

APPRENDRE A COMPRENDRE

PARTIE I. Le droit de comprendre

Si des jeunes tombent si facilement dans les pièges grossiers qui leur sont tendus sur les réseaux dits sociaux, c'est parce qu'ils sont vulnérables et crédules. Et s'ils le sont, c'est tout simplement parce que l'école que l'on a tant négligée et les familles que l'on a tant bousculées ont oublié que leurs missions conjointes étaient de faire des enfants de ce pays *des lecteurs-résistants*. Certains de nos élèves sont ainsi, après plus de quatorze années de scolarité, incapables de dire non et d'expliquer leur refus, incapables de dénoncer les incohérences et les faux-semblants d'un discours ou d'un texte, incapables de distinguer l'élévation spirituelle de l'enfermement sectaire. Ils sont devenus de plus en plus « faibles d'esprit » face aux mensonges imbéciles et aux promesses vénéneuses. Ils ont « traversé » l'école sans avoir été formés à déjouer les manipulations les plus grossières. Leur conscience vacillante, sans repères culturels ni historiques et sans armes intellectuelles ni linguistiques étaient ainsi prêtes à accepter, avec la reconnaissance béate de « ceux qui n'ont jamais eu de point d'appui », la dictature de l'image et les mots d'ordre des faux-prophètes. L'affaiblissement des capacités d'analyse et de critique, la complaisance pour une langue exsangue et approximative, l'abaissement des ambitions culturelles a scellé depuis des dizaines d'années la défaite du langage et de la pensée d'une partie de notre jeunesse

*Ce n'est pas parce qu'on les aura entraînés à déchiffrer laborieusement un texte que pour autant, ils en dominent le sens. Ce n'est pas non plus parce qu'ils sauront aligner approximativement quelques bribes de mots qu'ils seront capables d'exprimer une pensée rigoureuse et personnelle. Il ne suffira pas de décréter que la lecture sera, l'espace d'une année la grande cause nationale, pour que nos 20% de « pauvres lecteurs », touchés par la grâce présidentielle, rejoignent les rangs des « dévoreurs de livres ». L'urgence absolue est aujourd'hui de *refonder en profondeur l'apprentissage et l'utilisation de la lecture et de l'écriture afin de former des « lecteurs responsables »* qui sauront exercer autant de droits*

qu'accepter de devoirs. *On ne les forgera ni en se contentant d'entraîner les élèves à automatiser le décodage des mots, non plus qu'en confiant au contexte et aux illustrations le soin de guider leur quête tâtonnante.* Si l'on veut renforcer la capacité de questionnement et d'argumentation de ces jeunes vulnérables et crédules, *il nous faut donc inscrire le désir de comprendre justement et la capacité de se faire comprendre précisément au centre exact de l'apprentissage et de l'usage de la lecture et de l'écriture.* Cela suppose que l'on apprenne à tous nos élèves à équilibrer l'exercice légitime de leur droit d'interprétation avec le respect nécessaire qu'ils doivent porter au texte et à son auteur. Telle est, en effet, l'exigence d'une *lecture de résistance citoyenne* : ne jamais renoncer à son droit d'interprétation et de critique d'un texte, sans jamais pour autant trahir son auteur. Toute perte d'équilibre risque de pervertir gravement l'acte de comprendre. Si le respect que l'on doit à un texte se change en servilité craintive, au point que l'on s'interdit toute forme d'interprétation, on renonce alors à exercer son juste droit d'exégèse et de critique et on se livre pieds et poings liés à des intermédiaires peu scrupuleux. Mais, à l'opposé, si l'on fait d'un texte un tremplin commode pour une imagination débridée, on néglige les directives de l'auteur et on rend alors ce texte orphelin de son créateur. Former un lecteur responsable c'est donc apprendre à contenir l'ivresse d'une toute-puissance imaginative et, en même temps, **savoir** refuser la soumission et la servilité.

