

# **Aides et remédiations aux difficultés de compréhension de textes.**

**Frank Jamet**

Maître de Conférences en Psychologie  
IUFM de l'Académie de Rouen  
« Raisonement, Cognition & Didactique » E.A. 2305  
Université Paris VIII

**Denis Legros**

Professeur des Universités  
IUFM de l'Académie de Créteil  
« Cognition et didactique du texte »  
“ Cognition et Usages ”, CNRS FRE 2627  
Université Paris VIII

## **Introduction**

Comprendre les besoins éducatifs particuliers d'un élève, c'est intégrer un système hypercomplexe où de multiples « univers » interagissent. Ces univers, - « univers » du sujet, « univers » de la famille, « univers » de l'école, « univers » de la classe, etc..., - peuvent constituer pour le psychologue, pour l'enseignant spécialisé, des domaines qui pourront être à la fois la cause et le vecteur de difficultés ou de dysfonctionnements dans les situations d'apprentissage. Pour tel sujet, ce sera son histoire familiale qui contribuera à ce qu'il n'apprenne pas, pour tel autre, la représentation de l'école constituera l'obstacle majeur.

Notre propos n'a pas pour objectif de détailler ces différents univers et de voir en quoi ils interfèrent avec les difficultés d'apprentissage. Nous tenions, par ses propos liminaires, à rappeler que les composantes qui peuvent engendrer et amplifier les difficultés d'apprentissage sont nombreuses et diverses. S'intéresser à une d'entre elles, cognitive en l'occurrence, ne signifie pas pour autant que nous nions l'existence des autres. Appliquant le proverbe « Qui trop embrasse mal étreint », nous préférons donc nous focaliser sur ce seul domaine.

La lecture des circulaires 2002-111, 2002-113 indique que les actions des enseignants spécialisés, intervenant au sein des Réseaux d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficultés, peuvent se déployer sur l'ensemble des cycles. « Des réponses peuvent être

recherchées avec l'aide des personnels spécialisés des réseaux d'aides, de manière à organiser des regroupements d'adaptation permettant à ces élèves de consolider la maîtrise des apprentissages fondamentaux sans les priver de la stimulation que représente leur classe de référence (Cir n° 2002-113) ». C'est pourquoi, à la lumière de ces circulaires, nous proposons de faire un point sur les difficultés d'apprentissage dans le domaine de la maîtrise de la langue écrite en nous intéressant plus particulièrement au versant réceptif, c'est-à-dire à la compréhension. « Le cycle III doit donc s'efforcer d'assurer une transition allant d'une attention centrée sur le travail du code au cycle II à une focalisation sur la compréhension exercée par l'enfant lui-même au cours de la même lecture (Fayol, 2001) ».

Pour comprendre les élèves à besoins éducatifs particuliers présentant des difficultés de compréhension, nous rappelons brièvement, dans une première partie, les processus qui opèrent dans l'acte de lecture ainsi que les caractéristiques du lecteur expert. Dans une seconde partie, nous présentons un rapide tableau des « logiques » qui sous-tendent les aides et les remédiations dans le domaine de la « lecture ». Nous nous intéressons ensuite aux composantes majeures du traitement sémantique ainsi qu'à quelques facteurs qui les favorisent. La cinquième partie est consacrée à la présentation de quelques données expérimentales qui prennent un sens particulier avec des élèves du cycle III.

## **1. Processus cognitifs et compréhension de texte**

L'approche générale dans laquelle nous nous situons est celle de la théorie du traitement de l'information. Quatre principes fondent cette théorie : 1) La pensée résulte de processus de traitement de l'information. Si l'on souhaite saisir comment s'effectuent ces traitements, il est indispensable de prendre en compte à la fois la qualité des représentations, mais également les limites du système cognitif. 2) La pensée résulte d'un traitement cognitif de l'information, et donc les mécanismes qui opèrent sont

identifiables. 3) Avec l'âge, la qualité des traitements de l'information évolue de façon dynamique et continue. 4) Les processus de traitement de l'information sont toujours mis en évidence par une activité, une tâche. Comprendre ces processus de traitement implique nécessairement de saisir ce qui compose l'activité demandée au sujet.

