

## **Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits : en vue d'une clarification des concepts pour l'enseignement**

Roxane Gagnon, Catherine Martinet en collaboration avec Claire Detcheverry et Rosalie Bourdages

### **Résumé**

Cet article a vu le jour à la suite de nombreux questionnements qui ont émergé dans un groupe de travail qui rédige actuellement les nouveaux moyens d'enseignement pour le français en Suisse romande. Nous présentons dans cet article toute la complexité des notions de compréhension en lecture, compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, textes oraux, textes écrits, et stratégies. Nous mettons ensuite en évidence les principales stratégies métacognitives et cognitives de compréhension de textes oraux et de textes écrits, leurs différences et leurs similitudes. Nous terminerons par quelques principes pédagogiques pour un enseignement efficace de ces stratégies.

### **Mots-clés**

compréhension, stratégies, apprentissage, texte, écrit, oral

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

### **Auteurs**

Roxane GAGNON, HEP Vaud, Unité d'enseignement et de recherche *Didactique du français*,  
Avenue de cour, 37, 1014 Lausanne, roxane.gagnon@hepl.ch

Catherine MARTINET, HEP Vaud, Unité d'enseignement et de recherche *Pédagogie spécialisée*,  
Avenue de cour, 33, 1014 Lausanne, catherine.martinet@hepl.ch

# Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits : en vue d'une clarification des concepts pour l'enseignement

Roxane Gagnon, Catherine Martinet en collaboration avec Claire Detcheverry et Rosalie Bourdages

## 1. Introduction

À la suite d'une demande qui nous a été formulée par les enseignantes rédactrices des nouveaux moyens d'enseignement (désormais NMERs) pour le français en Suisse romande, nous avons été amenées à expliciter les stratégies de compréhension que tout·e élève doit parvenir à acquérir et maîtriser pour devenir un·e lecteur·trice et auditeur·trice efficient·e. Les NMERs pour le français proposent des Parcours d'enseignement, c'est-à-dire des séquences d'enseignement de la compréhension et de la production de textes écrits et oraux relevant de genres variés. Les NMERs proposent aussi des Activités en progression qui visent des apprentissages spécifiques indépendamment des Parcours, telles des activités décrochées. Chacune de ces démarches est conçue selon un enseignement explicite, fondement clé des NMERs. Ce choix didactique implique que la compréhension de textes soit notamment traitée par l'enseignement de stratégies, de manière à enseigner la compréhension plutôt que seulement l'évaluer ou la vérifier. Les moyens prévoient aussi un enseignement continué des stratégies, de la première à la dernière année de l'école obligatoire. Comme nous sommes issues de deux cadres disciplinaires distincts, la didactique du français et la psychologie cognitive, cette contribution est aussi l'occasion de croiser nos références sur le sujet et de mettre les savoirs de la recherche au service des professionnel·le·s.

Les rédactrices souhaitent des parcours d'enseignement explicite qui tiennent compte des récents résultats de la recherche et notamment de ceux qui analysent les difficultés rencontrées par les élèves pour comprendre des textes et qui évaluent ou proposent des pistes d'enseignement efficaces des compétences de compréhension. Divers travaux montrent que les élèves de milieux moins favorisés vont avoir tendance à rester dans l'explicite du texte oral ou écrit ; il·elle·s semblent ainsi présenter des difficultés à comprendre l'implicite d'un texte et donc à aller au-delà de ce que dit le texte, en vue d'en comprendre le sens profond et de satisfaire une intention de lecture ou d'écoute (Bianco, 2015). En lecture, ces élèves semblent avoir une faible conscience de leurs propres procédures et des modalités de contrôle de la compréhension qu'il·elle·s pourraient mettre en œuvre. Leur contrôle de la compréhension se situe essentiellement au niveau propositionnel, mais peu au niveau global. Les compétences stratégiques sont les plus fragiles chez ces élèves et les moins bien enseignées (Cèbe & Goigoux, 2009). Les activités autonomes dans lesquelles les élèves sont responsables de la centration de leur attention, qu'elles soient réalisées individuellement ou en petits groupes, ont donc un effet négatif sur l'évolution des performances des élèves les plus faibles... Ces élèves qualifié·e·s de faibles compreneur·neuse·s ne parviennent pas à profiter de leurs lectures pour enrichir leur vocabulaire : comme il·elle·s lisent moins, il·elle·s ont moins d'occasions d'acquérir de nouveaux mots (Pullen et al., 2010 ; Stanovich & Cunningham, 1993 ; Wise et al., 2007). « Bref, en lecture aussi, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent » (Stanovich, 1986, cité par Cèbe & Goigoux, 2015, p. 1). Un enseignement explicite des stratégies de compréhension de l'oral et de l'écrit réduirait donc les écarts entre les élèves de milieux favorisés et les autres.

Aussi, la demande nous conduit à préciser un ensemble de concepts, aux référents parfois diffus, et dont la définition pose un certain nombre de problèmes. Sur le plan de l'écrit, le premier défi qui se pose concerne l'identification de la source des difficultés en lecture. Il existe une sous-population de faibles lecteur·trice·s, dont les performances défaillantes en lecture-compréhension ne paraissent pas associées à des difficultés de décodage, et que l'on identifie donc comme des faibles compreneur·neuse·s. Ensuite, le second obstacle relève du déséquilibre entre les travaux ou propositions sur l'écrit et sur l'oral. Nous avons relevé un nombre important de travaux sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de l'écrit ; malheureusement, les travaux détaillant des stratégies de compréhension pour l'oral se font plus rares, surtout s'il est question de l'enseignement en classe du primaire ou du secondaire<sup>1</sup>. On sait le rôle crucial joué par le langage oral dans l'entrée dans la lecture : le développement précoce du langage oral est une dimension fondamentale de la compréhension en lecture. Le niveau d'identification des mots et de

