



HAL
open science

Améliorer la compréhension de l'écrit : apports d'une conception constructiviste de l'apprentissage et du développement

Jean-Louis Paour, Sylvie Cèbe

► To cite this version:

Jean-Louis Paour, Sylvie Cèbe. Améliorer la compréhension de l'écrit : apports d'une conception constructiviste de l'apprentissage et du développement. Travaux & documents, 2011, Illettrisme à Maurice et à La Réunion : état des lieux et perspectives, 38, pp.121–134. hal-02185237

HAL Id: hal-02185237

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02185237v1>

Submitted on 13 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Améliorer la compréhension de l'écrit : apports d'une conception constructiviste de l'apprentissage et du développement

PAOUR JEAN-LOUIS

UNIVERSITÉ DE PROVENCE, CENTRE DE RECHERCHE EN PSYCHOLOGIE DE LA CONNAISSANCE,
DU LANGAGE ET DE L'ÉMOTION

CÈBE SYLVIE

UNIVERSITÉ DE GENÈVE ET LABORATOIRE PAEDI

(PROCESSUS D'ACTION DES ENSEIGNANTS : DÉTERMINANTS ET IMPACTS)

En centrant notre contribution sur *les aides cognitives à la compréhension de l'écrit* nous ne voulons pas réduire la complexité du phénomène de l'illettrisme et tout particulièrement dénier sa dimension sociopolitique. Tout comme on a pu le dire de la « débilite mentale », l'illettrisme est une *invention* sociale liée à des exigences qu'il convient de questionner. Tout comme on ne dit plus aujourd'hui d'une personne qu'elle est retardée mentale mais en situation de retard mental, il convient de parler de situations d'illettrisme et non d'illettré(e)s. La nuance n'est pas mince car elle signale et souligne la responsabilité de l'environnement au degré d'adaptation des personnes. Ceci posé, toutes les tentatives de prévention et de remédiation des situations d'illettrisme (comme on a pu s'en rendre compte au cours du présent séminaire) affrontent *in fine* le problème des aides à la compréhension de l'écrit. C'est à ce point qu'une conception constructiviste de l'apprentissage et du développement peut être utile.

I. COMPRENDRE L'ÉCRIT : UNE CONCEPTUALISATION PARTICULIÈRE

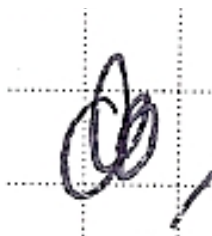
Conceptualiser

Comprendre l'écrit relève d'une fonction cognitive générale de conceptualisation. Conceptualiser consiste à former une représentation explicite plus ou moins complète des états et du fonctionnement (relations entre états) d'un système relationnel (objet, classe d'objets, action, phénomène physique, social ou psychique, récit, texte...) décrite dans un format manipulable, communicable et transposable (imagé, verbal, symbolique, graphique...). Une fois organisée, la représentation des relations entre les états d'un système relationnel sont alors

mobilisables pour identifier, comprendre et expliquer, prévoir, découvrir, dépanner, transposer, inventer. . .

Les petites difficultés qui apparaissent parfois dans la réalisation graphique de l'arobase, signe typographique autrefois bien discret, permettent de concrétiser notre définition de la conceptualisation dans un domaine qui touche à la *littéracie* contemporaine. La figure 1 présente une réalisation attestant que son scripteur n'a pas vraiment conceptualisé le système relationnel de l'@.

Figure 1 : Une réalisation « maladroite » de l'@



Tant que la forme graphique n'est pas conceptualisée, sa réalisation relève d'une reproduction figurale reposant sur une perception globale de sa forme ou sur la production d'une graphie erronée signifiant néanmoins « @ » dans le contexte social où l'on écrit son adresse courriel.

Conceptualiser l'arobase implique de le décomposer en parties (p. ex. un « a » et une « queue ») qu'il faut ensuite organiser selon des relations (p. ex. la « queue » du « a » passe « par dessus sa tête ». On peut alors utiliser ce système relationnel pour produire la graphie attendue en fonction d'un modèle interne affranchi du figural et du contexte (de l'orientation, p. ex.) et également disponible pour évaluer et si besoin corriger ; cette représentation débouche sur la généralisation et l'invention (qui permet, p. ex. « d'arobatiser » les autres lettres). La conceptualisation opérée, l'écriture de l'arobase est fonctionnellement plus efficace, attentionnellement moins coûteuse et socialement plus satisfaisante.