Lire et écrire sont d'ailleurs indissociablement liés dans un pacte sacré de transmission. Comme me le disait un jour Georges Steiner, « **lire, c'est répondre fraternellement à l'appel désespéré de l'écriture** ». Ce qui nous distingue des grands singes bonobos, c'est notre conscience d'exister chacun de façon singulière et aussi la conscience, tout aussi précise, qu'une dissolution définitive de notre singularité fragile et précieuse nous est promise. C'est cet écartèlement si douloureux qui est le propre de l'homme et qui l'a conduit, il y a quelques milliers d'années, à l'écrit, avec ses deux pendants, « fraternellement liés », que sont l'écriture et la lecture. Par le génie de l'écrit, un homme confie à un autre, qui est loin de lui, loin dans l'espace, encore plus dans le temps, une trace de sa propre intelligence, espérant que cette trace sera reçue y compris quand lui-même ne sera plus. Telle est l'alliance sacrée de l'écriture et de la lecture, et nous devons absolument la transmettre à nos enfants si l'on veut qu'ils combattent avec conviction l'obscurantisme, l'indécence ou la violence. À la question si essentielle

« qui suis-je ? », ils ne répondront pas « je suis celui qui porte les coups **et qui laisse ainsi sa marque** » ; parce que la lecture et l'écriture, apprises avec soin, reçues avec émerveillement et pratiquées avec bonheur, leur auront offert une tout autre réponse, sans cesse renouvelée, sans cesse réaffirmée : « Je suis celui qui veut comprendre fraternellement et qui espère désespérément être compris. »

PARTIE II. Qu'est-ce que comprendre un texte ?

- C'est faire son propre sens avec les mots d'un autre

Imaginons que vous lisiez la phrase suivante qui ouvre la première page d'un livre : « les roseaux chantaient sous le vent ; la jeune femme avançait sur le sable en dansant ». L'auteur a sélectionné des mots particuliers. Pour composer chacun d'entre eux, par stricte convention, une suite de lettre est liée à un sens spécifique : la forme orthographique « r.o.s.e.a.u. » est liée à une plante particulière ; la composition alphabétique « v.e.n.t. » est liée à un sens précis, et ainsi de suite chacun des mots de la phrase est lié par convention à un contenu sémantique spécifique. Parce que vous maîtrisez le français, l'auteur et vous vous êtes mis d'accord sur ces associations qui vous permettent d'identifier les mots choisis par l'auteur. De plus, l'auteur a organisé ces mots selon des règles grammaticales tout aussi conventionnelles. C'est ainsi qu'il a placé « roseaux » avant « chantaient » et « jeune femme » avant « avançait » pour indiquer qui étaient responsables du « chant »... et de la danse ; ainsi, a-t-il utilisé « sous » et « sur » pour indiquer la position spatiale des participants.

L'ensemble de ces conventions non négociables ne garantissent pas, malgré leur force, que l'expérience que l'auteur a vécue, sera reconstruite à l'identique par vous. Loin s'en faut ! Ces conventions ne font qu'activer avec plus ou moins de précision votre mémoire intime qui s'est, au fil de votre existence, nourrie de tout ce que vous avez vu, ressenti, dit, entendu ou lu. Ainsi imaginerez-vous cette jeune femme grande, svelte et blonde là où moi, lisant la même phrase la représenterais petite, brune et boulotte. Ainsi, sur la toile de votre imagination peindrez-vous le

sable blanc d'une plage alors que moi j'évoquerais le sable rouge du désert. Comprendre c'est donc *tenter de fabriquer de l'intime avec du conventionnel*. Comprendre, c'est répondre à une sollicitation extérieure, exprimée sur le mode conventionnel, par la construction d'une représentation qui n'appartient qu'à vous. La même phrase déclenchera autant de représentations qu'il y aura d'interlocuteurs et cependant, toutes ces représentations, certes différentes, auront entre elles plus de choses en commun qu'avec celles déclenchées par une phrase totalement différente.

- **C'est accepter l'incertitude : serai-je compris ?**

C'est là la dimension paradoxale de la compréhension : vous avez à interpréter, au plus profond de vous-mêmes, la partition d'un autre. Pour qu'il y ait communication, il faut que votre interprétation soit éminemment personnelle mais en même temps scrupuleusement respectueuse des directives de l'auteur. C'est, me direz-vous, un défi analogue à celui que relève le musicien ; certes ! Mais le musicien rend publiquement compte de son interprétation alors que vous, « compreneur », effectuez votre besogne dans le secret de votre boîte noire. La question muette de l'auteur : « est-ce que je serai compris comme j'espère l'être ? » est donc toujours présente ; comme doit être présente la vôtre en écho : « l'ai-je compris comme il espérait l'être ? ». Cette incertitude partagée qui est au cœur de l'acte de compréhension en fait une aventure commune chaque fois renouvelée. Deux intimités se cherchent avec l'espoir obstiné d'un éblouissement partagé qu'elles savent impossible ou du moins exceptionnel. Les mots d'un autre vous invitent à un rendez-vous où vous ne rencontrerez que vous-même mais dont vous sortirez toujours quelque peu transformé. Parce qu'elle est incertaine, la compréhension exige autant d'obéissance qu'elle propose de liberté interprétative ; vous en acceptez les devoirs, vous y exercez des droits.