<sup>1</sup> La question de la compréhension de l'oral se pose de manière bien différente en français langue de scolarisation et en français langue seconde ou étrangère (de Pietro et al., 2020).

compréhension orale prédit le niveau de compréhension en lecture des plus jeunes élèves et que chez les plus âgé·e·s, le niveau d'identification des mots n'est plus un prédicteur des compétences en lecture-compréhension ; seules les compétences en compréhension orale le restent (Vellutino et al., 2007). Quelles seraient alors les caractéristiques de ces faibles compreneur·euses ? Quels seraient les liens avec les stratégies de compréhension des textes oraux et écrits ? Enfin, le dernier défi se situe sur le plan du choix de l'approche d'enseignement et sur la clarification des implications de la mise en œuvre d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension. Les désaccords entre les propositions didactiques et le nombre restreint d'outils didactiques ne facilitent pas la tâche du ou de la professionnel·le. Qui plus est, pour faciliter l'action de l'enseignant·e, il importe de clarifier ce qui relève de la stratégie d'apprentissage de celle de l'enseignement.

Le présent texte vise, en définitive, à répondre à quelques-unes de ces interrogations. À partir de la recension de travaux récents sur les processus cognitifs en jeu dans la compréhension et notamment sur les stratégies (méta)cognitives de compréhension, ainsi qu'à partir de moyens d'enseignement centrés sur cet objet, nous proposons de clarifier des termes relatifs à l'enseignement efficace de la compréhension auprès des élèves. Nous présenterons, dans un premier temps, les malentendus qui peuvent apparaître lorsque l'on évoque la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral et la compréhension en lecture et les différents types de stratégies (métacognitives/cognitives), pour ensuite poursuivre sur les processus en jeu et les liens qui les unissent. Nous terminerons sur une mise en parallèle des stratégies de compréhension de textes écrits et de textes oraux et sur des principes didactiques qui peuvent être appliqués pour leur enseignement.

## 2. Quelques notions préalables à l'enseignement de la compréhension

Nos discussions avec les rédactrices, avec des enseignant·e·s et des étudiant·e·s, tout comme nos lectures, ont révélé des malentendus que nous souhaiterions dissiper. D'emblée, il nous faut préciser que la compréhension est un processus cognitif complexe impliquant le traitement d'informations de bas et de haut niveaux, et qu'elle porte sur tout type de modalités : écrite, auditive, visuelle. Dans le cadre scolaire, la compréhension concerne surtout deux matériaux distincts : le texte oral et le texte écrit. Même si le matériau est langagier et verbal – il s'agit d'un texte – il existe une réelle distinction typologique entre le français écrit et le français parlé<sup>2</sup>, et chacun de ces textes présente des particularités qui lui sont propres. Il faut ensuite veiller à ne pas confondre le matériau – oral ou écrit – avec la modalité de réception de ces deux types de textes (canal auditif vs visuel). On ne réduit pas les textes oraux à ce qui est entendu et les textes écrits à ce qui est lu. En effet, il est possible d'entendre un texte écrit qui est oralisé et de lire un texte oral transcrit. Les mêmes mécanismes de compréhension de l'oral sont effectivement activés pour comprendre tout texte oral, que celui-ci soit entendu (par exemple, lors d'une conversation avec un·e ami·e) ou lu (lors de la lecture de dialogues transcrits). De même, des mécanismes analogues de compréhension de l'écrit sont sollicités pour comprendre un texte écrit, que celui-ci soit lu (la lecture d'un article de journal), entendu (la lecture d'une histoire par un·e enseignant·e à ses élèves) ou même perçu avec le bout des doigts (la lecture d'un texte écrit en braille). À ces mécanismes de compréhension transversaux doivent bien évidemment ensuite s'ajouter des processus propres au décodage du message, en fonction du matériau : auditif, visuel ou tactile. Quels sont donc les mécanismes de compréhension de l'écrit ? De l'oral ? Se recoupent-ils complètement ? Enfin, une dernière confusion réside dans la définition même du terme de stratégies et des critères de classement de celles-ci. Les stratégies englobent un ensemble d'actions coordonnées en vue d'atteindre un but précis : la compréhension d'un texte oral ou écrit ; mais quelles sont celles que l'on peut qualifier de cognitives, de métacognitives, d'apprentissage ou d'enseignement ?

### 2.1 Lire : décoder pour comprendre un texte

La finalité de la lecture est de comprendre un texte écrit ; lire nécessite la mise en œuvre simultanée et très rapide d'habiletés cognitives différentes, mais complémentaires (Bianco, 2015 ; Cèbe & Goigoux, 2015 ;

---

<sup>2</sup> Le français parlé englobe tous les usages de la parole, qui varient en fonction de la situation de communication et des locuteur·trice·s (Blanche-Benveniste, 2003).

Fayol, 2001 ; Gough & Tunmer, 1986) : des habiletés en lien avec l'identification des mots de la phrase (c'est-à-dire le décodage et l'automatisation de la reconnaissance des mots écrits) et des habiletés linguistiques de compréhension orale (la reconnaissance des phrases et du texte et la création d'un *modèle de situation*<sup>3</sup>). Cette « simple view of reading », initialement modélisée par Gough et Tunmer dans les années huitante (1986) puis reprise ensuite (Hoover & Gough, 1990 ; Verhoeven & Van Leeuwe, 2008), peut sembler réductrice ; elle a cependant le mérite de pointer les deux aspects principaux qui doivent être pris en compte dans l'apprentissage de la lecture. Les deux types de compétences – décodage et compréhension linguistique – doivent être acquis, mais ils doivent aussi être automatisés pour qu'une mise en œuvre en parallèle soit possible et qu'ainsi, le·la lecteur·trice puisse comprendre, de manière autonome, un texte écrit.