Si nous appliquons ces principes à l'activité de lecture, lire consiste à transformer de l'information textuelle en des représentations mentales. Cette transformation fait appel à la fois à une série de processus qui opèrent simultanément ou séquentiellement, mais également à des connaissances, connaissances générales (connaissances conceptuelles, langagières) connaissances spécifiques. Le traitement textuel est essentiellement un processus dynamique. Pour qu'il soit opérant, il est nécessaire que la construction de la représentation s'effectue de manière continue. En effet, au fur et à mesure que le lecteur avance dans la lecture de son texte, il doit à la fois saisir avec attention toutes les marques et tous les indices linguistiques, mais également intégrer dans sa représentation initialement activée ou construite, les nouvelles informations véhiculées. Ces nouvelles informations pouvant résulter du texte même, mais également provenir d'inférences des connaissances que le lecteur possède sur le domaine et activées lors de lecture du texte.

Les théories du traitement de l'information soulignent que les capacités attentionnelles des sujets sont limitées d'autant plus que le sujet est jeune. L'activité de lecture, activité complexe, mobilise des capacités attentionnelles importantes. Elles doivent être affectées tant sur le code que sur la compréhension. Plus le lecteur automatise le traitement du code, plus il dégage de ressources attentionnelles qu'il pourra consacrer à la compréhension.

Examinons brièvement les processus en œuvre. Les processus cognitifs mis en œuvre consiste en un ensemble d'opérations qui vont permettre au sujet : d'accéder à son lexique, d'identifier les mots et ses différentes propriétés comme son

orthographe, sa morphologie, sa phonologie, son occurrence, de réaliser un appariement entre signifiant et le signifié et ce, en fonction du mot, du groupe de mots et de la phrase. Il devra également réaliser un traitement syntaxique, identifier la structure syntaxique, élaborer les propositions sémantiques et leur signification (traitement syntaxico-sémantique), les combiner et les intégrer de façon cohérente. Pour comprendre ce qu'il lit, il établit la cohérence locale ou signification des phrases, puis globale ou signification de l'ensemble du texte (Denhière et Baudet, 1992 ; Fayol, 1992 ; 2003 ; Perfetti, 1994).

La cohérence locale s'effectue en mémoire de travail par une mise en rapport entre les propositions et connaissances inférées et stockées en mémoire à long terme. Elle se traduit par l'élaboration de la macrostructure du texte. Cet ensemble de traitements décrit précédemment s'effectue en boucle. Ils enrichissent la ou les microstructures pour à terme aboutir à la construction de la cohérence de la signification globale du texte.

Cette cohérence globale de la signification du texte est construite à l'aide des connaissances générales et spécifiques que l'individu possède sur le « micromonde » évoqué par le texte, mais également sur le contexte et le monde environnant de l'élève. La signification psychologique de ces différentes connaissances est en effet propre à chaque individu. Elle est intégrée dans une représentation qui pourra être décrite en termes de modèle de situation (Kintsch, 1998 ; Van Dijk et Kintsch, 1983) ou modèle mental (Johnson-Laird, 1989).

Les travaux conduits sur les spécificités des processus cognitifs du lecteur expert indiquent : 1) que celui-ci réalise les processus de reconnaissance et de signification de mots plus rapidement que le novice. 2) Dans certaine situation, comme celle de la lecture de mots rares, l'expert recourt en plus à un traitement phonologique automatique et sur lequel il n'a pas prise (Baccino et Colé, 1995). 3) Le lecteur expert est dans l'incapacité de préciser les modalités de traitement en revanche, il est conscient que le résultat est opérant.

## **2. Les « logiques » des remédiations**

Si l'on examine les « logiques » qui sous-tendent les aides et remédiations proposées pour améliorer la compréhension en lecture, on constate qu'elles se sont portées d'une part, sur deux composantes du couple « lecteur texte » le lecteur et le texte et d'autre part, sur le système en tant que tel « lecteur texte » (pour une revue, voir Fayol, 1992 ; Devidal, Fayol & Barrouillet, 1997). Une dernière voie est également explorée. Elle intervient sur l'environnement du lecteur au sens large, c'est-à-dire en prenant en compte les implications sociales (« pragmatique », croyances).