- **C'est négocier le sens d'un texte, peser sa lecture...**

Sur le plateau de gauche le lecteur dépose toute l'obéissance, tout le respect qu'il doit au texte et à son auteur. Cet homme, cette femme ont sélectionné des mots et pas n'importe lesquels ; il ou elle a choisi de les organiser en phrases selon des structures particulières ; il ou elle a décidé d'établir entre ces phrases des relations logiques et chronologiques significatives. Tous ces choix, fondés sur des conventions

collectivement acceptées, constituent les directives que l'auteur a promulguées à l'intention de son lecteur inconnu. A ces directives, il doit infiniment de respect et d'obéissance.

Sur le plateau de droite, viendraient au contraire s'entasser les intimes convictions du lecteur, ses angoisses cachées, ses espoirs muets, ses expériences accumulées, parfois presque effacées. Tout ce qui fait de lui un être d'une irréductible singularité. Sur ce plateau, s'exercerait donc la pression d'une volonté particulière d'interpréter ce texte comme aucun autre lecteur ne l'interpréterait. Ses indignations ne sont pas celles d'un autre comme ne le sont pas ses enthousiasmes ni ses chagrins ; ses paysages ne ressemblent à aucun autre non plus que ses personnages.

- **C'est trouver un juste équilibre entre imagination et respect**

Un jeune lecteur doit apprendre à établir un juste équilibre entre les deux exigences de la lecture : équilibre entre les légitimes ambitions d'interprétation personnelle et prise en compte respectueuse des conventions du texte. Tout déséquilibre pervertit gravement la probité de l'acte de lire. Car lorsque le respect dû au texte se change en servilité craintive, au point que la compréhension même devient offense, s'ouvre le risque de n'oser donner à ce texte qu'une existence sonore en se gardant d'en découvrir et d'en construire le sens car toute construction du sens deviendrait sacrilège. Le lecteur considère alors que le statut du texte le met hors d'atteinte de son intelligence et de sa sensibilité et il renonce à exercer son juste droit d'exégèse et de critique. Il pourra se livrer pieds et poings liés à la merci d'intermédiaires peu scrupuleux qui prétendront détenir la clé d'un sens qu'ils l'obligeront à recevoir avec infiniment de crainte et de déférence. Lorsque l'on assiste à certaines « leçons » dans certaines écoles coraniques ou talmudiques, on se rend compte à quel point le sens est confisqué par le « maître » et à quel point la construction du sens est interdite aux élèves. La mémorisation du seul bruit des mots prend systématiquement le pas sur l'effort personnel du sens. Lorsque les textes sont mis hors du jeu de la compréhension, ils peuvent alors servir les manipulations les plus dangereuses, justifier les actes les plus odieux, légitimer les traditions les plus inacceptables.

Mais lorsqu'au contraire, le texte n'est qu'un tremplin commode pour une imagination débridée, lorsque sont négligées par désinvolture ou incompetence les directives qu'il impose, on rend alors ce texte orphelin de son auteur ; on en trahit la mémoire ; on efface la trace qu'il a voulu laisser ; on rompt la chaîne de la transmission en bafouant l'espoir de l'auteur d'être compris au plus juste de ses propres intentions mais aussi au plus profond de l'âme de son lecteur. Habitué à « parier » sur l'identité des mots en se fondant sur de fragiles indices contextuels, invités à imaginer une histoire en prenant un appui précaire sur des images ou des intuitions, bien des élèves ont ainsi développé un comportement de lecture où l'imprécision le dispute à la désinvolture. Ils sont venus au terme de leur scolarisation former des cohortes *de faux lecteurs* : des « inventeurs » de sens, négligeant de saisir les indices lexicaux et syntaxiques du texte et échafaudant une signification qui n'a que peu à voir avec l'intention de l'auteur.

