports de l'enseignement avaient été sélectionnés dans la littérature de jeunesse contemporaine. Leur qualité et leur diversité ont aidé les élèves à s'approprier les stratégies, à développer des processus de contrôle de leurs apprentissages, et à intégrer les indices linguistiques et textuels sur lesquels s'ancraient les séances.

L'entraînement comportait vingt et une séances réparties en cinq modules de quatre séances d'une heure chacune. La première séance était une séance d'introduction aux stratégies générales de lecture. Chaque module était consacré à une opération psycholinguistique dont il est reconnu qu'elle joue un rôle favorable dans la compréhension.

Lors de chaque séance, l'enseignant **explicitait les objectifs et les stratégies** visés. A chaque fois, un ou deux textes assuraient la mise en place des stratégies et l'acquisition des procédures de contrôle de la tâche. La confrontation des points de vue et la prise en compte des erreurs jouent un rôle très important dans les processus d'apprentissage. Aussi, une des clés de ce travail reposait sur la mise en commun des réponses et des procédures, ainsi que sur les échanges qui s'installaient entre élèves, d'une part, entre maître et élèves d'autre part. La pertinence des réponses et celle des moyens mis en œuvre pour les produire étaient alors débattues collectivement. L'enseignant favorisait l'explicitation des démarches ayant conduit à ces réponses. Si cette confrontation valorisait les stratégies les plus efficaces, elle permettait aussi de repérer les erreurs et de les analyser, ce qui apportait de précieuses informations sur le traitement effectué par l'enfant pour répondre à la question posée. Celui-ci recevait en retour le guidage nécessaire à l'acquisition ou à l'élaboration de stratégies efficaces. Le travail

de raisonnement sur les textes fait prendre conscience de l'existence des connaissances métacognitives (savoir ce que l'on sait, savoir ce que l'on sait faire, savoir quand et pourquoi mettre en œuvre ces savoirs) et de la nécessité de vérifier sa compréhension.

Cet enseignement de la compréhension profite globalement à tous les enfants, quel que soit le niveau initial de leur compréhension, qu'ils soient scolarisés en Z.E.P. ou ailleurs. En effet, l'amélioration des performances de compréhension a été significativement plus forte pour les élèves participant à l'entraînement que pour ceux des classes contrôles ; ils ont aussi acquis des connaissances métacognitives. Ces résultats doivent être modulés ; le niveau de vocabulaire et l'étendue des connaissances métacognitives, évalués préalablement à l'entraînement, sont déterminants pour les progrès en compréhension. En effet, ils constituent des filtres : les enfants ayant des scores trop faibles à l'une ou l'autre de ces variables n'améliorent pas leur compréhension. Ce constat amène à s'interroger sur le cas de ces enfants, sans pouvoir trancher.

Les maîtres, par la multiplication des échanges avec les enfants, ont remarqué que certains changeaient d'attitude en devenant plus attentifs, en s'autorisant à participer aux discussions. Les élèves avaient reçu un nouveau contrat qui leur accordait le droit de produire et d'utiliser des réponses pouvant être retravaillées en cas de besoin, et il s'agit là d'un aspect qui a changé le statut de certains dans la classe. En exposant leurs démarches, en les confrontant à celles de leurs camarades et en les justifiant, ils ont appris à comprendre leurs **erreurs** et évolué. Ils ont parfois été contraints à une révision critique de leurs démarches à travers une relecture fréquente des lieux d'ambiguïté du texte, à des modifications de leurs stratégies, etc. Ces confrontations et le guidage des maîtres les ont fait progresser.

En travaillant la compréhension de l'écrit, les élèves ont également appris à argumenter. On a vu s'affiner leurs justifications pour étayer leurs réponses et les défendre : d'un mot au début des séances à des arguments convaincants, s'appuyant sur le texte. Ils ont découvert la nécessité d'être précis pour pouvoir participer au débat et imposer son point de vue. Ils ont aussi appris à travailler sur l'erreur, par exemple en expliquant à leurs camarades pourquoi ils faisaient fausse route.

Un travail régulier d'enseignement de la compréhension incorporant les dimensions psycholinguistique et métacognitive fait acquérir une meilleure connaissance du traitement de l'écrit amenant les enfants à construire une représentation plus exacte du contenu des textes. Les maîtres ont modifié leurs pratiques pédagogiques, appris à repérer et analyser les procédures employés par les élèves (Beltrami et Quet, 2002). Cet entraînement A.R.E. est actuellement en expérimentation sur l'ensemble de ce cycle 3.

Il paraît essentiel que les maîtres de cycle III consacrent du temps à l'enseignement de l'activité de compréhension et les nouveaux programmes l'affirment.

Bibliographie.

- Beltrami, D. & Quet, F. (2002). *Lecture : l'espace d'un problème*. Le Français Aujourd'hui, 137, 57 – 71.
- Ehrlich, M.F. Rémond, M. & Tardieu, H. (1993). *Composantes cognitives et métacognitives de la lecture : le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs*. In J.P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (Eds), Les Actes de la Villette, Lecture-Ecriture, Paris : Nathan, 279- 298.
- Levy, B.A., & Hinchley J. (1990). *Individual and developmental differences in the acquisition of reading skills*. In T. Carr & B.A. Levy (Eds.) Reading and its development (pp. 81-128) Academic Press, Inc.

- Rémond M. (1993a), *L'exploration des stratégies de lecture*. In Lecture-Ecriture : des approches de recherche, Paris, INRP, pp.115-146.
- Rémond, M. (1993b). *Pourquoi certains enfants ne comprennent pas ce qu'ils lisent ?* in G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas- Chauveau. L'enfant apprenti-lecteur : L'entrée dans le système écrit. (pp. 133 - 150). Paris : INRP-L'Harmattan.
- Rémond, M. (sous presse). *Enseigner à comprendre : les entraînements métacognitifs*, in D. Gaonach'h & M. Fayol (Eds.), Aider les élèves à comprendre du texte au multi - média. Paris : Hachette – Profession Enseignant.
- Rémond, M. & Quet, F. (1999). *Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2*. Repères, 19, 203 – 224.
- Rieben, L. *Un bilan succinct des recherches sur l'entraînement à la lecture. La lecture : de 8 à 12 ans*, Les Journées de l'Observatoire, Janvier (2001).