

Les difficultés de compréhension : des déficits cumulés

- **Les malentendus sur la nature de l'activité de lecture**

Lors d'une étude réalisée il y a dix ans, pour le compte du ministère de l'Education Nationale¹, sur les élèves en grande difficulté de lecture, nous avons noté **à quel point ceux-ci se méprennent sur les attentes de l'école, sur la nature des tâches de lecture, sur les procédures requises et sur l'activité intellectuelle à mobiliser pour y faire face.**

Ces élèves, comme beaucoup d'autres en moindre difficulté que nous avons observés depuis, pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. La plupart du temps, ils mettent en œuvre des procédures inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent toutes les phrases comme autant de segments isolés. **Ils ont surtout du mal à établir les relations qui assurent la cohésion du texte** : reprises anaphoriques, connecteurs logiques, temps verbaux, etc..²

Ils confondent souvent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire proposé à postériori. Leur première lecture est alors réduite à un repérage thématique et à la localisation des informations qui leur seront utiles ultérieurement pour répondre aux questions posées.

Beaucoup ignorent la nécessité d'élaborer des représentations provisoires au fur et à mesure qu'ils avancent dans un récit, de consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses informations. Lorsqu'ils construisent une représentation de ce que signifie le début d'un texte, ils ont par la suite le plus grand mal à la modifier quand de nouvelles données viennent la remettre en cause. Ils ne parviennent à traiter que celles qui sont congruentes avec leur représentation initiale et ne mémorisent pas les autres. Contrairement à ce que pensent parfois leurs professeurs, ils n'ont pas, à proprement parler, de problème de mémoire : ils oublient seulement les informations qu'ils ne réussissent pas à relier aux autres éléments de l'écrit au cours de leur lecture. Ils ont donc besoin qu'on les aide à comprendre, au sens étymologique de « saisir ensemble » (du latin *comprehendere*), et qu'on leur apprenne à organiser les données qu'ils recueillent pour fabriquer une **représentation mentale** cohérente.

- **Un déficit de construction des stratégies requises pour comprendre**

Contrairement à la compréhension orale, où l'auditeur ne peut pas maîtriser le rythme énonciatif de son interlocuteur, la permanence de la trace écrite permet au lecteur de moduler sa vitesse de traitement et de revenir en arrière pour relire ce qu'il a mal compris. Cela exige cependant qu'il évalue sa propre compréhension et sache que cet autocontrôle est non seulement possible mais

¹ Goigoux R.(2000) *les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : CNEFEL ; ouvrage préfacé par J-P de Gaudemar.

² Observatoire national de la lecture (2000). *Maîtriser la lecture –poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Odile Jacob

nécessaire ; autrement dit, qu'il ait construit un ensemble de connaissances métacognitives (relatives au lecteur, aux tâches et aux stratégies de lecture) et de compétences métacognitives relatives à la régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension...). Ce qui n'est pas le cas des élèves en difficulté de lecture : ils ont une très faible conscience de leurs propres procédures et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre.

Sur ce point, de multiples recherches³ ont établi les liens qui unissent la qualité de la compréhension et celle du contrôle métacognitif en lecture. Elles ont montré, par exemple, que les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel (à l'intérieur de la phrase) mais peu au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel)⁴. Dans la mesure où toute leur attention est dirigée sur les mots, ils croient qu'un texte est « facile » à comprendre s'il est court et s'il ne comporte pas de mots « difficiles ». La lecture à haute voix est, à leurs yeux, le seul moyen d'évaluer leur propre compréhension. Pour le reste, ils se sentent totalement dépendants du professeur : c'est lui qui pose les questions orales ou écrites indiquant quels sont les problèmes de compréhension résoudre et c'est lui encore qui valide leurs réponses. Cette double extériorité renforce en eux l'idée que la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome (autocontrôlé) de construction progressive du sens mais repose sur une tutelle externe. C'est pourquoi ils ne fournissent les efforts de raisonnements nécessaires à la compréhension qu'en réponse aux sollicitations du professeur.