PARTIE III. Comment un élève apprend à comprendre

Comprendre est une promesse qui justifie l'effort d'apprendre à lire

Tout au long de l'apprentissage de la lecture, pendant que vous ferez franchir, parfois laborieusement, une à une, les étapes indispensables à la maîtrise des mécanismes du code écrit, il doit avoir une claire conscience de ce vers quoi vous le menez: une formidable aventure qui consistera à construire ses propres images à l'invitation d'un auteur. C'est la certitude d'accéder à ce pouvoir merveilleux de création conscience qui sera le moteur de son effort d'apprentissage ; c'est donc en lui laissant entrevoir les promesses de la lecture que vous lui ferez accepter avec bonheur l'entraînement souvent aride au déchiffrement.

Ne l'oubliez pas ! *On n'apprend à lire qu'une seule fois* de même que l'on n'apprend à parler qu'une seule fois. C'est à dire que l'on comprend une fois pour toutes ce que lire veut dire après avoir compris ce que parler veut dire. Cette prise de conscience des enjeux de la lecture n'est ni solitaire ni ponctuelle. Cela n'a rien d'une révélation subite, rien à voir avec l'*Eurêka*. La lecture dévoile ses charmes à

qui les découvre à son rythme avec l'aide attentive de l'adulte. L'autre vient-il à manquer, les hypothèses faites par l'enfant resteront alors lettre morte. Personne n'en signifiera la validité ou l'erreur et l'enfant, abandonné à lui-même, nouera avec la lecture des malentendus souvent définitifs. En matière de lecture -mais aussi pour tous les apprentissages- c'est la conscience des fonctions sociales de la lecture ainsi que la clarté de la démarche cognitive qui sont nécessaires pour donner du sens à la maîtrise des mécanismes. Certes l'automatisation des mécanismes linguistiques est indispensable pour accéder à une lecture rapide et efficace, mais si un élève n'a pas conscience du *pour quoi et du comment* on fabrique du sens, l'automatisation des mécanismes tournera à vide.

Quelle démarche pédagogique pour apprendre à comprendre ?

Faire comprendre à un enfant la démarche de compréhension d'un texte exige qu'il la vive avec lucidité afin de prendre conscience des droits et des devoirs qu'elle impose. Le mode d'accompagnement est donc fondamentalement différent de celui que révèle une relation d'enseignement traditionnelle. L'adulte commence par « accoucher » les représentations que chacun des enfants se fait du texte proposé. Il les accueille avec patience et bienveillance et en garde les traces précieuses dans leur diversité. Il sait que l'importance à ce stade c'est que la *fonction imageante* de chaque élève opère dans sa singularité. Il sait aussi que viendra ensuite le temps de l'arbitrage et du tri ; le temps où le texte et l'auteur revendiqueront leur droit légitime de distinguer l'interprétation acceptable de la trahison. On doit donc d'abord faire confiance à l'intelligence de l'enfant. En vivant avec ses camarades les difficiles négociations du sens d'un texte, il prendra progressivement conscience des articulations de la démarche de compréhension. Il saisit que cette démarche demande à la fois rigueur et exigence mais aussi infiniment d'ouverture, d'attention et de patience. **Pour un enseignement explicite de la compréhension**

De nombreux spécialistes confirment aujourd'hui que le meilleur apprentissage de la compréhension passe par des moments où l'enfant et son formateur s'interrogent ensemble sur les activités qui sont réalisées pour mettre du sens sur l'écrit. Qu'est-ce que je comprends, pourquoi ? Comment m'y suis-je pris, quelles informations ai-je retenu ? Ou bien même, et plus tard, « qu'est-ce que je ne comprends pas, à qui puis-je demander de l'aide, où chercher », etc. On dit que c'est un apprentissage

« explicite » où tout se dit. Réfléchir sur ce que l'on est en train de faire est une activité « métacognitive » propice à l'apprentissage, par l'activation de l'intelligence plus que par l'acquisition automatique « sans comprendre ». En fait, on peut dire qu'il faut comprendre comment on comprend l'écrit !

- **Apprendre à comprendre l'écrit avant de savoir le lire**

Nous pensons qu'il n'est jamais trop tôt pour confronter les enfants au langage écrit et notamment à la langue des récits. Apprendre à comprendre un récit écouté, sans le secours des images, nous semble être un enjeu important pour l'apprentissage futur de la lecture...

