Fiche pratique n° 11 : « Enseigner quelques éléments du raisonnement»

Les processus d'élaboration sont utilisés de façons très différentes par chaque lecteur. L'enseignant doit donc s'attendre à un large éventail de réponses lorsqu'il travaille sur eux.

**Distinguer les faits des opinions** :

Une opinion en soit peut fort bien être valable, mais il importe de savoir distinguer les faits des opinions afin d'évaluer leur poids respectif dans l'argumentation.

A partir d'une succession d'affirmations on peut les classer en deux groupes : les phrases qui relatent des faits exacts et les phrases qui donnent une opinion c'est à dire une interprétation.

*Faits:* Le chat est un mammifère.

Le chat mange des souris.

Les chats vivent entre 10 et 15 ans.

*Opinions:*

Le chat est fourbe.

Le chat est un animal affectueux.

Les chats noirs portent malheur. 

**Connaître les sources de l'information:**

L'acceptation du contenu d'un texte par un lecteur repose sur la connaissance qu'il a de l'auteur, par exemple un texte sur les oies cendrées rédigé par un ornithologue sera plus crédible que celui écrit sur le même sujet par un journaliste politique.

Un moyen de sensibiliser les élèves à ce savoir est de leur proposer la lecture de textes sur le même thème rédigés par des auteurs très différents. Un autre moyen est de travailler à partir de faits divers vus par des journalistes très différents.

L'important est que les élèves puissent se rendre compte de la crédibilité de l'auteur et de sa source d'information.

**Être sensible au parti pris d'un auteur:**

Les élèves doivent apprendre à distinguer les aspects dénotatifs (sens littéral) et les aspects connotatifs du langage (sa valeur émotive). Les lecteurs doivent se rendre compte qu'un auteur peut dénaturer l'information en utilisant des termes connotatifs ; les « Mangeurs de grenouilles » pour les Français peut avoir une connotation très péjorative sous la plume d'un auteur.

En classe, les activités de sensibilisation consisteraient à relever avec les élèves les termes qui ont donné le ton au texte ou encore à récrire un texte en changeant les termes émotifs par des termes neutres, et par la suite à évaluer le changement obtenu dans le ton du texte.

**A - Classification des stratégies métacognitives**

Partir des stratégies avec lesquelles les élèves sont déjà familiarisés.

* Commencez par faire lire aux élèves un court texte informatif de leur choix, puis demandez-  leur, en groupes, d'énumérer les méthodes qu'ils ont utilisées pour étudier ce texte.
* Regroupez ces méthodes au tableau sous deux étiquettes: «Stratégies observables» et «Stratégies non observables». Les méthodes observables sont celles qui laissent une trace matérielle comme un soulignement, une annotation, un diagramme, alors que les méthodes non observables comportent des stratégies qui se déroulent uniquement dans la tête du lecteur le survol du texte, la lecture d'une partie, l'intégration des informations à ses propres  connaissances ou la création d'une image mentale.
* Pendant la discussion, demandez aux élèves pourquoi ils trouvent telle ou telle stratégie utile  et à quel moment ils considèrent son utilisation pertinente.  **La discussion métacognitive**  Le fait de discuter avec les élèves des raisons pour lesquelles une stratégie est utile et à quelle occasion il faut l'utiliser fait partie du développement des processus métacognitifs. Par exemple, après avoir amené les élèves à se rappeler leurs connaissances concernant le thème d'un texte à lire, l'enseignant peut leur demander: «Que venons-nous de faire avant de lire l'histoire?». Les réponses des élèves peuvent ressembler à celles-ci:

Nous avons discuté. Nous avons dit ce que nous savions sur le thème du texte.

Nous avons comparé ce qui est arrivé dans nos vies et ce qui pourrait arriver dans

L'enseignant demande ensuite: «Pourquoi avons-nous fait cela?». Les élèves arriveront à trouver des réponses comme :

— Pour avoir une idée de ce qui se passera dans l'histoire.

— Pour mieux comprendre le texte. C'est ce genre de discussion qu'on nomme discussion métacognitive. Elle est fondée sur le principe que si les élèves savent comment ils apprennent, ils auront plus de chances de réussir dans les tâches de compréhension de texte.