### **2.1 Les remédiations du couple « lecteur-texte »**

La remédiation aux difficultés du couple « lecteur texte » s'est développée en agissant soit sur le lecteur, soit sur le texte lui-même. Nous examinerons tout d'abord les remédiations qui portent sur le lecteur, puis celles qui ont trait au texte lui-même.

L'idée princeps des remédiations qui portent sur le lecteur est de développer des procédures métacognitives actives. En fonction d'objectifs précis, l'élève applique de façon délibérée une ou des procédures qu'il a lui-même construites. En fonction des besoins particuliers de l'élève, on lui enseignera un nombre limité de procédures pour améliorer ses capacités de compréhension de textes. L'accent pourra alors être mis sur la construction de micro-structures (cohérence locale), activation des connaissances spécifiques pour produire des inférences qui permettent de saisir les informations manquantes, identification des informations importantes ou pertinentes, etc... Un autre objectif sera de développer chez le lecteur des procédures de contrôle de sa propre compréhension. Il pourra ainsi maîtriser leur efficacité. Pour ce faire, on explicite de manière « magistrale » les procédures à utiliser ou on accompagne le travail cognitif du sujet (Fayol, 1992 ; Gombert, 1990 ; Gombert et Colé, 2000).

Les remédiations qui se focalisent sur le texte partent du principe que l'objet « texte » est en lui-même complexe et que les

difficultés que le lecteur rencontre sont « co-substantielles » au texte même. Pour accroître l'attention portée au texte, ces remédiations s'appuient sur l'art typographique en jouant sur l'enrichissement du texte, avec des « soulignés », des encadrements, des tailles de caractères, mais également sur sa mise en page. Ces artefacts permettent de mettre davantage en évidence les informations importantes ou pertinentes nécessaires à l'élaboration de la macrostructure du texte. Cette organisation du texte a pour but d'aider le lecteur à identifier et à hiérarchiser les unités de signification en fonction de leur niveau d'importance relative ou de pertinence. Dans cette même lignée, la présence de résumés constitue une aide. L'ensemble de ces aménagements du texte contribue également à un allègement des capacités mnésiques.

## **2.2 Les remédiations du système couple « lecteur texte »**

Les travaux développés en particulier par Denhière et Legros ouvrent une troisième voie en s'intéressant non plus au texte et au lecteur, mais en partant du principe que lecteur et texte forme un système. L'approche débute par un diagnostic initial des compétences en compréhension de textes qui débouche sur un profil précis des compétences du lecteur. La remédiation consiste d'une part à élaborer des textes qui répondent aux problèmes rencontrés, mais également à agir sur le versant cognitif du lecteur (Daguet, Ghiglione, Legros, & Denhière, 1999 ; Denhière, Thomas, Legros, & Caillies, 1998 ; Legros, Mervan, Denhière, & Salvan, 1998).

## **3. Composantes majeures du traitement sémantique**

Trois composantes majeures participent à l'élaboration de la construction de la cohérence de la signification du texte : 1) l'établissement des relations temporelles et causales entre les éléments, 2) la hiérarchisation de l'information en fonction de son niveau d'importance relative, 3) la « *lyophilisation* » (condensation) de l'information. Les deux derniers traitements ont

pour effet d'alléger la charge de la mémoire de travail et ainsi de favoriser ces deux traitements en fonction du niveau d'importance relative et de pertinence de l'information et de son contexte.

L'aide à l'établissement des relations temporelles et causales entre les informations contenues dans le texte contribue à la construction de la cohérence de la représentation mentale en permettant d'optimiser l'encodage des données extraites du texte. Elle permet également une meilleure récupération de l'information en mémoire. Toutes les tâches qui impliquent la remise en ordre de phrases d'un texte contribuent à l'élaboration d'une représentation mentale cohérente.