On a aussi observé que leur première lecture se réduit souvent à une simple localisation d'informations. Du coup, quand ils ne comprennent pas, ils incriminent le nombre de mots inconnus et la longueur du texte mais ne remettent en question ni leur raisonnement, ni leur mode de traitement. Tout se passe comme s'ils considéraient la lecture comme une suite d'identifications de mots⁵ débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Aussi sont-ils souvent convaincus de n'avoir aucun moyen à leur disposition pour agir sur sa régulation et son amélioration.

Lorsqu'on leur demande de faire un rappel de récit, bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés. Ils procèdent à l'inverse des lecteurs experts qui centrent toute leur attention sur le contenu et non sur la forme littérale (qui fait toujours l'objet d'un oubli rapide). Ils ne modulent pas leur vitesse de lecture, ne ralentissent pas lorsqu'ils traitent un passage

³ Cain K et Oakhill J. (2008) *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language : A Cognitive Perspective*. New York : Guilford Press

⁴ Quand on leur fait lire des textes dont certaines parties sont incohérentes, ils sont perturbés par les incohérences lexicales mais, en revanche, pas par les incohérences sémantiques locales ou globales. Quand on les interroge, ils expliquent leur difficulté par le manque d'intérêt du passage, par la longueur des mots ou par un problème de décodage mais n'indiquent pas les parties incohérentes.

⁵ Manesse D. (2007) les difficultés de lecture en collège, *in* observatoire national de la lecture, *la lecture au début du collège* p. 29-34

délicat, ne s'arrêtent pas et ne reviennent pas en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension (les rares exceptions sur ce point concernent les unités mots).

Les lecteurs précaires ne semblent pas non plus habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour s'interroger sur ce que l'auteur « veut dire » et satisfaire ainsi leur intention de lecture ? Ils font peu d'inférences de liaison (recherche de liens logiques entre les différentes informations du texte) et, moins encore, d'inférences interprétatives (entre les informations présentes dans le texte et leurs connaissances antérieures). Cela permet d'expliquer pourquoi, le plus souvent, ils ne perçoivent pas les relations causales entre les événements (A implique B) et ne retiennent que leurs relations temporelles (A précède B). Bref, ce « manque de clarté cognitive » fragilise leurs processus inférentiels déjà affectés par la faible étendue de leurs connaissances encyclopédiques et par l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques.

- **Une compréhension « en îlots »**

Il ne faudrait pas conclure de ce qui précède que les élèves qui nous préoccupent ne comprennent rien à ce qu'ils lisent. Les modes de traitement que nous avons décrits les amènent à picorer des informations éparses dans le texte, à construire des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) mais qui ne présentent aucune articulation ensemble. On parle parfois à ce propos de compréhension « en îlots ». Le plus souvent, le caractère erroné des interprétations produites échappe au lecteur lui-même et il est donc incapable de les corriger sans aide. Et c'est bien là l'essentiel du problème : parce qu'il saisit toujours quelque chose, il n'a pas conscience qu'il comprend mal. Cette difficulté va affecter les performances dans les tâches qui visent à évaluer la qualité de sa compréhension, bien sûr, mais aussi dans celles où il censé lire pour lui-même ou pour apprendre de nouvelles connaissances (lecture de textes documentaires ou de manuels, par exemple). Toutes les difficultés relevées ci-dessus, conjuguées avec l'expérience répétée de l'échec et de la réprobation implicite des adultes, concourent à affecter leur fonctionnement intellectuel et leurs apprentissages. A cela il faut ajouter que les élèves les moins performants se décrivent souvent comme peu autonomes, s'accordent peu de confiance et ont d'eux-mêmes, en tant que lecteurs, une image peu flatteuse, voire négative. Dans le domaine de la compréhension, nous l'avons dit, ils expliquent maladroitement leurs échecs et leurs réussites qu'ils attribuent à des causes externes sur lesquelles ils n'ont que peu de prise.