Nourrir et libérer l'imaginaire de l'enfant tout en étant attentif au respect du texte écrit et de son auteur, voilà notre objectif !

Une démarche : l'Atelier de Compréhension de Texte lu par l'enseignant

Nous croyons au bénéfice des échanges entre élèves sur les différentes représentations qu'ils se font à l'écoute d'un texte : « nous avons tous écouté le même texte, mais nous n'en avons pas les mêmes images en tête, pourquoi, qu'avons-nous fait pour comprendre, quels indices avons-nous retenus, etc. »

C'est par la répétition ritualisée et fréquente de ces moments de compréhension « coopérative » que les élèves percevront progressivement ce « qu'il faut faire pour comprendre ».

Ainsi, dès la petite section de maternelle, il nous semble indispensable de confronter les élèves à l'écoute de **textes écrits, sans le support d'images et au sein de petits groupes.**

Pourquoi le texte écrit ?

- *Parce qu'il peut être lu et relu à différents moments, lu par différentes personnes, les mots ne changent pas, et les enfants prennent ainsi conscience de la **permanence de l'écrit** (contrairement à l'oral qui varie d'un conteur à l'autre).*
- *Parce que l'écrit présente des **caractéristiques différentes de l'oral**, notamment d'un point de vue syntaxique, et les enfants apprennent ainsi qu'il y a deux voies d'expression d'une même langue, ayant chacune leurs conventions.*

Pourquoi sans images ?

- *Pour privilégier l'écoute attentive, sans support, et ainsi développer la pensée...*
- *Pour favoriser la production d'images mentales personnelles en évitant d'orienter la compréhension à partir d'images « imposées » par l'illustrateur.*

Le protocole de l'atelier est le même de la petite à la grande section de maternelle ; les textes sont de complexité et de longueur progressives. Le rôle et la place tenus par l'enseignant évoluent en fonction des progrès observés au fur et à mesure des ateliers.

ÉTAPE 1 : Dans tous les cas, le texte est lu par l'enseignant, en continu, sans commentaires, et sans l'appui d'illustrations, à un petit groupe d'élèves, de niveau « raisonnablement hétérogène ».

ÉTAPE 2 : Dans tous les cas, une fois l'histoire lue (et éventuellement relue une seconde fois), l'enseignant demande aux élèves de dire spontanément ce qu'ils ont retenu de l'histoire ; de décrire les images qu'ils ont vu - peut-être - défiler dans leur tête en écoutant.

ÉTAPE 3 : Dans tous les cas, c'est la relecture du texte qui permet de valider les propositions, et non l'enseignant lui-même.

ÉTAPE 4 : Dans tous les cas, après avoir collectivement reformulé l'histoire, on se pose une question à la fin : qu'est-ce qu'on vient de faire ensemble pour comprendre l'histoire qu'on a écoutée?

Mais

En PS, le recueil de ce que les élèves ont compris à l'écoute du texte est étayé par un questionnement de l'enseignant : de qui parle-t-on dans cette histoire, que lui arrive-t-il ? Etc.... L'enseignant accompagne le groupe d'élèves dans la compréhension de l'histoire, mais il accepte les « petits perroquets » qui se contentent de répéter ce qui vient d'être dit par un camarade et les « silencieux » qui écoutent (pas toujours!), mais se taisent... La reformulation collective pourra être facilitée par la présentation d'illustrations de l'histoire en fin d'atelier, mais images et lecture ne seront pas proposées ensemble au cours de l'atelier au risque d'en perturber le déroulement.

En MS, l'enseignant s'implique moins dans les échanges ; il encourage les plus timides et reformule les propositions partielles ; il pose, si besoin, quelques questions ouvertes pour relancer les échanges. Il prend note des propositions retenues et qui seront vérifiées à la relecture du texte. Il peut, en toute fin d'atelier,

montrer quelques illustrations du récit pour éclairer les zones d'ombre du texte et lever les incertitudes. Elles serviront - si besoin - d'étayage à la reformulation.