Le processus de hiérarchisation des informations contenues dans le texte se traduit par un jugement d'importance relative de ces informations. Ce processus est activé lorsque l'on demande par exemple à un sujet de classer en trois catégories « importante » « moyennement importante » et « peu importante » des phrases d'un texte. Cette activité de hiérarchisation se réalise par un double mécanisme d'élimination de l'information non pertinente ou de sélection des données textuelles importantes. Ces deux mécanismes ne sont pas du même niveau de difficulté. Il est plus facile d'éliminer les informations non pertinentes ou peu importantes d'un texte que de sélectionner celles qui sont les plus importantes ou les plus pertinentes. Le processus de hiérarchisation des informations permet au lecteur de lier les informations contenues à l'intérieur d'une phrase, entre les phrases, au sein des paragraphes et entre paragraphes et de l'ensemble du texte. Le processus de hiérarchisation de l'information en fonction de son importance relative ou de sa pertinence joue un rôle déterminant dans la construction de la signification globale du texte. Ces processus mis en œuvre dans des tâches d'apprentissage explicite de la compréhension améliorent le contrôle de l'activité de compréhension et la gestion des capacités mnémoniques.

Les deux types de processus (établissement des relations temporelles et causales et hiérarchisation) sont complémentaires.

La mise en relation des informations contribue à la hiérarchisation et la hiérarchisation est nécessaire pour mettre en cohérence l'ensemble des informations (Legros, Mervan, Denhière & Salvan, 1998).

#### **4. Facteurs favorisant les processus cognitifs**

Comme nous venons de le voir, dans la rubrique processus cognitifs, disposer d'une connaissance lexicale minimale est essentielle. On gardera à l'esprit, que neuf cents mots constituent 90 % des occurrences de mots utilisés dans les textes de l'école élémentaire. Un élève qui possède ces neuf cents mots, c'est-à-dire qui est capable de les utiliser dans leur sens propre et figuré dispose des pré-requis sur le plan lexical pour comprendre les textes qu'il rencontrera.

Les travaux en psychologie montrent que si l'on utilise certaines propriétés des mots, on accroît la rapidité du processus de reconnaissance. Par exemple, si l'on propose une tâche dans laquelle, les mots utilisés ont une fréquence d'occurrence<sup>1</sup> élevée, ces mots auront tendance à être reconnus plus rapidement par la majorité des lecteurs. L'effet de fréquence est particulièrement robuste car on l'observe dans de nombreuses tâches comme les tâches de décision lexicale (mot versus non-mot), de dénomination, de catégorisation, de jugement d'association.

#### **5. Quelques données expérimentales**

L'ensemble des recherches que nous évoquons porte pour l'essentiel sur des populations d'élèves de fin de cycle II ou de cycle III, certaines se sont intéressées à des élèves plus âgés (adolescents et jeunes adultes) scolarisés en lycée professionnel.

Il se dégage des résultats issus de la recherche ou des évaluations nationales d'une part, que la maîtrise de la reconnaissance des mots, même fréquents, est peu sûre et d'autre part, que l'intégration du traitement des mots comme des phrases,

---

<sup>1</sup> Taux relatif d'utilisation dans la langue



ainsi que leur compréhension ne sont pas encore maîtrisées chez de nombreux élèves.

Les résultats que nous présentons dans cette partie sont issus de deux générations de travaux. Dans la phase initiale, les recherches en sémantique cognitive ont eu pour objectif de dégager des invariants cognitifs ayant traits aux processus comme aux représentations. Si certes, des améliorations patentes ont pu être observées, il n'en demeure pas moins que dans certaines situations, les progrès ne sont pas toujours au rendez-vous. Ce constat a conduit les chercheurs à intégrer dans leurs conceptualisations de nouvelles approches comme celle la psychologie culturelle comparative.

Comprendre un écrit est, comme nous l'avons vu, un processus complexe. Il résulte d'une interaction entre un sujet caractérisé par des connaissances générales, des connaissances spécifiques et des croyances et un texte. Si les connaissances générales ont été prises en compte dans la première génération de travaux en identifiant les mécanismes de traitement de l'information textuelle, l'incidence des connaissances spécifiques et idiosyncrasiques (Fayol, 1985) liées en particulier à la culture n'apparaissent que dans les travaux de la seconde génération.