Les modèles cognitifs princeps des psycholinguistes (Frith, 1985 ; Ehri, 1989, 1997), tout comme des modèles plus récents (Coltheart et al., 2001 par exemple), sont souvent décrits comme des « modèles développementaux de lecture ». Or, ils traitent surtout des aspects en lien avec la reconnaissance de mots et l'accès au lexique. Bien qu'ils ne présentent pas l'intégralité des processus impliqués dans l'acte de lire, et notamment de ceux qui concernent la compréhension, ces modèles permettent de mettre à jour les habiletés à développer pour une identification efficiente des mots d'un texte. Ils éclairent ainsi les enseignant·e·s sur les connaissances et procédures que leurs élèves doivent apprendre puis maîtriser.

La méta-analyse du *National Reading Panel* (NICHHD, 2001) met en avant cinq « piliers d'un enseignement efficace de la lecture », dont trois en lien direct avec l'identification des mots : la conscience phonémique (capacité à percevoir et à manipuler les plus petites unités sonores de la langue que sont les phonèmes), les correspondances graphèmes-phonèmes, et la fluidité (en lien avec une identification rapide et donc automatisée des mots). Les deux autres piliers sont quant à eux en lien direct avec la compréhension. Il s'agit de l'enseignement du vocabulaire, oral et écrit, et de celui de la compréhension de texte (analyse syntaxique, activation de connaissances encyclopédiques, mise en relation des référents et idées énoncées dans les phrases). « Comprendre et apprendre à comprendre renvoient à l'ensemble des habiletés et structures cognitives mises en jeu une fois les mots identifiés dans leurs dimensions graphiques et sonores. » Bianco (2015, p. 15). La compréhension de textes est une activité séquentielle et cyclique ; elle comprend l'élaboration de structures conceptuelles qui représentent différents niveaux d'intégration de l'information. Le sens étymologique du mot comprendre – *comprehendere* en latin – est d'ailleurs « saisir ensemble ». Pour comprendre un texte, il faut surtout être capable de relier les informations lexicales et phrastiques entre elles et de se représenter la structure et le sens global du texte. L'aboutissement des traitements consiste à intégrer les niveaux d'analyse précédents dans un modèle de situation qui lie les informations textuelles aux connaissances générales du lecteur et garantit, le cas échéant, l'acquisition de nouvelles connaissances (Bianco, 2015 ; Turcotte et al. 2015). Les chercheur·euse·s qui se sont intéressé·e·s à la compréhension de textes écrits (en excluant donc les aspects liés à l'identification des mots et le décodage grapho-phonologique) s'accordent ainsi pour dire qu'il faut comprendre le vocabulaire et la syntaxe (compétences linguistiques), la cohésion textuelle, les inférences, les anaphores, le genre textuel, l'énonciation, etc. (compétences textuelles), et posséder des connaissances encyclopédiques et socioculturelles suffisantes (compétences référentielles) (Adlof et al., 2011 ; Bianco, 2015 ; Cèbe & Goigoux, 2009).

Comprendre un texte suppose d'organiser les données qu'il fournit pour se fabriquer une représentation mentale cohérente de la situation qui respecte ce que l'auteur·e du texte a souhaité communiquer. Afin d'accéder à cette interprétation, différents processus langagiers de compréhension locaux (accès au sens des mots et des phrases) et globaux (compréhension des thèmes, but, capacité à produire des inférences fondées sur le texte ou inférences fondées sur les connaissances) doivent donc être activés, pour éviter la construction de représentations fragmentaires juxtaposées qui aboutirait à une compréhension en îlots (Fayol, 2001 ; Cèbe & Goigoux, 2009 ; Turcotte et al, 2015). Comprendre un texte ne peut se résumer à comprendre les phrases les unes à la suite des autres !

---

<sup>3</sup> Le modèle de situation correspond à la construction d'une représentation du message (ce que la phrase ou la suite de mots signifient).

## 2.2 Comprendre de l'écrit, lu ou entendu

Les élèves qui peuvent être qualifié·e·s de *faibles compreneur·neuse·s en lecture* le sont effectivement lorsqu'il·elle·s doivent lire un texte écrit (« reading comprehension »), mais le restent-il·elle·s lorsque ce texte est lu par un·e lecteur·trice expert·e ? Une partie des *faibles compreneur·neuse·s en lecture* peuvent rencontrer des difficultés d'acquisition des procédures d'identification des mots qui rendront difficile l'accès au sens des mots, des phrases et du texte qu'il·elle·s ont tant de mal à décoder ; c'est le cas des élèves présentant une dyslexie développementale, par exemple. Nombreux·euses sont cependant ceux·celles qui, en dépit de compétences avérées en identification des mots, présentent des difficultés à comprendre ce qu'il·elle·s décodent. À mesure que la fluidité en lecture se développe (car les procédures d'identification de mots s'automatisent), la compréhension de textes écrits lus par un tiers devient un fort prédicteur de la compréhension en lecture ; les *faibles compreneur·neuse·s en lecture* sont donc aussi en difficulté pour comprendre des textes écrits présentés oralement (« listening comprehension » ; Verhoeven & Van Leeuwe, 2008). Les performances en compréhension de l'écrit ne dépendent pas (ou très peu) de la modalité de présentation du texte écrit (Bianco, 2015).

La question suivante peut aussi être posée : est-ce que les difficultés que rencontrent ces élèves *faibles compreneur·neuse·s* sont spécifiques au domaine de l'écrit ou reflètent-elles des difficultés de compréhension spécifique au langage oral ? Comment caractériser les *faibles écouteur·euse·s* ? Quels processus la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit partagent-ils ?