En GS, l'enseignant adopte une posture d'écoute la plus neutre possible et recueille avec patience et bienveillance les propositions des élèves sans prendre parti. Il régule les échanges afin de permettre à tous les élèves de s'exprimer. Son attitude reste impartiale, même face à des propositions qui paraissent saugrenues mais qui peuvent révéler un contresens (parfois, un mot du texte fait écho à une expérience vécue ; celle-ci fait écran et pollue la compréhension mais il est utile de laisser l'élève s'exprimer pour pouvoir écartier, avec l'aide des autres élèves, cette représentation erronée). L'enseignant met en évidence les accords et désaccords qu'il note par écrit. Chaque proposition sera alors reprise et analysée pendant la relecture du texte afin d'être validée (ou non). La reformulation de l'histoire, en fin d'atelier, précède toujours une éventuelle présentation d'images ; c'est ce qui permet à l'enseignant de s'assurer que les objectifs de l'atelier ont été atteints.

- **Les compétences en jeu dans la démarche de l'ACT entendu**

Au-delà des difficultés liées à l'écoute (attentive et en continu), et à la rencontre de certains mots peu fréquents du texte, chaque élève est invité à exprimer oralement ce qu'il en a pensé, compris et retenu. C'est le cadre ritualisé et rassurant de l'atelier, associé à une posture patiente et bienveillante de l'enseignant qui le permet.

Progressivement, d'atelier en atelier, l'élève va apprendre à :

- Oser s'exprimer spontanément sur les éléments retenus,
- Confronter sa parole à celle d'autres élèves, placés dans la même situation,
- Justifier son point de vue mais écouter et accepter des points de vue différents,
- Vérifier, à la seconde écoute, les éléments significatifs dévoilés pendant l'échange,
- Se mettre d'accord, au sein du groupe, sur les éléments significatifs indiscutables,
- Percevoir les zones d'incertitude et, éventuellement, l'indécidable du texte, les éléments suggérés, l'espace donné aux interprétations personnelles,

- Admettre que si l'on a écouté le même texte, on n'en a pas retenu les mêmes éléments,
- Identifier - et expliciter - progressivement les stratégies de compréhension efficaces, et devenir ainsi de plus en plus autonome pour questionner l'histoire,
- Reconnaître quelques « invariants » du récit (personnages archétypiques, ordre des actions, rôle du narrateur, structure « en randonnée » etc.) et se construire peu à peu une première culture littéraire.

- **Lire dans toutes les disciplines**

L'une des difficultés pour un enfant qui passe au collège est de devoir exploiter correctement des textes et des documents qui servent de support aux apprentissages. Chaque discipline, chaque professeur, propose de la documentation issue des manuels ou bien qu'il a confectionné lui-même. Ces documents doivent être bien compris pour permettre d'engager le travail d'appropriation d'un savoir ou d'une habileté liée à la discipline elle-même lors du cours. Dans l'urgence de la leçon, de nombreux élèves sont en difficulté pour comprendre et utiliser les documents fournis, des textes en français, des ensembles *composites* dans les autres disciplines ; ils ne commencent à saisir ce que professeur attend que trop tard. Leurs difficultés dans la discipline ne viennent pas d'une incompréhension de ses contenus mais d'une incapacité à traiter correctement la langue écrite qu'elle utilise pour les exprimer. Ces élèves ne sont pas particulièrement fragiles, par exemple en SVT, mais ils sont en difficulté de lecture *polyvalente*. Il ne faut pas oublier que dans une seule journée les élèves changent plusieurs fois de discipline et qu'il faut qu'ils s'adaptent sans cesse aux supports et contenus différents : il leur faut donc une vraie *polyvalence*, une vraie *endurance* de lecture et une vraie flexibilité linguistique.

Les documents composites ou *polymorphes* sont constitués d'un ou plusieurs textes mais également de schémas, d'illustrations, de frises, de diagrammes, de cartes... La multitude des informations fournies dans tous ces éléments est susceptible de provoquer des incompréhensions. Par ailleurs, la langue utilisée dans les diverses disciplines n'est pas toujours exactement la même, chacune a ses caractéristiques : telle discipline utilise particulièrement la temporalité

(elle présente le temps chronique et le temps chronologique, en histoire), telle autre la voie passive (notamment en SVT), telle autre utilise un vocabulaire polysémique trompeur (par exemple le *sommet* en géométrie par rapport au *sommet* en géographie)...