La fonction de conceptualisation est accomplie par des processus qui évoluent avec le développement et qui peuvent différer d'un individu à l'autre. Dans l'exemple précédent, la conceptualisation proposée (un « a » dont la queue passe par dessus sa tête) dépend de connaissances antérieures (concept du « a », de « queue » et de la relation spatiale par dessus) dont un mauvais scripteur ne dispose pas forcément.

Bien que la conceptualisation puisse être réalisée et représentée par des processus et à l'aide de connaissances variées elle correspond à une suite d'étapes nécessaires :

- acquisition maîtrisée (stable) de connaissances préalables (savoir-faire, savoir-dire, concepts) (imaginées, motrices, verbales) dont les applications réussies sont implicitement organisées par un système relationnel ;
- représentations efficaces de leurs déroulements, de leurs associations ou de leurs organisations ;
- changement de centration de l'attention : du résultat de la procédure à l'organisation des procédures elles-mêmes ;
- identification des éléments constitutifs des procédures (états et relations) ;
- abstraction des systèmes relationnels constitutifs des concepts : interrelations entre états pour dépasser la séquentialité/associativité des connaissances initiales.

A ce point, il est important de mentionner que la conceptualisation est en partie optionnelle et qu'elle implique non seulement de disposer de connaissances préalables mais aussi de les mettre en œuvre à travers un fonctionnement cognitif autorégulé et attentionnellement coûteux pour inhiber les réponses automatiques et habituelles afin de rechercher et de traiter de manière attentionnelle (analytique, inter-relationnelle, stratégique, métacognitive,...) les informations disponibles. Tout cela implique d'être soutenu par des intérêts et des motivations facilitant la persistance dans une résolution attentionnelle et soutenant la recherche de compréhension au-delà de la réussite.

C'est pourquoi, il existe des différences interindividuelles importantes dans le domaine de la conceptualisation. A l'origine de ces différences, on peut évoquer : les savoir-faire/dire de base, les développements conceptuels antérieurs, les stratégies cognitives et métacognitives (notamment attentionnelles), la propension à transférer et à généraliser spontanément (à mobiliser ses connaissances antérieures), l'autorégulation cognitive des apprentissages et du comportement, les usages du langage, le développement des capacités métalinguistiques, l'orientation des motivations (extrinsèque vs intrinsèque), les attentes de réussite/échec, la confiance en soi...

Comprendre l'écrit

Si la compréhension de l'écrit relève du processus général de conceptualisation, elle implique (particulièrement en amont, mais pas seulement) des traitements linguistiques et des connaissances spécifiques responsables de l'acquisition des informations qu'il s'agit de comprendre :

- de décodage : identification des mots écrits
- linguistiques : syntaxe, morpho-syntaxe et lexique

- textuels : cohésion (anaphores, connecteurs...), énonciation, ponctuation et culture littéraire (genres, auteurs, stéréotypes, stratégies narratives...)
- référentiels : connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) traité(s)
- stratégiques : régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture

Ces traitements et connaissances spécifiques ont pour fonction de rassembler les informations qui servent à la compréhension (conceptualisation) du texte écrit.

Evaluer la compréhension de l'écrit

Comme toute conceptualisation, la compréhension de l'écrit suppose de mettre en œuvre un fonctionnement cognitif efficace et exigeant pour construire le système relationnel correspondant au texte. D'autant plus exigeant que les informations à rassembler ne se trouvent pas toutes dans le texte à comprendre : une bonne partie des informations vient des connaissances antérieures du lecteur.

Les degrés de compréhension d'un texte varient donc en fonction des connaissances des lecteurs et de leurs efforts de conceptualisation. Ces degrés de compréhension peuvent échapper à l'évaluation traditionnelle de la compréhension, trop littérale et factuelle et insuffisamment centrée sur le système relationnel suggéré par le texte.

L'exemple d'un item d'un test de compréhension (Aubret et Blanchard, 1991) permettra de distinguer entre « compréhension » littérale (ou de surface) et compréhension relationnelle et de montrer l'insuffisance d'une évaluation traditionnelle.