**B - Une technique d'entraînement aux stratégies d'autorégulation**

Davey et Porter (1982) ont mis au point une stratégie destinée aux lecteurs de la fin du primaire et du début du secondaire qui éprouvent des difficultés à gérer leur compréhension de texte. **- Étape 1** L'enseignant insiste sur l'importance de la compréhension en lecture et particulièrement sur l'importance de la gestion de cette compréhension. Il démontre son propre comportement lorsqu'il est devant un texte qui lui pose problème. Il explique la source de la difficulté et sa façon à lui de surmonter cette difficulté. Par exemple, il dira: «Je ne connais pas ce mot, mais d'après le reste de la phrase, je pense que ce mot veut dire...» ou encore «Je ne comprends pas bien le sens de cette phrase, mais peut-être qu'en lisant le reste du paragraphe, je comprendrai mieux...».

**- Étape 2** L'enseignant présente des phrases (une à la fois) aux élèves et leur demande s'ils ont compris le sens de ces phrases. Parmi les phrases présentées, certaines sont signifiantes, mais d'autres contiennent des mots sans signification ou des mots réels assemblés de façon à construire des phrases qui n'ont pas de sens.

Les élèves doivent dire s'ils comprennent ou non la phrase. Pour gérer cette activité avec un sous- groupe, l'enseignant peut remettre à chaque élève deux cartons. Sur le premier carton, il inscrit: «Je comprends» et sur le deuxième, «Je ne comprends pas». Après la présentation d'une phrase par l'enseignant, les élèves se demandent s'ils l'ont comprise et lèvent le carton correspondant à leur réponse. De cette façon, l'enseignant voit rapidement quels sont les élèves qui ont besoin d'aide. Par exemple, un élève qui a répondu «Je comprends» à une phrase sans signification a besoin d'indications supplémentaires.

**- Étape 3** Durant cette étape, l'exercice se précise en étant axé vers les degrés de compréhension des élèves. L'échelle passe ainsi de 2 à 3 niveaux:

1) Je comprends bien: j'ai une compréhension claire, une image dans ma tête ; je pourrais l'expliquer à quelqu'un d'autre. 2) Je comprends partiellement : j'ai une image incomplète dans la tête et je ne pourrais pas l'expliquer à quelqu'un d'autre.

3) Je ne comprends pas. L'enseignant présente au groupe des phrases, des paragraphes puis des textes réels (et non des textes artificiels comme dans la deuxième étape) ; les élèves répondent en montrant la carte de leur choix. L'enseignant fait part au groupe de sa propre cotation. Par exemple, l'enseignant dira: «J'ai donné la cote 2 seulement parce que...». Les élèves réalisent ainsi que la compréhension d'un texte peut varier d'un lecteur à l'autre. À cette étape, l'enseignant devrait également leur démontrer que selon le but poursuivi au moment de la lecture, le genre de compréhension cherché variera: il arrive qu'une compréhension partielle suffise comme, par exemple, lorsque le lecteur ne désire qu'extraire une idée générale du texte. Par la suite, les élèves apprennent à indiquer la source de leurs difficultés. Il s'agit alors d'utiliser la classification: «J'ai des difficultés à comprendre un mot», «J'ai des difficultés à comprendre une idée». **- Étape 4** Lorsque les élèves sont capables d'identifier leur niveau de compréhension (3 niveaux) et la source de leurs difficultés (un mot ou une idée), l'enseignant passe aux stratégies à utiliser pour résoudre les problèmes identifiés. L'enseignant leur explique quelles sont les stratégies utilisables lorsqu'ils n'ont pas saisi le sens d'un mot: ils doivent d'abord lire ce qui entoure le mot problème, faire des prédictions sur ce mot à partir du contexte ; ils peuvent aussi regarder les indices morphologiques, se servir du dictionnaire ou demander de l'aide à quelqu'un. L'enseignant explique ensuite aux élèves les stratégies dont l'application est pertinente quand le problème concerne l'idée : il s'agit de continuer à lire, de revenir sur sa lecture, d'examiner le titre, de regarder les illustrations, d'utiliser la ponctuation, de se poser des questions, de redire le texte dans ses mots, de se faire une image mentale et enfin de demander, au besoin, de l'aide à quelqu'un. L'enseignant illustre chaque stratégie : les élèves les appliquent et évaluent celles qui fonctionnent le mieux pour eux.