## 2.3 Comprendre de l'écrit ou du parlé : quels liens ?

Les performances en compréhension en lecture semblent intimement liées à celles en compréhension de l'oral, tel que le prédit le modèle de Gough et Tunmer (1986), en témoignent des corrélations fortes entre ces deux types d'habiletés (Nation et al., 2010 ; Vellutino et al., 2007). Les compétences langagières des enfants à l'école enfantine semblent un bon prédicteur de la compréhension en lecture, deux ans après l'entrée formelle dans l'apprentissage de la lecture-écriture<sup>4</sup> (Nation et al., 2010). Les élèves de 8 ans dit·e·s *faibles compreneur·neuse·s* ne se distingueraient pas des élèves sans difficultés de compréhension, sur le plan de leurs capacités à identifier des mots, mais il·elle·s s'en distingueraient quant à leurs compétences langagières (compréhension et production de mots, compréhension de textes lus, compréhension de phrases) (Nation et al., 2004 ; 2010). Le niveau de compréhension du langage oral à 5 ans serait un bon prédicteur du niveau de compréhension du langage écrit à 8 ans (Nation et al., 2010). Le développement précoce du langage oral est donc une dimension fondamentale de la compréhension de l'écrit. Notons cependant que cette relation causale peut aussi être discutée, car un·e élève qui présente des difficultés en lecture-compréhension peut aussi lire moins fréquemment qu'un·e de ses camarades sans difficulté particulière, et donc moins bénéficier d'expériences de lecture propices à l'enrichissement de son vocabulaire, qui sera par exemple utilisé aussi lors de discussions orales. Qui plus est, quelle que soit la nature des relations entre les capacités maîtrisées à l'oral et à l'écrit, il est clair que comprendre à l'écrit n'implique pas de mécanismes fondamentalement différents de ceux impliqués à l'oral ou lors de la compréhension picturale (Bianco, 2015 ; McNamara & Magliano, 2009). La « compréhension du langage et des textes est une activité supramodale, autrement dit, indépendante de la modalité de saisie de l'information » (Bianco, 2015, p. 57).

## 2.4 Comprendre du parlé

La nature du matériau, qu'il soit oral ou écrit, apporte des différences sur le plan du support, de la planification et de la contextualisation du texte à comprendre. Les distinctions entre un texte en français parlé ou un texte en français écrit ne sont pas un objet d'attention dans les pratiques enseignantes, comme dans les moyens d'enseignement. Il arrive encore régulièrement que les activités dites de compréhension de l'oral interrogent les élèves à partir d'un texte écrit (on leur fait entendre un texte lu, par exemple). On recourt encore trop peu à des corpus oraux, montrant la langue sous sa forme parlée (de Pietro et al. 2020), c'est-à-dire montrant les usages de la parole, variant en fonction de la situation de communication (Blanche-Benveniste, 2003). En outre, très souvent, dans de nombreux manuels scolaires et dans les plans d'études, l'oral est comparé à l'écrit : l'écrit est alors considéré comme le mètre-étalon qui fournit les

<sup>4</sup> Ce qui correspond à la 4<sup>e</sup> Harnos, à savoir des élèves âgés entre 7 et 8 ans.

repères et les unités pour approcher l'oral (Gadet, 1996 ; Cappeau, 2017 ; Gagnon & Benzitoun, 2020). Les écarts entre un texte oral et un texte écrit seraient fréquemment « interprétés comme une déformation de l'usage habituel et [ils reçoivent] une interprétation négative » (Cappeau, 2017, p. 220). Cette prédominance de l'écrit se voit aussi lorsqu'il est question des stratégies de compréhension. Les manuels consultés pour la présente étude proposent des activités à partir de textes narratifs écrits (Billard et al., 1994 ; Cèbe & Goigoux, 2009 ; Jacobson et al., 2013 ; Lima et al., 2016 ; Oczkus, 2010).

La compréhension est modélisée à partir de textes narratifs écrits ; ce qui peut induire de la part de leurs utilisateur·trice·s l'hypothèse selon laquelle les mécanismes appris, lors de ces activités, se transfèreraient automatiquement lors de tâches de compréhension de matériau différent (un texte oral, d'autres genres textuels).

Il existe ainsi des caractéristiques propres à la langue parlée et d'autres, propres à la langue écrite<sup>5</sup>. La communication orale est souvent immédiate, l'espace-temps dans laquelle elle s'inscrit est partagé par les interlocuteurs : la production et la compréhension se font de manière quasi-synchrone. La communication de l'écrit est toujours différée, elle s'inscrit dans une spatialité et dans le tracé (Béguelin, 2000). Celui qui écoute n'a aucun contrôle sur le rythme de la communication (Porcher, 1995 ; Koch & Oesterreicher, 2001) ; un discours oral est un événement unique et fugace qui exige de la part de l'auditeur·trice une attitude de réception très différente de celle de la réception écrite.

Comprendre l'oral requiert l'identification de la forme auditive d'un message et la perception de traits prosodiques de manière à distinguer et identifier les phonèmes, segmenter et identifier les unités de sens et repérer l'agencement morphosyntaxique et textuel de ces unités (Surcouf & Ausoni, 2020). Le texte à comprendre est-il un écrit oralisé ou du français spontané ? Les variations du français sur les plans diatopique (géographique), diastratique (social) et diaphasique (situation d'énonciation) (Gadet, 2003) teintent le matériau sonore ; leur identification et interprétation en conditionnent la compréhension. Si les élèves sont exposés uniquement à des textes écrits, au registre standard, il leur sera difficile de comprendre des mots, des segments produits en contexte ou des textes dits authentiques (Valdman, 2000, cité par Surcouf & Ausoni, 2020 ; de Pietro et al., 2020). D'autant plus s'il s'agit d'élèves allophones primo-arrivants.

## 2.5 Disposer de stratégies cognitives ou métacognitives efficaces et adaptées

Si nous revenons à présent sur le cas des *faibles compreneur·neuse·s* de l'écrit, il s'avère que ces élèves sont souvent décrit·e·s comme ayant des difficultés à contrôler et à réguler leur activité de lecture, ce qui se traduirait donc par de faibles compétences stratégiques de type métacognitif (Flavell, 1987 ; Baker & Brown, 1984). Il·elle·s font en effet souvent preuve de peu de flexibilité mentale. Ainsi, il·elle·s ne peuvent effectuer les traitements globaux nécessaires pour comprendre un texte car, sans un degré de flexibilité cognitive suffisant, il·elle·s peuvent très difficilement accepter que leur première représentation du texte, obtenue sur la base de leur lecture de ses premières phrases, soit provisoire et donc révisable et modifiable. Tout·e lecteur·trice doit prendre conscience que la représentation d'un texte se construit au fil de sa lecture et donc qu'il·elle peut, et surtout doit, modifier la représentation qu'il·elle a construite quand de nouveaux éléments viennent la remettre en cause (Cèbe & Goigoux, 2009).

