

Sous la direction de
Gérard TOUPIOL, ancien président de la FNAME

Mémoire, langages et apprentissage

Odette Bassis, Catherine Billard, Véronique Boiron,
Philippe Boisseau, François Boule, Emmanuelle Canut,
Sylvie Cèbe, Fabien Fenouillet, Roland Goigoux,
Alain Lieury, Pierre Vermersch

FNAME
www.fname.fr / fname@fname.fr
Allée Antique Boyer
13400 Aubagne

RETZ
www.editions-retz.com
9BIS, RUE ABEL HOVELACQUE
75013 PARIS

La Fédération nationale des Associations de maîtres E (FNAME) regroupe les enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique dans les écoles maternelles et élémentaires, et a pour but de promouvoir l'information, la recherche, la formation et l'innovation pédagogique. Elle s'est fixé pour objectif de favoriser la reconnaissance de la spécificité du travail et de l'identité des enseignants spécialisés, option E et assimilés, travaillant sur des postes spécialisés dans le cadre de l'école publique. Voir www.fname.fr

Le papier de cet ouvrage est composé de fibres naturelles, renouvelables, fabriquées à partir de bois provenant de forêts gérées de manière responsable.

ISBN : 978-2-7256-3049-6
© Retz, 2011



Sommaire

Présentation des auteurs

5

PARTIE I MÉMOIRE ET COMPRÉHENSION

- Mémoire et apprentissage : des méthodes d'apprentissage aux programmes de stimulation cérébrale, **Alain Lieury** 9
- Comprendre et mémoriser les récits à l'école : se souvenir de ce que le texte ne dit pas, **Roland Goigoux** et **Sylvie Cèbe** 33

PARTIE II LANGAGES ET APPRENTISSAGE

- Pédagogie du langage : rôle des maîtres E et des maîtres des classes, **Philippe Boisseau** 55
- Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux, **Véronique Boiron** 73
- Apprendre à parler pour apprendre à lire et à écrire : pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit, **Emmanuelle Canut** 89
- Construction de l'espace, activités logiques et langage, **François Boule** 115

PARTIE III MOTIVATION ET REMÉDIATION

- Les multiples facettes de la motivation,
Fabien Fenouillet **133**
- Qu'est-ce que je fais à l'autre avec mes mots ?
Approche des effets perlocutoires : demander,
convaincre, induire, **Pierre Vermersch** **145**
- Les progrès en lecture, en compréhension
et en orthographe dans un environnement socio-
économique défavorisé : implication
des facteurs cognitifs et comportementaux,
Catherine Billard et al. **179**
- Développer des potentialités inexplorées,
Odette Bassis **197**

Présentation des auteurs

Odette Bassis

Docteure en sciences de l'éducation, présidente d'honneur du GFEN, professeure de mathématiques puis formatrice d'enseignants (IUFM, sciences de l'éducation à Paris-8 et Nanterre).

Catherine Billard

Neurologue et pédiatre, responsable du Centre de référence des troubles du langage au CHU Bicêtre, Paris.

Véronique Boiron

Maître de conférences à l'IUFM de Bordeaux, chercheuse au DAESL, Bordeaux-2, membre du laboratoire LEAPE Paris-5.

Philippe Boisseau

Successivement instituteur, rééducateur, inspecteur de l'Éducation nationale, inspecteur professeur au Centre national d'études et de formation pour l'adaptation scolaire et l'éducation spécialisées (CNEFASES de Beaumont-sur-Oise) et coordinateur de la formation des maîtres spécialisés.

François Boule

Agrégé de mathématiques, docteur en sciences de l'éducation, maître de conférences à l'INSHEA de Suresnes.

Emmanuelle Canut

Maître de conférences en sciences du langage, université de Nancy, membre du laboratoire CNRS ATILF.

Sylvie Cèbe

Professeure adjointe à la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation à l'université de Genève.

Fabien Fenouillet

Maître de conférences en sciences de l'éducation et psychologie des apprentissages, chercheur au Centre de recherche Éducation et Formation, université Paris-X-Nanterre.

Roland Goigoux

Professeur des universités et directeur du laboratoire de recherche sur l'enseignement PAEDI, IUFM université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand.

Alain Lieury

Professeur émérite de psychologie cognitive à l'université européenne de Bretagne (Rennes-2), directeur du laboratoire de psychologie expérimentale.

Pierre Vermersch

Chercheur au CNRS, GREX.

Comprendre et mémoriser les récits à l'école : se souvenir de ce que le texte ne dit pas

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe

Pourquoi certains élèves ne parviennent-ils pas à mémoriser ce qu'ils ont réussi à déchiffrer ? Ont-ils des difficultés de mémorisation ou de compréhension ? Si les deux sont indissociables, comment les professeurs peuvent-ils aider leurs élèves à comprendre et à mémoriser les idées d'un texte ? Pour être plus précis encore, comment ces derniers peuvent-ils apprendre à se souvenir de ce que le texte ne dit pas ?