« À plat ventre sur la plus grosse branche de tilleul, Colin, immobile comme un chasseur à l'affût, observe le manège du chat Tibère. Tapi sous un banc de l'allée où les miettes de pain font le régal des moineaux, Tibère attend patiemment que ceux-ci s'approchent suffisamment de lui pour bondir sur la proie qu'il convoite ».

Aux questions du test qui cherchent à évaluer sa compréhension, des élèves de CM2-6^e donnent ce genre de réponses :

Qui est dans l'arbre ?	Dans l'arbre il y a Colin.
Que regarde Colin ?	Colin regarde le manège du chat Tibère.
Qui mange le pain ?	Le pain est mangé par les oiseaux.
Où est le chat ?	Il est caché sous un banc.
Qui est le chasseur de l'histoire ?	C'est Colin.

Seule la question non littérale et non factuelle « Qui est le chasseur de l'histoire ? » semble capable de démasquer une compréhension encore incomplète à ce niveau scolaire.

Plus intéressant encore est de montrer que ce score typique de 80% de réussite dissimule en fait des compréhensions extrêmement variables que révèlent des dispositifs davantage centrés sur le système relationnel (faire dessiner la scène ou faire raconter le petit récit).

A côté de dessins qui illustrent une organisation parfaite des éléments à intégrer (figure 2) on trouve au même niveau scolaire des représentations qui témoignent d'organisations plus rudimentaires (figures 3 et 4).

Figure 2 : Toutes les relations sont représentées

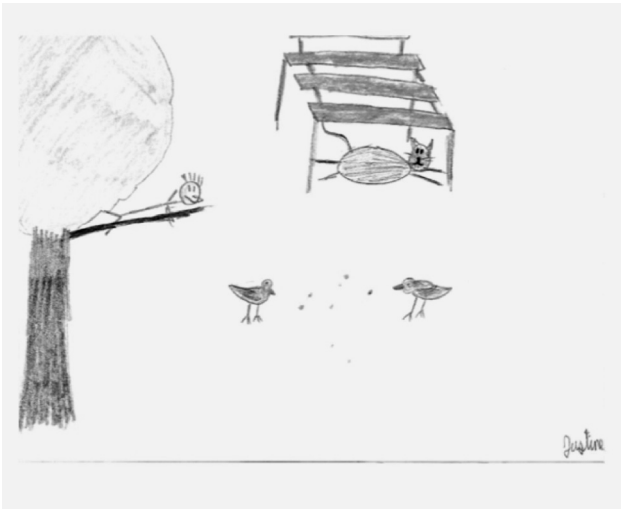


Figure 3 : Représentation graphique élaborée mais très éloignée du texte
 (confusion sur le chasseur – c'est le chat qui est chassé – rajout d'un
 fusil ; présence d'un manège et d'escaliers ; absence du banc, des miettes
 (?) ; des moineaux...)

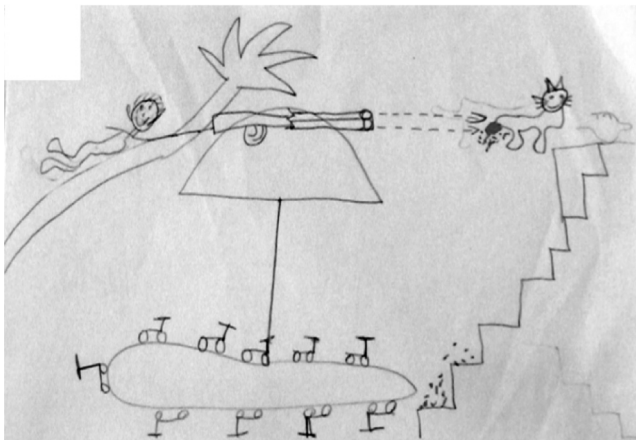


Figure 4 : Les personnages sont présents mais ne sont pas mis en
 relations



Les explications des dessins confirment d'ailleurs le caractère erroné ou incomplet des compréhensions :

Colin est à plat ventre sur une grosse branche, du chat il observe le manège du chat. Il a mis un tapis pour que les oiseaux viennent et voient comment le chat se débrouille.

C'est un chien qui chasse un chat nommé Tibère. Il attend que Tibère se rapproche de lui, puis là, il est prêt à bondir sur Tibère le chat qui est en train de chasser les moineaux.

C'est un animal nommé Colin.