Il semble donc indispensable de travailler avec les élèves en difficulté, mais également avec tou·te·s, les compétences stratégiques, de contrôle, d'évaluation et d'(auto-)régulation de leur propre activité de compréhension, afin que les apprenti·e·s-lecteur·trice·s et auditeur·trice·s parviennent à construire une représentation totalement cohérente du texte écrit ou oral. L'enfant devra être conscient·e du problème que le texte lui pose ; il·elle devra être capable de se questionner et de vérifier la cohérence de sa représentation en cours d'élaboration. Sans ce questionnement, il·elle ne pourra réguler ses procédures de compréhension et donc ajuster ses stratégies cognitives de compréhension. Cet autocontrôle est indispensable. Or, certain·e·s élèves semblent ignorer, par exemple, le but ultime de la lecture qui est la compréhension du sens global du texte. D'autres encore pensent que savoir lire se résume uniquement au fait d'être capable de décoder tous les mots que le texte renferme (Cèbe & Goigoux, 2009).

<sup>5</sup> Sur ces questions, nous renvoyons le·la lecteur·trice aux travaux de C.-B. Blanche-Benveniste, F. Gadet, M.-J. Béguelin, ou, plus récemment aux travaux de P. Cappeau et de Ch. Surcouf, pour ne nommer que ceux-ci.

Les stratégies évoquées ci-dessus sont des stratégies *métacognitives*, puisqu'il s'agit pour l'élève de prendre conscience des stratégies qu'il-elle doit activer pour comprendre et savoir dans quelle condition précise l'une ou l'autre de ces procédures sera pertinente. Par exemple, si le-la lecteur-trice lit un texte de manière autonome et qu'il-elle prend conscience qu'il-elle éprouve des difficultés à comprendre un passage particulier, il-elle pourra moduler sa vitesse de traitement et revenir en arrière dans le texte, relire certaines phrases, etc. L'auditeur-trice qui écoute et doit comprendre un texte lu par autrui ne peut mettre en place cette stratégie ni l'interlocuteur-trice dans un dialogue avec autrui, mais il-elle en dispose d'autres (par exemple, demander à l'interlocuteur-trice de répéter).

La mobilisation de stratégies métacognitives suppose donc la maîtrise de stratégies *cognitives* adaptées à la situation : comment serait-il possible d'évoquer des dimensions métacognitives sans cognitif ? Les stratégies métacognitives ont ainsi pour principale fonction de réguler les activités cognitives, la planification et le contrôle avant tout (Bosson et al., 2009). Il est important de faire prendre conscience à l'élève qu'il-elle doit évaluer son niveau de compréhension et donc lui fournir des outils cognitifs pour cela (par exemple, essayer de résumer pour voir si l'on a tout compris). Il est ensuite essentiel de lui fournir des stratégies cognitives pertinentes de compréhension pour qu'il-elle puisse réguler son activité et mettre en œuvre des procédures efficaces. En effet, il-elle peut se rendre compte qu'il-elle doit réguler ses stratégies de compréhension puisqu'il-elle ne comprend pas ce qu'il-elle vient d'entendre ou de lire, mais n'avoir aucune stratégie alternative à disposition. Ainsi, l'enseignement de la compréhension auprès de l'élève consistera à lui permettre d'évaluer « régulièrement sa compréhension et [de] cherche[r] à remédier aux difficultés qu'il détecte. Son échec cognitif provisoire (lorsqu'il-elle ne comprend pas ce qu'il-elle vient de lire) peut être compensé par une habileté métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il-elle peut engager des activités stratégiques pour le résoudre (revenir en arrière pour relire une partie...) » (Cèbe & Goigoux, 2009, p. 7).

Quelles sont donc les principales stratégies d'apprentissage à mobiliser chez tous-toutes les élèves ? Quelles sont les procédures utiles que tout-e élève devrait connaître pour comprendre des textes écrits et oraux ?

### 3. Les principales stratégies d'apprentissage de la compréhension

Cette clarification conceptuelle nous a permis de découper l'objet « compréhension de texte » en différentes composantes et d'explicitier leurs relations. Nous explicitons maintenant les différentes stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux ou écrits, en distinguant les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives. Ces différentes stratégies de compréhension dépendent bien entendu de la maîtrise des capacités de compréhension du fonctionnement de la langue et de reconnaissance des unités linguistiques.

#### 3.1 Des stratégies cognitives de compréhension de l'oral et de l'écrit

Deux ensembles de connaissances peuvent ici être distingués : les connaissances linguistiques et les connaissances encyclopédiques. Ces ensembles de connaissances requièrent des modalités de traitement de l'information différentes et font appel à diverses stratégies (@).

Les connaissances linguistiques comprennent les connaissances lexicales et syntaxiques. Pour le texte oral et pour le texte écrit, il s'agit des stratégies suivantes :

**@Activer des connaissances lexicales.** Cette activation demande à l'élève d'acquérir du vocabulaire et donc de développer un lexique, propre à la langue parlée ou écrite, de mémoriser le sens et la prononciation des mots qui le renferment pour être en mesure de le réutiliser à bon escient.

**@Activer des connaissances syntaxiques.** L'élève acquiert la syntaxe propre au français parlé et écrit et la réinvestit dans la compréhension.