Pour répondre à ces questions, nous allons prendre appui sur la présentation de l'instrument didactique *Lector & Lectrix*¹, destiné à l'enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes narratifs à l'école élémentaire (CM1 et CM2) et au collège (6^e et SEGPA), qui a été élaboré en collaboration avec une centaine d'enseignants. Utilisable avec tous les élèves, il est conçu pour répondre aux principales difficultés de compréhension de ceux dont on dit : « Ils déchiffrent bien mais ils comprennent mal. »

Les habiletés requises pour comprendre

Quelles sont les compétences simultanément requises pour comprendre un texte ? Nous les regroupons en cinq ensembles, facilement identifiables par les professeurs :

1. S. Cèbe, R. Goigoux, *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz, 2009.

- des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits);
- des compétences linguistiques (syntaxe et lexicque);
- des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.);
- des compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes);
- des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture).

Un lecteur doit mobiliser simultanément toutes ces compétences pour opérer deux grands types de traitements : des traitements locaux, qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases ; des traitements plus globaux, qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble. De ces traitements dépendent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme. Ce dernier processus, appelé *intégration sémantique*, est cyclique : chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. Cela suppose qu'il soit suffisamment flexible pour accepter que ses premières représentations soient provisoires et donc révisables ; bref, qu'il conserve son interprétation ouverte et attende d'avoir traité toutes les données pour établir une compréhension définitive. Cela suppose aussi qu'il évalue régulièrement sa compréhension et qu'il cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte. Son échec cognitif provisoire (lorsqu'il ne comprend pas ce qu'il vient de lire) peut être compensé par une habileté métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il peut engager des activités stratégiques pour le résoudre (revenir en arrière pour relire une partie et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, accorder plus d'attention aux parties qui lui semblent ardues, etc.)².

2. Cette analyse des exigences de la lecture sous-tend notre instrumentation. Dans la mesure où nous avons pour objectif d'infléchir les pratiques existantes, nous avons privilégié les compétences qui nous paraissent être les plus fragiles chez les élèves et les moins bien enseignées par leurs professeurs. C'est pourquoi, parmi les cinq ensembles rappelés ci-dessus, nous avons choisi le cinquième (les compétences stratégiques) comme fil conducteur de l'enseignement. Concrètement, il s'agit d'enseigner aux élèves les procédures utiles et de leur apprendre

Prenons l'exemple d'une des *Nouvelles en trois lignes* écrites par Félix Fénéon :

Plage Sainte-Anne (Finistère), deux baigneurs se noyaient. Un touriste s'élança. De sorte que M. Étienne dut sauver trois personnes.

© Félix Fénéon, *Nouvelles en trois lignes*, collection « Cosaques », Grenoble, Éditions Cent Pages, 1906, réédition 2009.

Pour comprendre ce texte, le lecteur doit savoir déchiffrer les mots écrits et connaître leur signification : les enseignants savent bien que l'expression « de sorte que », par exemple, peut poser problème à certains. Le lecteur doit aussi connaître les faits divers, genre littéraire dont Fénéon était devenu l'un des maîtres. Il doit, bien sûr, ne rien ignorer du bain de mer et de ses dangers et disposer de quelques rudiments de géographie bretonne. Il doit, enfin, avoir conscience de la nécessité de suppléer aux blancs du texte, « mécanisme paresseux qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire³ ». Il doit savoir qu'un texte « veut que quelqu'un l'aide à fonctionner⁴ ».

En résumé, un lecteur doit réussir à « prendre ensemble » (cf. l'étymologie latine *comprendre*) toutes les données du texte et les relier entre elles en un tout cohérent. C'est ce que les psychologues appellent « construire une représentation mentale de l'ensemble de la situation évoquée par le texte ». Le sens de la dernière phrase, par exemple, ne peut être saisi qu'en relation étroite avec tout le reste : monsieur Étienne (est-ce un maître nageur, comme le laisserait entendre le verbe *devoir* ?) a sauvé trois personnes car le touriste qui s'était élançé pour porter secours aux deux baigneurs qui se noyaient avait échoué. En détresse à son tour, le touriste est donc la troisième personne à sauver. Pour construire une telle représen-

à réguler celles-ci au cours de leur lecture. Il s'agit aussi de les aider à contrôler, puis à évaluer leur compréhension. Les activités que nous proposons favorisent secondairement le développement des quatre autres ensembles de compétences. Reconnaissons donc que nos objectifs ne sont pas aussi poussés dans tous les domaines. Bien que nous sachions, par exemple, qu'une partie des élèves de dix ans a encore des difficultés de déchiffrage, celles-ci ne constituent pas notre cible prioritaire. Nous comptons cependant sur l'intensité et la quantité des activités de lecture proposées pour consolider l'automatisation de la reconnaissance des mots, « base de l'acte de lecture » (*Programmes de l'école primaire*. B.O.E.N. du 18 juin 2008).