Le garçon est à plat ventre, il regarde un chat faire le ménage, mettre un tapis et sauter sur un moineau.

Un petit oiseau attend que le chat Tibère lui saute dessus pour s'envoler.

Un chasseur à l'affût d'un animal, d'un chat à l'affût de sa proie.

C'est un chasseur que chasse un chat.

Un moineau observe un chat qui, lui, attend que le moineau s'approche pour prendre la nourriture?

Il est sur son ventre, Colin ne bouge pas, il se régale.

Ces exemples montrent que comprendre un texte implique de s'affranchir de la forme littérale, d'intégrer l'information sémantique selon un processus cyclique au fur et à mesure de l'avancée dans le texte et d'être attentif aux liens entre les informations nouvelles et les informations déjà disponibles en mémoire (inférences). L'efficacité de la compréhension dépend de la fiabilité des traitements linguistiques (notamment des indices textuels de cohésion), de la pertinence des connaissances antérieures, et de la conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte.

C'est pourquoi son évaluation doit s'attacher à dépasser les compréhensions locales (excès de questionnaires, de questions littérales et de questions « vrai ou faux ») pour porter sur la compréhension globale par la demande d'explicitation des liens relationnels.

A ne pas suffisamment distinguer les niveaux de compréhension, on court le risque de passer à côté des difficultés de compréhension et donc de ne pas chercher à l'améliorer.

Les « mauvais compreneurs »

Par « mauvais compreneurs » nous désignons des lecteurs qui ont un faible niveau de compréhension en dépit d'un niveau de décodage satisfaisant ou proche d'un niveau moyen.

De façon générale, les mauvais « compreneurs » ont tendance à penser qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre et ils utilisent en conséquence des procédures inadéquates :

- stratégies de lecture mot à mot ;
- traitent toutes les phrases comme des segments isolés (compréhension en « îlots ») ;
- ont du mal à établir les relations qui assurent la cohésion du texte : reprises anaphoriques, connecteurs logiques, temps verbaux... ;
- ignorent la nécessité d'élaborer des représentations provisoires au fur et à mesure qu'ils avancent dans un récit
- ayant construit une première représentation, ils ont le plus grand mal à la modifier quand de nouvelles données viennent la remettre en cause
- ne traitent que les informations qui sont cohérentes avec leur représentation initiale et ne détectent pas les incohérences entre les informations délivrées par le texte et leur représentation initiale
- n'ont pas de problème de mémoire mais « oublie » les informations qu'ils ne réussissent pas à relier aux autres éléments au cours de leur lecture.

Parce qu'ils comprennent toujours un peu quelque chose, les mauvais compreneurs n'ont pas conscience qu'ils comprennent mal et se trouvent ainsi confortés dans l'utilisation de procédures inadéquates.

II. AMÉLIORER LA COMPRÉHENSION

On sait ce qu'il faut faire mais...

Une multitude de travaux ont montré l'efficacité relative de l'enseignement de stratégies de compréhension et de connaissances métacognitives sur l'activité de lecture et attesté l'importance des processus de conceptualisation à l'œuvre dans la compréhension de l'écrit.

Pour l'essentiel, ces travaux ont systématisé les pratiques des enseignants efficaces pour en étudier les composants et leurs modes d'action. De tels enseignants ont tendance à

- préciser la tâche et le but de la lecture ;
- faire mobiliser les connaissances nécessaires ;
- expliquer le vocabulaire (mots, expressions) ;
- segmenter le texte pour faciliter la compréhension au fur et à mesure de son déroulement ;
- aider à relier les éléments du texte (cohérence) ;
- synthétiser et faire reformuler les idées essentielles ;
- solliciter des inférences en posant des questions, en organisant et guidant la lecture à rebours.

Cet étayage, assuré au fil de la lecture et les échanges oraux qui l'accompagnent, permettent effectivement d'améliorer la compréhension des textes proposés.

On ne sait pas toujours comment le faire !

Il est cependant rarement **explicite** car les enseignants n'expliquent pas à leurs élèves comment ils font pour les aider à comprendre et pourquoi ils procèdent ainsi.

Ils postulent que la réitération de ces aides suffira à générer des progrès : les élèves devant être capables d'appliquer les procédures que leur professeur a utilisées pour les aider c'est-à-dire de les reprendre à leur compte lorsqu'ils sont seuls face à un nouveau texte.