Un autre ensemble de stratégies cognitives est davantage en lien avec le texte dans sa globalité. Il se réfère aux connaissances encyclopédiques, aux connaissances sur les textes et aux fonctions des textes :

**@Activer des connaissances sur sa culture et celles des autres, sur les codes, sur les normes, en fonction des situations de communication.** En compréhension de l'oral, la stratégie implique l'identification des

différents supports (une émission de radio, une transcription d'un débat, un enregistrement d'un dialogue) puis la compréhension du rôle des images et du son lors de l'écoute ou du visionnement de supports audios ou visuels. L'élève doit aussi comprendre les règles qui régissent les textes oraux (dimensions pragmatiques : la gestion des tours de parole, par exemple) et donc identifier des paramètres de la situation de communication. En compréhension de l'écrit, cette stratégie requiert l'identification des différents supports écrits (la page WEB, l'article de journal, la première de couverture d'un album...), la compréhension des règles qui les régissent (construction, localisation des informations...), la compréhension du rôle des images et du rapport écrit/images lors de la lecture (quelle aide peut m'apporter ce schéma en lien avec le texte ?) ; l'identification des paramètres de la situation de communication (qui parle ? Qui écrit ? À qui ? Dans quel but ?).

**@Repérer les principaux contenus thématiques du texte.** L'élève sélectionne et identifie les informations importantes des textes afin de cerner le genre de texte, de comprendre qui sont les principaux·ales protagonistes, les principaux thèmes abordés ou concepts traités ainsi que les principales actions à poser.

**@Comprendre les états mentaux des personnages/les visées explicites et implicites de l'énonciateur·trice.** Dans le cas de récits oraux ou écrits, l'élève essaie d'identifier et de comprendre les pensées, désirs des personnages. Dans le cas de textes argumentatifs, l'élève identifie et comprend les visées implicites ou explicites de l'énonciateur·trice. En compréhension de textes oraux ou écrits présentés à l'oral, ces états mentaux ou ces visées sont repérables à partir d'éléments paraverbaux (le débit, l'intonation) ou non verbaux (les gestes, les mimiques, la posture).

**@Comprendre la structure du texte pour relier les informations entre elles.** Que ce soit dans des textes oraux ou écrits, l'élève établit les relations causales entre les éléments du texte et comprend le rôle des connecteurs. Dans le cas de textes entendus, l'élève s'aide des variations de l'intonation ou du débit pour identifier la structure du texte. Pour les textes écrits, il-elle reconnaît les différents signes de ponctuation et en comprend leur usage dans les textes lus. Il-elle est en mesure de se faire un plan du texte lu, en fonction du genre de texte auquel il appartient. Devant des récits lus ou entendus, l'élève comprend la chronologie des événements ; vis-à-vis d'autres genres de textes, il-elle s'appuie sur la mise en image(s) ou en sons ou sur leur mise en page, à l'aide de la titrologie.

**@Lever l'implicite du texte.** L'élève effectue des inférences pour combler les blancs du texte lu ou les non-dits du texte entendu. Il-elle lie les enchaînements du texte, les anaphores nominales ou pronominales, pour produire des inférences de liaison. De même, il-elle lie les informations du texte avec ses connaissances pour produire des inférences interprétatives.

**@Se construire une représentation mentale du texte.** Cette stratégie mobilise toutes les actions précédemment décrites. L'élève se représente de manière provisoire, progressive et dynamique (flexible) les informations données par le texte, entendu ou lu, et se construit ensuite une représentation globale du texte traité. Ces actions impliquent notamment que l'élève se serve des indices visuels ou sonores et se rappelle des informations importantes (les principaux personnages, arguments, informations, actions, etc.), comprenne également tous les implicites, les états mentaux des protagonistes, et puisse relier toutes les informations entre elles etc. afin de ne pas rester sur une compréhension du « texte en ilot ».

### 3.2 Des stratégies métacognitives de compréhension de l'oral et de l'écrit

Les actions de mise en œuvre consciente qu'effectue l'élève pour autoévaluer et surmonter un obstacle à la compréhension (Bianco, 2015) constituent les stratégies métacognitives. Nous les présentons en fonction du moment de la lecture où elles interviennent :

**@Se préparer à l'activité de lecture ou d'écoute ; se questionner sur le texte.** Cette stratégie comprend l'identification des objectifs de l'activité d'écoute ou de lecture. Ensuite, elle intègre toute anticipation des contenus du texte sur la base d'indices (le genre de texte annoncé, les indices visuels, sonores).

**@Réguler sa compréhension au cours de la lecture ou de l'écoute.** Cette stratégie englobe toutes les actions effectuées par l'élève en vue de modifier son attention, de mémoriser des éléments ou de réguler sa compréhension. L'élève peut redéfinir son projet d'écoute ou de lecture pour lui donner du sens, notamment en faisant des hypothèses sur les buts de l'activité. Il-elle vérifie la cohérence des informations

lues ou entendues, en réécoutant ou en relisant, en modulant son écoute ou sa lecture, en prenant des notes (en utilisant des symboles, en faisant des dessins, s'il-elle n'écrit pas encore). Devant un mot ou un segment incompréhensible, l'élève s'aide du contexte, du cotexte pour lever cet obstacle.

**@Contrôler sa compréhension à la suite de l'écoute ou de la lecture.** Cette stratégie comprend toutes les reformulations (résumés de passage ou de texte, synthèses) que l'élève effectue en vue de s'assurer de sa compréhension.

#### 4. Pour penser la suite...

À la suite de la demande des enseignantes rédactrices des nouveaux moyens d'enseignement pour le français en Suisse romande, nous avons tenté d'explicitier les différentes stratégies (méta)cognitives que les élèves doivent acquérir afin de comprendre aisément des textes écrits ou oraux, que ceux-ci leur soient présentés visuellement ou oralement. Comment penser leur enseignement ?