### **5.1. Résultats des travaux de la 1<sup>er</sup> génération**

Sur le plan méthodologique, l'approche consiste en un diagnostic initial, des séquences d'aide ou de remédiation, puis un diagnostic final (Legros, Mervan, Denhière et Salvan, 1998). Le diagnostic initial et le diagnostic final s'effectuent à l'aide de deux types de tâches : 1) Une tâche de jugement d'importance relative et 2) Une tâche de remise en ordre.

Dans la tâche de jugement d'importance relative, l'expérimentateur lit l'histoire qui se compose de 24 phrases numérotées de 1 à 24. Il remet ensuite aux élèves le texte et leur demande d'entourer en rouge les numéros des phrases les plus importantes, en bleu les phrases un peu moins importantes et en vert celles qui sont peu importantes. Par exemple :

- 1 Un petit âne gris se retrouva seul.
- 2 Il vivait dans une immense prairie verdoyante.
- 3 Il avait été vendu par ses propriétaires.
- 4 Le petit âne regardait le ciel bleu.
- 5 Il observait la nature.
- 6 Il découvrait le monde immense.
- 7 Le soleil s'était mis à briller.
- 8 L'attention du petit âne fut attirée par un chant bizarre.

La tâche de remise en ordre consiste à remettre dans l'ordre un texte de huit phrases décrivant des actions ou des événements. L'expérimentateur lit les phrases dans le désordre. Il précise que la première et la dernière phrase correspondent au début et à la fin de l'histoire. L'exemple n°1 porte sur une séquence d'actions l'exemple n° 2 sur une séquence d'événements.

État initial : Au lever du jour, les chiens du chasseur étaient sur leur garde

- Un canard s'envola du lac
- Le chasseur saisit son fusil
- Le chasseur tira sur la bête
- L'oiseau s'écrasa lourdement au milieu des champs
- Le chasseur lâcha les chiens
- Les chiens se précipitèrent sur le cadavre ensanglanté

État final : Il faisait nuit, les chiens du chasseur étaient assoupis

### **Exemple n°1**

Etat initial: La montagne était calme

- L'avalanche se déclencha au-dessus du village
- La coulée dévala les pentes à une vitesse vertigineuse
- Les sapins furent emportés comme des allumettes sous la poussée.
- Le toit de la première maison s'effondra
- La maison fut emportée rapidement par la masse neigeuse
- La cloche sonna le tocsin pour appeler les secours

État final: La montagne était dévastée.

### **Exemple n°2**

Pour le diagnostic final, le même type de tâche est proposé, mais avec des textes dits « parallèles », c'est-à-dire présentant les mêmes structures morfo-syntaxiques, seul le contenu diffère.

Les séances d'aide et de remédiation portent sur une tâche où l'on demande aux sujets de sélectionner le « mot-résumé » qui explique le mieux l'histoire qui vient d'être lue. L'activité se structure en quatre phases. Dans un premier temps, l'expérimentateur travaille l'explicitation de la consigne. Dans un second temps, les élèves réalisent la tâche, ils doivent sélectionner parmi quatre propositions le mot qui explique le mieux l'histoire. Le troisième temps se caractérise par une mise en commun des stratégies utilisées. Le quatrième temps est consacré à une synthèse des stratégies proposées. L'ensemble des séances est bâti sur ce modèle.

Les résultats montrent qu'entre l'évaluation initiale et finale, les élèves progressent et ce dans les deux types de tâches (jugement d'importance relative et remise en ordre). On constate également qu'il est plus difficile de remettre en ordre un texte qui a trait à une séquence d'événements relatifs à un phénomène physique plutôt qu'à une séquence d'actions (voir Jamet, Legros & Pudelko, 2004).

## **5.2 Résultats des travaux de la 2<sup>e</sup> génération**

Comprendre un texte c'est activer des connaissances générales, mais également des connaissances spécifiques qui trouvent leur origine dans l'expérience, dans la culture de l'individu. Ces connaissances spécifiques recoupent ce que l'on appelle les *éthnothéories*. Elles comportent l'ensemble des connaissances comme des croyances qui permettent au sujet d'agir sur le monde comme de comprendre le monde. Les recherches ont montré que les *éthnothéories parentales* peuvent avoir une influence sur l'apprentissage.