Et s'ils ont raison pour la majorité de leurs élèves, les plus faibles lecteurs sont cependant incapables de transférer ces procédures d'un texte à l'autre...

- soit parce qu'ils ne les connaissent pas,
- soit parce qu'ils ne comprennent pas le rôle qu'elles jouent dans la compréhension,
- soit qu'ils ignorent quand, où et comment les mettre en œuvre.

Optimiser les processus de conceptualisation

Notre longue expérience auprès d'enfants et d'adolescents en situation de retard mental (Courbois & Paour, 2007 ; Paour, 2010) ou d'élèves en situation (ou à risque d'échec) scolaire nous a appris que remédiation et prévention reposent essentiellement sur notre capacité à induire les types de fonctionnements cognitifs qu'implique toute conceptualisation. Ces fonctionnements différeront bien sûr selon les niveaux de développement et de connaissances des personnes mais indépendamment du niveau de la conceptualisation visée (de sa complexité) ils passeront par les étapes que nous avons énumérées plus haut.

La seule égalisation des chances qui tienne est donc celle de la qualité du fonctionnement : sans elle, les démarches d'égalisation, de prévention et de remédiation sont inopérantes. A quoi bon des environnements enrichis ou extrinsèquement motivants (inutilement clinquants !) si leur traitement – par les personnes que l'on veut aider – n'est pas efficace. D'ailleurs, l'aide à la conceptualisation ne réside pas dans la richesse et la diversité de l'environnement (il y a même sans doute des seuils à ne pas dépasser) mais dans celle du traitement. Il n'est pas nécessaire de disposer de matériel sophistiqué (et donc dispendieux), il suffit d'aider à faire traiter efficacement les ressources à disposition. Y parvenir implique bien sûr des moyens humains mais l'investissement dans la formation des

enseignants et des éducateurs est, à terme, le plus rentable pour les personnes à aider et les groupes humains.

Ce n'est pas ici le lieu de développer systématiquement les principes qui aident à optimiser le fonctionnement cognitif (on en trouvera un résumé dans Paour, Bailleux et Perret, 2009) ; on les évoquera indirectement à travers l'analyse de deux types d'aides à la compréhension de l'écrit.

Comprendre pour lire : lire pour comprendre

Le premier type d'aide (Paour, 1996 ; Marini, 2007) – qui est resté au niveau de l'expérimentation – a essentiellement consisté à faire précéder la lecture par son sens afin d'installer le lecteur dans une démarche (métacognitive) de vérification : le produit de sa lecture correspond-il à ce qu'il sait déjà ?

A cette fin, on a proposé un environnement informatique (voir figure 5) permettant d'associer des formats (textuel et animé) d'un même récit.



Figure 6. Trois écrans du dispositif « Transmédia »

Après avoir vu le film et lu le texte, la tâche de base consiste à appairer des extraits du texte en fonction d'une séquence filmée (fig. 6 en haut à gauche) et inversement des extraits du film en fonction d'un extrait du texte (fig. 6 en haut à droite). A cette fin, les élèves disposent d'outils d'extraction de séquences (filmées et de texte) d'utilisation intuitive et simple. L'appariement réalisé et accepté par l'expérimentateur – selon une progression liée à l'avancement dans l'appren-

tissage – l'élève doit donner un titre à la page ; quand toutes les pages sont complétées, il doit les remettre dans l'ordre du récit.

Ce dispositif informatique multimédia transforme l'activité de lecture en une activité de vérification de la compréhension sans enseigner directement des stratégies de compréhension. Son efficacité a été évaluée avec des tâches de résolution d'inférences (portant donc sur la compréhension des relations organisant les récits) auprès de mauvais compreneurs (moyens décodeurs) au pré test, élèves de CM1 et CM2.

Ce dispositif a permis de mettre en évidence la hiérarchie suivante des conditions expérimentales améliorant la compréhension :

1. entendre la lecture du texte ;
2. voir le film de l'histoire ;
3. extraire dans le texte des passages correspondant à un extrait de film ou découper dans le film des extraits correspondants à des extraits de texte – ces deux conditions ont des effets équivalents ;
4. faire les deux activités : passer du film au texte et du texte au film ;
5. conduire ces deux activités en dyade.