Pour enseigner des stratégies diverses, les démarches d'enseignement efficaces ont toutes en commun de faire appel à la réflexion consciente chez l'élève : « les enseignant·e·s efficaces ne font jamais l'économie d'apprentissages exigeants, mais prévoient des dispositifs de guidage et d'étayage » (Cèbe et al., 2009, p.51). La préparation au transfert est le point essentiel de tout enseignement de stratégies ; elles doivent être travaillées dans différents contextes afin de ne pas rester « soudées » à la tâche dans laquelle elles ont été apprises. L'élève doit comprendre et intérioriser que la(les) stratégie(s) sont activables dans diverses situations (Bosson et al., 2009). Entraînées dans des contextes variés, les stratégies deviendront de plus en plus automatiques et indépendantes du contexte.

Les auteurs de la méta-analyse du *National Reading Panel* (NICHD, 2001) montrent l'efficacité – et donc la nécessité – d'enseigner directement le vocabulaire même si une grande partie de ce dernier se développe de façon indirecte dans l'expérience quotidienne de l'enfant avec le langage, qu'il soit oral ou écrit. Ils prônent un enseignement spécifique des mots, mais également des stratégies d'apprentissage du vocabulaire telles que l'utilisation des dérivations lexicales ou du contexte pour comprendre le sens d'un mot inconnu. Cette méta-analyse montre également qu'enseigner explicitement les stratégies de compréhension de texte telles que « comprendre les inférences ou les états mentaux des personnages » améliore les compétences en lecture des élèves.

Un enseignement explicite des stratégies de compréhension implique un « modelage » de la part de l'enseignant·e (Bissonnette et al, 2011 ; Cèbe & Goigoux, 2009). Il-elle verbalise les actions à poser de manière progressive : il-elle montre qu'il faut s'arrêter de temps en temps pour évaluer sa compréhension, qu'il est nécessaire de demander une explication si un mot est inconnu ou alors d'essayer d'en inférer le sens en fonction du contexte, ou encore il-elle explicite l'action de lier ce que l'on découvre avec ce que l'on connaît déjà. Ce type d'enseignement privilégie donc « la modalité orale pour rendre visibles, et donc perceptibles, les mécanismes de la compréhension experte [qui sont] inaccessibles à la perception directe » (Bianco, 2015, p. 226). Le recours « aux schémas organisateurs (*advanced organizer*) et le modelage par l'enseignant·e de différentes stratégies [favorise] l'apprentissage » (Bissonnette et al, 2011, p. 11). Idéalement, grâce à ce modelage et cette discussion, l'enfant prendra conscience des stratégies efficaces de compréhension. L'enseignant·e soutient ensuite l'élève dans la mise en œuvre des stratégies apprises en lui offrant des rétroactions immédiates (« pratique guidée ») avant de le·la laisser travailler de façon autonome (« pratique autonome » ; Turcotte et al., 2015). Relativement à l'empan du contexte choisi (une activité ciblée sur les inférences en opposition à la lecture ou l'écoute d'un texte entier) pour expliciter ces stratégies de compréhension, certain·e·s auteur·e·s prônent une approche modulaire (Bianco, 2015), tandis que d'autres prônent une approche intégrative (Cèbe & Goigoux, 2009). Au stade de leur réflexion, les rédactrices ont choisi de combiner les deux approches, en pointant certaines stratégies de manière décontextualisée dans les *Activités en progression* pour le premier cycle du primaire et d'intégrer les stratégies au sein des *Parcours d'enseignement* sur les genres textuels pour les trois cycles de la scolarité obligatoire.

Un enseignement explicite des stratégies de compréhension repose sur une solide formation des enseignant·e·s : les connaissances théoriques des professionnel·le·s constituent « un vecteur puissant de la qualité de l'enseignement dispensé » (Bianco, 2015, p. 234). Des enseignant·e·s qui connaissent les

processus impliqués au cours de la lecture interviennent de manière appropriée. Cette maîtrise de l'objet d'enseignement, la compréhension en lecture, et des processus impliqués, se répercute autant dans les interventions, leur mise en mots et leur adéquation au contexte de la classe et aux besoins individuels des élèves, que dans le choix et l'usage d'outils d'enseignement.

## Références bibliographiques

- Adlof, S. M., Perfetti, C. A., & Catts, H. W. (2011). What research says about assessment and instruction for different types of readers. In *What Research Has to Say About Reading Instruction* (4e éd., pp. 186-235). International Reading Association.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In R. B. P. D. Pearson, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Éd.), *Handbook on reading research* (pp. 353-394). Longman.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Béguelin, M.-J. (2000) (Éd.). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck.
- Billard, O., Énard, S., Séchaud, M. & Dunand (1994). *Aider les lecteurs faibles ; Propositions d'activités à l'usage des enseignants*. Département de l'Instruction publique.
- Blanche-Benveniste, Cl. (2003). *Approches de la langue parlée en français*. Orphys.
- Bosson, M., Hessels, M., & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1(1), 14-20.
- Cappeau, P. (2017). La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe ? In J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (Éds), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 199-220). Presses universitaires de Namur.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix*. Retz.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ? *Spirale-revue de recherche en Éducation*, 55, 119-136.
- Cèbe, S., Pelgrims, G., & Martinet, C. (2009). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? In G. Chapelle & M. Crahay (Éds), *Réussir à apprendre* (pp. 47-57). Presses universitaires de France.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.108.1.204>
- De Pietro, J.-F., Gagnon, R. & Rhem, Ch. (2020). Des corpus pour travailler la compréhension de l'oral. *Études de linguistique appliquée*, 198, 207-224.
- Ehri, L. C. (1989). Apprendre à lire et écrire les mots. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Éds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 102- 127). Delachaux & Niestlé.
- Ehri, L. C. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. In L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (Éds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 231-266). Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M. (2001). Un parti pris : promouvoir une lecture autonome en mettant l'accent sur la compréhension. Dans *Les journées de l'Observatoire. La lecture de 8 à 11 ans, janvier 2001* (pp. 15-33). Observatoire national de la lecture.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations About the Nature and Development of Metacognition. Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Lawrence Erlbaum associates publishers.
- Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Ophrys.
- Gagnon, R., & Benzitoun, Ch. (2020). Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'un linguiste et d'une didacticienne. *Revue des HEP*, 26. <http://revuedeshep.ch/no-26-la-circulation-des-savoirs-de-la-recherche/>
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Revue Recherches (revue de didactique et pédagogie du français)*, 58, [https://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/GOIGOUX\\_Lecture\\_enseigner\\_la\\_comprehension\\_au\\_cycle\\_2.pdf](https://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/GOIGOUX_Lecture_enseigner_la_comprehension_au_cycle_2.pdf).
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