Produire du discours ne peut pas se réduire en un simple appariement entre une pensée et du langage, mais résulte d'un télescopage entre la pensée et les cadres linguistiques disponibles

de la langue. Des recherches conduites sur la compréhension de texte réalisées au Togo (Cordier et Legros, 2005 ; ou à la Réunion (Hoareau et Legros, 2005) montrent qu'il n'est plus possible d'ignorer le contexte culturel et linguistique de l'enfant si l'on veut comprendre certaines de ses difficultés.

Dans une expérience conduite à Lomé (Legros, Maître de Pembroke et Acuna, 2005), deux contes ont été lus à 40 élèves scolarisés en CE2, 20 en France et 20 à Lomé. Les deux textes proposés étaient *Le roi grenouille* de Grimm et un conte africain *Sikouloum*.

L'étude de l'effet de l'origine culturelle du texte (récit européen vs récit africain) et du lecteur (lecteur africain vs lecteur français) nous oblige à proposer un matériel qui respecte la structure propre à chaque culture. Les contes ont été légèrement simplifiés, afin d'être égaux quant au nombre de propositions.

L'école togolaise imposant le français comme langue d'enseignement, les deux textes ont été proposés en français dans les deux groupes. La consigne demandait aux enfants de lire le premier conte – le conte de Grimm – de façon à bien comprendre l'histoire qu'il raconte. La consigne leur indiquait qu'après la lecture, ils seraient interrogés sur le contenu de l'histoire. Une épreuve de rappel suivait immédiatement la lecture du conte. La consigne leur prescrivait d'écrire tout ce dont ils se souvenaient du texte. Ensuite, une épreuve de résumé du conte était proposée aux élèves. Il leur était demandé d'écrire un résumé de cette histoire. Il s'agissait d'écrire uniquement tout ce qui leur paraissait important et nécessaire à la compréhension de l'histoire racontée. La même procédure a été utilisée pour le conte africain *Sikouloum*.

Les enfants africains rappellent plus de propositions, quel que soit le conte que les enfants français. Le type de propositions rappelées (identiques vs similaires) varie en fonction du conte. Le nombre de propositions du conte africain rappelées sous forme identique est sensiblement le même que le nombre de propositions rappelées sous forme similaire. En revanche, le nombre de

propositions du conte européen rappelées sous forme similaire est beaucoup plus important que le nombre de propositions rappelées sous forme identique. La différence entre les types de rappel des propositions des deux contes varie en fonction des groupes.

Comme dans l'épreuve de rappel, les enfants africains produisent plus de propositions dans le résumé des deux contes que les enfants français, mais la différence ne varie pas en fonction des deux contes. Les types de propositions produites, et donc par hypothèse, les types de traitement qu'ils permettent d'inférer, varient en fonction des groupes. Alors que les élèves français produisent dans leur résumé presque autant de propositions sous forme identique que de propositions sous forme similaire, les élèves africains (Groupe 2) produisent beaucoup plus de propositions sous forme identique que de propositions sous forme similaire.

Contrairement à ce que l'on observe dans le rappel, le type de propositions produites (identiques vs similaires) ne varie pas en fonction du conte. Contrairement à ce que l'on observe dans l'analyse des données du rappel, la double interaction des facteurs Groupe, Conte et Type de proposition n'est pas significative.

Le premier constat qui se révèle important est que l'ensemble des enfants (français et africains) rappellent plus de propositions similaires à celles du texte lu que de propositions identiques. Si nous supposons que les deux formes de propositions rappelées (identique vs similaire) peuvent résulter de processus de traitement différents, nous constatons que les deux populations d'enfants mettent en jeu ces deux types de processus. De plus si, globalement, ils produisent tous davantage de propositions similaires, cela pourrait signifier, selon le paradigme classique, que les deux groupes traitent les deux contes au niveau sémantique. Cela est confirmé par la non significativité de l'interaction des facteurs *Groupe* et *Type de proposition*.