Après ce type de travail, le score des mauvais compreneurs à une épreuve de compréhension d'inférences portant sur le récit étudié rejoint celui des bons compreneurs à l'issue d'une seule lecture. Précisons que les inférences ne font pas elles-mêmes l'objet d'un apprentissage et que le seul feed-back donné aux élèves consiste dans le refus ou l'acceptation des extraits qu'ils proposent. A la fin de l'expérience, les mauvais compreneurs entraînés réussissent mieux que les non entraînés des tâches de résolution d'inférence portant sur des textes qui n'ont pas été travaillés dans le dispositif.

Ces données attestent que la compréhension de texte est en partie déterminée par l'objectif que le lecteur assigne à la lecture : dès qu'on parvient à le mettre dans une situation qui dirige son attention sur le contrôle du produit de sa lecture on le rend plus actif et plus exigeant et davantage susceptible de construire le système relationnel du récit.

Pour revenir sur la question de la sophistication des environnements éducatifs, mentionnons qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser celui qui vient d'être décrit (déterminé par les exigences propres à la recherche) dans la mesure où l'on dispose, sous des formes peu onéreuses, d'une multitude de récits qui ont fait l'objet de films accessibles aux élèves de tous niveaux.

« Lector & Lectrix » : Enseigner la compréhension

Lector & Lectrix (Cèbe et Goigoux, 2009) repose sur la conception de la compréhension de l'écrit exposée jusqu'ici mais correspond à un enseignement explicite de ses composantes conceptuelles et métacognitives.

L'instrument s'adresse à tous les élèves (ce n'est pas une remédiation ciblée sur quelques-uns), est utilisable en collectif (même s'il prévoit de nombreuses tâches individuelles ou à réaliser par deux). La planification des tâches est adaptée aux lecteurs les moins habiles mais l'on donne des pistes de différenciation pour les plus experts.

L'instrument introduit des tâches originales et utilise également les tâches traditionnelles d'enseignement et d'évaluation tout en leur assignant de nouveaux objectifs.

Lector & Lectrix poursuit les objectifs suivants :

- faire conceptualiser ce que comprendre veut dire ;
- enseigner les procédures requises pour traiter efficacement les tâches scolaires de lecture ;
- apprendre à évaluer son degré de compréhension de l'écrit ;
- faire expérimenter, en situation de lecture, que la compréhension résulte d'un travail et exige un effort de raisonnement conscient et réfléchi ;
- apprendre aux élèves à réguler leur activité de lecture, à la contrôler et à l'évaluer.

Les différentes activités sont organisées selon un format pédagogique stable :

- annonce et explication des objectifs visés ;
- présentation des problèmes à résoudre et des procédures à employer et justification de leur importance ;
- pratique dirigée par l'enseignant (application de ces procédures dans le traitement de plusieurs tâches différentes) ;
- pratique autonome (ou à deux) ;
- synthèse collective (analyse et prise de conscience des effets de leur mise en œuvre sur la qualité de la compréhension) ;
- révision régulière.

On trouvera dans le tableau qui suit les contenus et les objectifs des séquences d'enseignement ; ils donnent une exemplification concrète et spécifique à propos de la compréhension de l'écrit d'une démarche qui a été adaptée à d'autres domaines conceptuels : catégorisation, relations ordinales, conscience phonologique (Cèbe, Paour & Goigoux, 2002 ; Goigoux, Cèbe & Paour, 2004 ; Paour, Bailleux, Cèbe et Goigoux, 2011).