Les enseignants de chaque discipline doivent donc proposer des temps d'apprentissage à la compréhension des supports qu'ils utilisent. Apprendre à comprendre chaque texte, apprendre à comprendre chaque type d'illustration ou de modalité pour présenter les informations, en particulier les supports non textuels, apprendre à comprendre la langue utilisée et les démonstrations proposées... voilà l'enjeu. Ensuite l'enfant doit comprendre comment mettre en relation toutes les informations fournies dans les documents pour en faire une synthèse juste et utile au cours. Ce que le professeur va utiliser pour expliquer la leçon. Des démarches spécifiques existent dans chaque discipline pour commencer le cours en travaillant *explicitement* la compréhension des supports avant d'engager le cours lui-même, notamment dans le dispositif *Polylect*. Ce temps de travail, qu'on appelle *Atelier de compréhension de documents*, permet à chacun des élèves de maîtriser suffisamment les informations pour entamer l'apprentissage dans de bonnes conditions. Par exemple, on apprend à comparer des courbes de plus en plus complexes pour percevoir comment elles présentent des données qu'il faudra croiser pour présenter, avec un objectif précis, l'évolution d'une information précise.

On doit donc apprendre à lire *dans chaque discipline* à partir du collège et même dès la fin de l'enseignement fondamental. Cet apprentissage mérite d'être accompagné à la maison où les parents pourront observer avec leur enfant les supports déjà travaillés en classe pour se réappropriier chaque partie : Que dit le texte ? Que nous apprend tel ou tel graphique ? Quelle information supplémentaire apporte - t - il ? Que savons - nous après la lecture du document dans son ensemble que nous ne savions pas avant ? Peux-tu me raconter avec tes mots ce qu'il nous *apprend* ?

PARTIE IV. L'inhibition ou la force de penser

- Les trois systèmes du cerveau

On peut considérer qu'il y a trois systèmes cognitifs dans le cerveau : l'un est rapide, automatique et intuitif (le Système 1), l'autre est plus lent, logique et réfléchi (le Système 2), le troisième, sous-tendu par le cortex préfrontal, permet l'arbitrage, au cas par cas, entre les deux premiers (le système 3) et assure l'inhibition des automatismes de pensée (issus du Système 1) quand l'application de la logique (Système 2) est nécessaire.

- Comment s'applique l'inhibition ?

Voici un exemple du rôle positif de l'inhibition cognitive dans le cerveau lors d'une tâche scolaire. Nous voici en classe devant un énoncé mathématique : Pauline a 25 billes. Elle a 5 billes *de plus* que Léo. Combien Léo a-t-il de billes ?

Avant 7 ans, l'enfant ne parvient pas bien à inhiber l'automatisme implicite « il y a le mot *plus* donc j'additionne' ($25+5=30$) ». En effet, ici il faut activer la soustraction ($25-5=20$), logique dans ce cas. Le coût cognitif pour ne pas se laisser tromper par l'addition est fort élevé et donc pas toujours mis en action. Il faut donc apprendre à l'enfant à déjouer le redoutable piège du *plus*. Il y a beaucoup d'autres exemples de ce type dans le domaine de l'orthographe, par exemple : je les mange*s*, je vous le dire*ez*, etc. où il s'agit d'inhiber l'accord avec le mot le plus proche.

L'inhibition est un processus remarquable d'adaptation, de prise de recul qui permet de résister à ses propres réponses impulsives. Le cerveau résiste à lui-même. Mais la maturation de ce processus est lente au cours du développement de l'enfant et de l'adolescent. C'est pourquoi il faut l'éduquer et même l'entraîner intensivement à l'école ! C'est ce qu'on appelle "apprendre à résister", une pédagogie du contrôle cognitif, une pédagogie de la compréhension qui sera utile en lecture mais aussi, transversalement, dans toutes les disciplines.

L'inhibition permet la régulation

Ce mécanisme cérébral aura une véritable utilité sociale puisqu'il permet, par exemple, d'éviter des décisions absurdes, parfois collectives. Il permet aussi de résister, dans nos démocraties, aux croyances erronées : les mythes du complot par exemple, ou des stéréotypes bien ancrés. Et la résistance cognitive est aussi un facteur de tolérance. Elle permet, comme le dit Olivier Houdé fort justement, l'intelligence interpersonnelle, c'est-à-dire la capacité de faire taire son propre point de vue pour favoriser celui d'autrui. Quand les attentats de janvier 2015 à Paris conduisent à parler de "déradicalisation", c'est de cette résistance cognitive qu'il s'agit. Éduquer le cerveau, c'est lui apprendre à résister à sa propre déraison. Un vrai défi pour l'éducation et pour la société d'aujourd'hui.