La double interaction des facteurs *Groupe*, *Conte* et *Type de proposition* nous permet de constater que, même si tous les enfants peuvent traiter le niveau de la surface textuelle, comme le

niveau sémantique et donc en reformulant le texte avec leurs propres mots, les enfants africains adaptent leurs stratégies en fonction de l'origine du conte lu. En effet, chez les enfants français, les deux modalités de rappel (identique vs similaire) sont utilisées sensiblement de la même façon, quel que soit le conte. Chez les enfants africains, le conte *Sikouloum* est davantage rappelé sous forme identique, alors que le conte européen l'est davantage sous forme similaire.

Deux hypothèses interprétatives sont possibles. Nous pouvons tout d'abord supposer que l'ensemble des enfants connaît davantage le conte européen que le conte africain. Nous pourrions conclure, dans ce cas, que les connaissances en mémoire facilitent le traitement du niveau sémantique de ce conte. Cependant, cette explication est valable aussi pour les enfants français. C'est pourquoi, nous proposons une seconde interprétation. En effet, nous ne pouvons négliger l'importance de la tradition orale et le contexte de l'école togolaise dans le mode de transmission des textes.

Ce mode de transmission permet, non seulement de transmettre l'héritage littéraire et culturel mais aussi de rappeler toute l'histoire et la structure de la société, d'où l'importance de l'exactitude des mots. La prise en compte des contextes dans notre recherche nous incite donc à considérer un type de rapport au texte tout à fait particulier et peu – si ce n'est jamais – pris en compte dans les recherches sur la compréhension. Le mode de transmission orale nécessite en effet de transmettre, non seulement l'histoire, mais aussi le véhicule de l'histoire, c'est-à-dire les mots. On peut donc supposer que ce mode de transmission développe chez les individus un mode de perception et de traitement des informations – en vue de leur mémorisation – différent de celui développé chez les individus vivant dans les cultures écrites.

De plus, les enfants africains vivent dans un contexte bilingue, mais aussi bi-culturel. Ils sont confrontés très tôt à des textes d'origines diverses, mais présentés dans des contextes

culturels complètement différents. Les élèves français sont eux aussi confrontés actuellement à des textes provenant de cultures différentes, notamment à toutes sortes de contes originaires de toutes les parties du monde. Mais ces contes sont présentés dans le même contexte scolaire, ils sont proposés dans les mêmes manuels, ou sur des photocopies, ou dans des recueils que l'on trouve sur les mêmes rayons de bibliothèques.

Il semble donc que les enfants français traitent de la même manière les différents textes proposés. En revanche, les enfants togolais, face à des textes d'origines culturelles diverses, et qui leur sont présentés dans des contextes différents, adaptent leurs modalités de traitement. Contrairement à nos hypothèses de départ, ce résultat nous conduit à penser que les enfants africains, même dans un contexte de diglossie, ou à cause de ce contexte ont un répertoire de modalités de traitement plus varié et qu'on ne prend pas en compte dans la recherche didactique interculturelle.

## **Conclusion**

Au terme de ce travail, nous venons de montrer qu'il est possible d'agir pour réduire les difficultés de compréhension. La logique de ces interventions doit s'appuyer à la fois sur une dimension cognitive, mais également sur la dimension culturelle. Comprendre, c'est mobiliser des mécanismes qui permettent d'établir des relations temporelles et causales entre les éléments du texte ; comprendre c'est hiérarchiser l'importance de cette information et comprendre, c'est être capable de condenser les données collectées. Ces mécanismes universaux pourront être d'autant plus opérant grâce à la prise en compte des contextes. Ainsi, les connaissances ne sont plus conçues comme déterminées par une vérité et un ordre inscrit dans le monde, mais au contraire fondées sur l'expérience et les contextes, ce qui remet en cause, bien des modèles de référence, conçus de façon ethnocentrée. Les invariants cognitifs peuvent être (re)construits à partir des facteurs de variabilité. L'individu peut alors être envisagé dans sa dimension cognitive sans être réduit à une machine de

“ traitement de l’information ”. Fidèle à la tradition républicaine du monolinguisme et du monoculturalisme, l’école en France ne répond pas toujours à la complexité des situations linguistiques. L’ouverture à l’autre conditionne la compréhension des difficultés des enfants (Bertucci et Corbin (2004).