<p>Séquence 1 Apprendre à construire une représentation mentale</p>	<p>Apprendre à construire une <i>représentation mentale cohérente</i> (un « film ») qui tienne ensemble et organise tous les éléments importants délivrés au fil du texte (sans en oublier, sans en inventer).</p>	<p>1A - Construire un film 1B - Du fait divers à la lecture dirigée de roman 1C - Mettre en scène et comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages</p>
<p>Séquence 2 Lire c'est traduire</p>	<p>Prendre conscience que la reformulation des idées du texte avec ses propres mots, même si elle demande un effort, facilite la compréhension.</p>	<p>2A - Apprendre à reformuler 2B - S'entraîner à reformuler et à raconter 2C - Reformuler : réduire ou développer</p>
<p>Séquence 3 Accroître la flexibilité</p>	<p>Prendre conscience que la compréhension est le résultat d'un travail réalisé <i>pas à pas</i>, au fil du texte en intégrant progressivement les informations nouvelles.</p>	<p>3A - Comprendre la nécessité d'être flexible 3B - Se montrer flexible 3C - Évaluer sa propre flexibilité</p>
<p>Séquence 4 Répondre à des questions : choisir ses stratégies</p>	<p>Prendre conscience que, pour répondre à des questionnaires, il est nécessaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'analyser les questions pour savoir ce qu'on demande ; - d'adapter ses stratégies de relecture aux différents types de questions (savoir quand, comment et pourquoi il est nécessaire de relire) ; - de contrôler ses procédures. 	<p>4A - Ajuster ses stratégies de réponse aux questions 4B - Apprendre à répondre à des questionnaires en adaptant ses stratégies de relecture 4C - S'entraîner à répondre à un questionnaire</p>
<p>Séquence 5 Répondre à des questions : justifier ses réponses</p>	<p>Apprendre à traiter plus efficacement les questionnaires et à ajuster les stratégies de lecture et de relecture aux différents types de questions : questions fermées et ouvertes, questions dont les réponses sont ou ne sont pas dans le texte, etc.</p>	<p>5A - Assurer sa compréhension pour mieux répondre aux questions 5B - Apprendre à répondre à des QCM 5C - Apprendre à justifier sa réponse</p>
<p>Séquence 6 Lire entre les lignes : causes et conséquences</p>	<p>Apprendre qu'un texte, parce qu'il ne dit jamais tout, suppose une collaboration avec le lecteur qui doit chercher à « lire entre les lignes », c'est-à-dire ajouter des informations que l'auteur ne donne pas.</p>	<p>6A - Remplir les blancs du texte 6B - Expliciter l'implicite 6C - S'entraîner à établir des liens de causalité 6D - S'entraîner encore à établir des liens de causalité</p>

<p>Séquence 7 Lire entre les lignes : narrateur, personnages et dialogues</p>	<p>Améliorer la compréhension de l'implicite (ce que le texte ne dit pas mais permet de saisir si on fait l'effort « de lire entre les lignes ») en s'interrogeant sur le narrateur, les personnages, ce qu'ils disent, à qui, dans quel but...</p>	<p>7A - Apprendre à lire les dialogues 7B - Apprendre à lire les dialogues (suite) 7C - S'entraîner encore</p>
--	---	--

Les aides proposées dans Lector & Lectrix n'épuisent pas toutes les aides à la compréhension mais elles en éclairent les dimensions conceptuelle, stratégique et métacognitive qui sont souvent oubliées. En ce sens on peut espérer qu'elles contribueront à aider les différents acteurs de la lutte contre les situations d'illettrisme.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CÈBE, S., & GOIGOUX, R. (2009). « Lector et Lectrix - Apprendre à comprendre les textes narratifs », CM1-CM2-6^e-SEPGA, Paris : Retz.
- CÈBE, S., PAOUR, J.-L., & GOIGOUX, R. (2002). *Catégo : un imagier pour apprendre à catégoriser*. Paris : Hatier.
- COURBOIS, Y., & PAOUR, J.-L. (2007). « Le retard mental », in S. IONESCU, & A. BLANCHET (Eds.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (volume coordonné par J. LAUTREY) Paris : Presses Universitaires de France, p. 377-406.
- GOIGOUX, R., CÈBE, S., & PAOUR, J.-L. (2004), *Phono. Développer les compétences phonologiques en Grande Section et début de CP*. Paris : Hatier.
- MARINI, F. (2007). *Entraîner la compréhension de l'écrit : effets de la confrontation de représentations dans un dispositif hypermédia*. Université de Provence. Thèse de doctorat non publiée.
- PAOUR, J.-L. (1996). « "TransMédia" a multimedia environment to enhance reading comprehension skills in poor readers », in J. E. H. HAMERS & M. OVERTOOM (Eds.), *Inventory of european programs for teaching thinking*, Utrecht, The Netherlands : Sardes, p. 225-231.
- PAOUR, J.-L. (2010). *Une conception constructiviste du retard mental : intervenir pour comprendre, comprendre pour intervenir*. Saarbrücken, Germany : Editions Universitaires Européennes.
- PAOUR, J.-L., BAILLEUX, C., CÈBE, S., & GOIGOUX, R. (2011). *Ordo. Pour comprendre le système relationnel de l'ordre*. Paris : Hatier.