- Jacobson, J., Johnson, K. & Lapp, D. (2013). *L'enseignement efficace d'une langue seconde Stratégies et activités pour la communication orale, la compréhension en lecture et l'écriture*. Chenelière Éducation.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2001). Langage parlé et langage écrit. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 1. Niemeyer, 584-627.
- Lima, L., Bianco, M., Guérin, L., Nanot, M., & Reale-Bruyat, F. (2016). *11 stratégies pour apprendre à comprendre*. Hatier.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a Comprehensive Model of Comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C.M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 199-211.
- Nation, K., Cocksey, J. Taylor, J. S. H., & Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x>
- National Institute of Child Health and Human Development. [NICHD] (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Government Printing Office.
- Oczkus, L. D. (2010). *L'enseignement réciproque. Quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*. Chenelière Éducation.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. CNDP Hachette-Education.
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold T. R., Maynard K., L., & Coyne M. D. (2010). A Tiered Intervention Model for Early Vocabulary Instruction : The Effects of Tiered Instruction for Young Students At Risk for Reading Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 110-123.
- Stahl S. A. (2003). How Words Are Learned Incrementally Over. *American Educator*, 22, 18-19.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993). Where does knowledge come from ? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85, 211-229.
- Surcouf, C., & Ausoni, A. (2020). De l'oral spontané et sa transcription écrite sous forme d'article : quelques jalons pour une analyse exploratoire, *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF2020*, Montpellier, EDP Sciences, 1-6 .
- Turcotte, C., Giguère, M.H., & Godbout, M.J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, 17(1), 106-125.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *French Review*, 73-4, 648-666.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007\)076](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007)076)

## Auteures

**Roxane Gagnon** a enseigné le français au secondaire et à des adultes anglophones au Québec où elle a grandi. Après une maîtrise sur l'enseignement de la communication orale, elle est venue à l'université de Genève poursuivre des études doctorales sur le thème de la formation des enseignants à l'argumentation orale. Professeure ordinaire en didactique du français à la HEP Vaud depuis 2015, ses recherches portent sur l'enseignement-apprentissage de l'oral, la formation des enseignants de français, les apports didactiques pour l'enseignement spécialisé et les liens entre grammaire et écriture.

**Catherine Martinet** est professeure ordinaire à la HEP du canton de Vaud, responsable de l'UER-Unité d'Enseignement et de Recherche de Pédagogie Spécialisée et co-responsable de l'équipe de recherche ELODI-Enseigner la Lecture de manière Optimale aux élèves ayant une Déficience Intellectuelle. Elle est docteure en psychologie cognitive, titulaire d'un master de neuropsychologie et est spécialisée dans les difficultés d'apprentissage de la lecture-décodage, de l'écriture, de l'orthographe et de la copie. Elle s'intéresse aux dispositifs d'enseignement permettant d'aider les élèves en difficulté, ou présentant un trouble du langage ou encore, ayant une déficience intellectuelle.

Les deux auteures ont été mandatées par la CIIP pour agir à titre de conseillère didactique dans le cadre de l'élaboration des moyens d'enseignement du français en Suisse romande, qui seront diffusés dans les classes dès 2023.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2021 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Strategien zum Erlernen des Verstehens mündlicher und schriftlicher Texte: zur Klärung von Konzepten für den Unterricht

Roxane Gagnon, Catherine Martinet in Zusammenarbeit mit Claire Detcheverry und Rosalie Bourdages

## Abstract

Dieser Artikel befasst sich mit zahlreichen Fragen von enden Lehrenden an eine Arbeitsgruppe, die derzeit die neuen Lehrmittel für Französisch in der Westschweiz erarbeitet. Wir stellen in diesem Artikel die ganze Komplexität der Begriffe Leseverstehen, schriftliches Verstehen, mündliches Verstehen, mündliche Texte, schriftliche Texte und Strategien vor. Anschliessend beleuchten wir die wichtigsten metakognitiven und kognitiven Strategien zum Verständnis mündlicher und schriftlicher Texte, ihre Unterschiede und Ähnlichkeiten. Wir schliessen mit einigen pädagogischen Prinzipien für eine effektive Vermittlung dieser Strategien.

## Schlüsselwörter

Verstehen, Strategien, Lernen, Text, Schrift, Mündlichkeit, schreiben, lesen, hören

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2021 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Strategie di apprendimento della comprensione di testi orali e scritti: per un chiarimento dei concetti per l'insegnamento

Roxane Gagnon, Catherine Martinet in collaborazione con Claire Detcheverry e Rosalie Bourdages

## Riassunto

Questo articolo è nato in seguito alle numerose domande emerse in un gruppo di lavoro che sta attualmente elaborando il nuovo materiale didattico per il francese nella Svizzera romanda. In questo articolo presentiamo tutta la complessità delle nozioni di comprensione della lettura, della comprensione dello scritto, della comprensione dell'orale, dei testi orali, dei testi scritti e delle strategie. Evidenziamo poi le principali strategie metacognitive e cognitive per la comprensione di testi orali e scritti, le loro differenze e somiglianze. Concluderemo infine con alcuni principi pedagogici per un insegnamento efficace di queste strategie.

## Parole chiave

comprensione, strategie, apprendimento, testo, scritto, orale

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2021 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)