Ce travail spécifique sur la prise en compte des contextes dans la conception des aides à la compréhension doit évidemment être enrichi par le travail sur les aides au développement d’autres stratégies comme celles qui consistent à alléger la charge cognitive en offrant au lecteur des textes qui ne présentent pas de difficulté dans le traitement du code. Mais là encore la difficulté du traitement du code et donc la conception des systèmes d’aide varie en fonction du contexte linguistique et culturel de l’élève (Cloutier et Leclerc, 2004).

## Références

- Baccino, T., et Colé, P. (1995). *La lecture experte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bertucci, M.M. et Corbin, C. (2004). Les programmes de français face à la diversité linguistique. Paris : L’Harmattan.
- Cloutier, M et Leclerc, A. (2004). L'apprentissage de la lecture chez des arabophones et des francophones identifiés à risque du premier cycle du primaire. Colloque CESLa 2004. Université de Laval, Québec, 27 avril 2004.  
En ligne  
(<http://www.er.uqam.ca/nobel/scilang/cesla04/pdf/lecture.pdf>)
- Cordier, M., Legros, D. (2005). Étude de l’effet du mode d’apprentissage : formel (école) vs informel (internet) sur le développement des compétences en littéracie en L2 en situation de diglossie. L’exemple du Togo. Colloque international *Appropriation du Français et construction de connaissances* via la scolarisation en situation diglossique. Université de Nanterre, 24-26 février 2005
- Daguet, H., Ghiglione, R., Legros, D., & Denhière, G. (1999). Le rôle des constructions langagières dans la remédiation en lecture. *Psychologie Française*, 44 (1), 91-100).
- Denhière, G., Baudet, S., et Verstiggel, J.C. (1991). *Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension des textes : démarches, résultats et implications*. Entretien lecture. Paris : Nathan, 67-87
- Denhière, G. Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris, PUF



- Denhière, G., Thomas, H., Legros, D., & Caillies, S (1998). L'identification des profils d'apprentis en difficulté à l'aide de la batterie Diagnos-lectureTm.. Dans Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (Ed.), Les troubles du langage (pp. 65-86). Paris : Ministère de l'emploi et de la solidarité.
- Devidal, M., Fayol, M., & Barrouillet, P. (1997). Stratégies de lecture et résolution de problèmes arithmétiques. *L'Année Psychologique*, 97, 9-31
- Fayol M., 1985, *Le récit et sa construction.*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé
- Fayol, M., (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle, in M. Fayol, J.E.Gombert, L.Sprenger-Charolles, & D.Zagar (Eds), *Psychologie cognitive de la lecture* (p.73-105). Paris, Presses Universitaires de France.
- Gombert J. E., *Le développement métalinguistique* , Paris : P.U.F.
- Gombert, J.-E. et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, in M. Kail et M. Fayol (éds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (p. 117-150). Paris : PUF
- Hoareau, Y., & Legros, D. (2005). Effet de la langue maternelle (L1, Créole) sur la compréhension de texte explicatif en langue seconde (L2) en situation diglossique. Rôle de la langue L1 dans l'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme Colloque international *Appropriation du Français et construction de connaissances* via la scolarisation en situation diglossique. Université de Nanterre, 24-26 février 2005 (à paraître dans les actes).
- Jamet, F., Legros, D. & Pudenko, B. (2004). Dessin et discours : construction de la représentation de la causalité du monde physique. *Intellectica*, 38(1), 103-137
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press
- Khomsi, A. (1990). *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture: lecture de mots et compréhension*. Paris : Editions du Centre de psychologie Appliquée
- Legros, D., Maître de Pembroke, E. Acuna, T. (à paraître). Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte, *Langages*, 164
- Legros, D., Mervan, H., Denhière, G., & Salvan, C. (1998). Comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence globale de la signification d'un texte ? *Repères*, 18, 81-96.
- Perfetti, C.A (1994). Psycholinguistics and reading ability, in M.A.Gernsbacher (Ed), *Handbook of psycholinguistics* (pp.849-894) , Orlando,FL : Academic Press.
- Van Dijk, T. A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, Orlando, Florida, Academic Press.