3. U. Eco, *Lector in fabula*, Paris, LGF, 2008, p. 66.

4. *Idem*.

tation mentale, le lecteur doit aller au-delà de ce que le texte dit explicitement et procéder à des inférences temporelles, sur l'ordre des actions, et des inférences causales, à propos de l'échec non formulé.

C'est précisément cet effort d'élaboration d'une représentation mentale qui permet au lecteur de mémoriser les informations délivrées par le texte en lien avec celles qu'il construit lui-même. Comprendre et mémoriser sont deux activités indissociables. C'est pourquoi, dans *Lector & Lectrix*, nous proposons aux enseignants de multiplier les tâches de paraphrase et de reformulation parce qu'on sait qu'elles aident les élèves à mémoriser les idées des textes : ce sont ces idées que le lecteur expert mémorise et non pas les mots, contrairement à ce que croit une partie des élèves. Nous proposons aussi de nombreuses tâches sans possibilité de recours au texte pour obliger les élèves à un effort de mémorisation des informations (tâches de reformulation, de mime, de réponses à des questions, de narration d'une histoire à des auditeurs qui ne la connaissent pas...). Prévenus de cette disparition momentanée du texte, les élèves sont incités à anticiper les procédures qui leur seront utiles pour pallier le manque.

Par exemple, nous faisons l'hypothèse que si leurs enseignants leur apprennent à le faire, tous les élèves de cours moyen devraient être capables de répondre de mémoire (c'est-à-dire sans revenir en arrière et sans relire la nouvelle de Félix Fénéon) aux deux questions suivantes :

- Le touriste a-t-il réussi à sortir de l'eau les deux baigneurs qui se noyaient ?
- Qui est le meilleur nageur de l'histoire ?

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 sur les élèves en grande difficulté de lecture, pour le compte du ministère de l'Éducation nationale⁵, 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 l'activité intellectuelle à mobiliser pour les traiter.

5. R. Goigoux, *Les Élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, CNEFEL, 2000 (ouvrage préfacé par J.-P. de Gaudemar).

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.⁶

Ils confondent souvent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire proposé *a posteriori*. 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. S'ils mettent bien en mémoire certains éléments du texte, ce ne sont pas toujours les plus importants et encore moins les éléments implicites. On peut d'ailleurs penser que la surabondance de questionnaires portant sur les données littérales du texte ne fait qu'accroître ce malentendu.

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. Ils construisent une représentation de ce que signifie le début d'un texte, mais ils ont le plus grand mal à la modifier quand, par la suite, de nouvelles données viennent la remettre en cause. Ils ne parviennent à traiter que les informations 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 élaborer une *représentation mentale* cohérente.

Un déficit de construction des stratégies requises pour comprendre

Contrairement à la compréhension orale, où l'auditeur ne maîtrise pas le rythme énonciatif de son interlocuteur, la permanence de la trace

6. Observatoire national de la lecture, *Maîtriser la lecture – Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*, Paris, Odile Jacob, 2000.

écrite permet au lecteur de moduler sa vitesse de traitement et de revenir en arrière pour relire ce qu'il aurait éventuellement mal compris. Cela exige cependant qu'il évalue sa propre compréhension et sache que cet autocontrôle est non seulement possible mais nécessaire ; autrement dit, qu'il ait construit un ensemble de connaissances métacognitives propres aux tâches et aux stratégies de lecture, et de compétences métacognitives qui renvoient à la régulation de son activité (nécessité d'établir des buts de lecture, de s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension...). Ce n'est pas ce que font les élèves en difficulté de lecture : ils ont une très faible conscience du rôle qu'exercent leurs propres procédures et leur contrôle sur la qualité de leur compréhension.

Sur ce point, de multiples recherches⁷ ont établi les liens qui unissent la qualité de la compréhension et celle du contrôle 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)⁸. 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 trop 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 les problèmes de compréhension à résoudre et c'est lui encore qui valide leurs réponses. Cette double extériorité renforce chez eux l'idée que la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome (auto-régulé) de construction progressive du sens, mais qu'elle repose sur une tutelle externe. C'est pourquoi ils ne fournissent les efforts et les raisonnements nécessaires à la compréhension qu'en réponse aux sollicitations et aux questions 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.

7. Par exemple, K. Cain & J. Oakhill (eds), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*, Guildford Press, 2007.

8. Quand on leur fait lire des textes dont certaines parties sont incohérentes, ils sont perturbés par les incohérences lexicales, mais rarement, en revanche, par les incohérences sémantiques locales et 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.