**C - Exemple adaptable aux élèves pour mieux comprendre les stratégies d'autorégulation**

Lire les règles du jeu de cartes fictif ci-dessous:

*Tous les joueurs placent leurs cartes en pile. Chacun tourne la première carte du dessus de sa pile. Les joueurs regardent les cartes pour voir qui a la carte spéciale. Chacun tourne ensuite la carte suivante de sa pile pourvoir qui a la carte spéciale. À la fin de la partie, la personne qui a accumulé le plus de cartes est déclarée gagnante.*

**Savoir *quand* nous comprenons:** Maintenant que vous avez lu les règles du jeu, répondez à la question suivante: «Seriez-vous capable de jouer à ce jeu ?» Si vous répondez non, vous démontrez que vous savez quand vous comprenez et quand vous ne comprenez pas. Bien des jeunes lecteurs et des lecteurs en difficulté répondront qu'ils pourraient jouer à ce jeu parce qu'ils ne sont pas conscients de leur propre compréhension.

**Savoir *ce que* nous comprenons :** Répondez aux cinq questions suivantes. Vous pouvez répondre: «Je ne sais pas», si vous le désirez. Cotez votre degré de certitude pour chacune des questions : encerclez 1 si vous êtes vraiment incertain de votre réponse et 5 si vous êtes très certain de votre réponse. Vous pouvez coter 5 pour une réponse de type : «Je ne sais pas», si vous êtes certain de ne pas savoir la réponse.

1. 2. 3. 4. 5.

Avec combien de cartes commence chaque joueur ?

12345

De quelle façon le joueur place-t-il ses cartes pour commencer à jouer ? 12345

Quel est le but poursuivi par chaque joueur ?

12345

Pourquoi le joueur regarde-t-il chaque carte ?

12345

Qu'est-ce qu'une carte spéciale ?

12345

Vos réponses sont probablement du type suivant: 1) je ne sais pas, 2) en pile, 3) obtenir le plus de cartes et gagner, 4) pour voir qui a la carte spéciale, 5) je ne sais pas. Si vos réponses ressemblent à ces dernières et si vous avez un fort degré de certitude (4 ou 5) dans vos réponses, vous avez démontré que vous saviez **ce que** vous comprenez. Si vous avez des réponses inexactes, mais avec une faible cote de certitude, là encore vous montrez que vous savez **ce que** vous ne comprenez pas. Les lecteurs faibles vont souvent donner des cotes très élevées à des réponses inexactes et des cotes faibles à des réponses exactes.

**Savoir *ce dont nous avons besoin* pour comprendre**Faites la liste des questions que vous aimeriez poser pour pouvoir comprendre le jeu de cartes. Votre liste devrait comprendre des questions comme: 1) Combien de cartes chaque joueur a-t-il au début de la partie? 2) Quelle est la carte spéciale? 3) Que fait le joueur qui possède la carte spéciale? Si vos questions ressemblent à celles-ci, c'est que vous savez **ce dont vous avez besoin** pour comprendre. **Bien des lecteurs en difficulté ne savent pas quelles sont les informations manquantes.**

**Savoir que nous pouvons *faire quelque chose* quand nous ne comprenons pas** Quand vous avez lu les règles du jeu la première fois, vous avez probablement essayé plusieurs stratégies pour vous aider à mieux comprendre. Vous avez peut-être relu le texte pour véri- fier des informations ; vous vous êtes probablement posé des questions sur l'information manquante et vous avez dû essayer de voir rapidement si la réponse à ces questions se trou- vait dans le texte. Ce comportement révèle que vous êtes conscient de l'utilité d'intervenir lorsque vous ne comprenez pas. Plusieurs jeunes lecteurs ne voient pas l'importance d'es- sayer d'autres stratégies quand leur stratégie initiale a échoué.