

**FONCTIONS DE L'AIDE ET DU QUESTIONNEMENT
DE L'ENSEIGNANT DANS LA LECTURE ET LA
COMPREHENSION DE TEXTES.**

Elisabeth NONNON
Lille III - I.U.F.M. Lille
rattachée U.R.A. CNRS 1031 Paris V

Affirmer que "lire c'est comprendre" n'est pas, en soi, révolutionnaire: ce principe sous-tend en fait, malgré ruptures et contradictions, tous les textes officiels sur les finalités de l'apprentissage de la lecture depuis Jules Ferry¹, et fonde des pratiques canoniques, qui font partie du répertoire de base des techniques de classe : résumer ou reformuler le texte lu ensemble, donner un titre aux différents paragraphes, identifier le lieu, le temps, les protagonistes en répondant aux classiques questions catégorielles (qui, quand, quoi, pourquoi, etc.), et, à certains égards, la pratique si décriée de la lecture en commun à voix haute. Comme beaucoup d'arts de faire éprouvés, ces pratiques, qui restent souvent "globales" et intuitives, peuvent habituellement bien fonctionner. Mais cette évidence est violemment questionnée par les cas où elles ne marchent pas : les élèves mauvais lecteurs, qui "ne comprennent pas ce qu'ils lisent", obligent à regarder comme à travers un verre grossissant ce qui se passe quand on comprend ou ne comprend pas une lecture, et ce qu'on fait quand on essaie d'aider un enfant à comprendre.

Avec les problèmes de compréhension en lecture chez les mauvais lecteurs, comme le remarque Hébrard², on semble toucher aux limites de l'intervention pédagogique. A connaissances (ou absence de connaissances) égales, certains élèves arrivent à se servir de quelques indications pour construire une compétence au moins

1. Voir l'analyse des textes officiels successifs sur la lecture, in Chartier A.M., Hébrard J. (1989) : *Discours sur la lecture (1880-1980)*. BP Centre Pompidou, section 3: "La leçon des textes officiels".

2. Dans la suite d'opuscules de vulgarisation destinés aux instituteurs : Chartier A.M., Hébrard J., Clesse C. (1991) : *Lire écrire*. tome 1 : *Entrer dans le monde de l'écrit*. Hatier, p.103.

partiellement transférable à d'autres familles de textes, et cette facilité masque l'ensemble des processus d'apprentissage que cela suppose. Avec d'autres, on est condamné au coup par coup ; pour ceux-là, on franchit vite la limite entre l'inventaire, sur le plan didactique, de leurs difficultés, et l'attribution de ces difficultés aux insuffisances (intellectuelles, culturelles) de ces élèves. Ce point d'impuissance apparente est loin d'être seulement le fait d'enseignants peu rompus aux conceptions "modernes" de la lecture silencieuse, rapide et fonctionnelle. Même avec un entraînement à la mémorisation visuelle de mots, à la recherche sélective d'informations dans un texte et une sensibilisation aux différents types d'écrits, certains enfants semblent garder les mêmes difficultés de représentation mentale, de compréhension globale et d'interprétation que ceux de leurs camarades, pour qui on peut attribuer cette difficulté à une pratique trop exclusive du déchiffrage. Les "élèves en grande difficulté" sont la conscience malheureuse de toutes les méthodes, la laisse qui subsiste au passage des modes successives. Et en même temps, l'expérience montre qu'une pratique assidue, volontariste mais presque toujours éclectique, tâtonnante, produit parfois des déclics ou des évolutions étonnantes chez ces enfants³.

La nouveauté, ce serait peut-être d'accepter de considérer sans système simple à priori, sans bouc émissaire et sans solution miracle ce qui se passe précisément, face à un texte, pour les élèves qui ne comprennent vraiment pas ce qu'ils lisent, et ce que l'on fait quand on essaie de les aider. Car les enseignants ne cessent de chercher, de façon empirique, comment aider ces élèves en difficulté à mieux comprendre, et déploient intuitivement, dans des pratiques aussi courantes que le questionnement sur un texte ou l'encouragement aux tentatives de l'enfant, des modalités d'aide (schématisations, reformulations, algorithmes de questionnement...), qu'ils seraient en peine de systématiser ou de théoriser; et la question reste toujours de savoir dans quelle mesure l'aide apportée pour comprendre un texte donné est également une aide pour construire des compétences transférables. Je me propose ici de revenir sur les modalités et les fonctions de cette aide, pour contribuer à la prise de conscience, à la systématisation et à l'appropriation, par chacun, de ses propres interventions.

I. - L'aide aux élèves dans la lecture : quels outils théoriques et que peut-on en attendre?

1. Outre une observation modeste et sans préjugés de la variété de conduites et d'attitudes que l'on recouvre de l'étiquette "mauvais lecteurs"⁴, cela suppose de

3. Pour un témoignage sur l'évolution d'un petit groupe de non-lecteurs en 5^e et les modalités de leur "entrée dans l'écrit", Mattéi F (1991) : *Innovations* n°23/24: *Parler, discuter*.

4. Pour laquelle on dispose en fait de peu d'études théoriques ; pour une tentative (empirique) de description, E. Nonnon (1989) : *Les non lecteurs des uns, les non-lecteurs des autres*, *Innovations* n°14/15 : *Illétrés ?*

croiser deux domaines théoriques :

- D'abord, celui qui s'attache aux rôles et aux modalités d'intervention des interactions sociales dans les apprentissages, qu'il s'agisse d'interactions asymétriques (médiation et tutelle de l'adulte dans une tâche cognitive), ou d'interactions entre pairs (discussions entre enfants en situation-problème). En particulier, l'analyse de Bruner sur les fonctions de l'étayage verbal, par l'adulte, des tentatives de l'enfant lors des jeux ou des activités partagées a été bien vulgarisée⁵, même si ses fondements théoriques (linguistiques et logiques) ne sont pas forcément bien connus; elle peut servir de révélateur pour prendre conscience des fonctions générales et de certaines modalités précises du dialogue didactique, et de la façon dont il se greffe sur les tâtonnements des élèves. Par ailleurs, l'analyse des interactions entre enfants dans des tâches cognitives est passée de la recherche de mécanismes généraux capables d'expliquer les progrès (le conflit socio-cognitif, par exemple), à une observation précise et différenciée des modalités d'intervention des échanges lors des différentes phases de résolution de problèmes spécifiques et limités⁶. Dans les deux cas, aller plus loin dans l'analyse de l'aide apportée par le dialogue suppose une analyse précise des tâches et des contenus auxquels on affronte les enfants⁷. Il est donc important de transférer dans le champ didactique, en les spécifiant par rapport à des conduites scolaires d'apprentissage, l'analyse des modalités de la médiation, souvent décrites dans les échanges ludiques avec des enfants jeunes (comme chez Bruner), ou dans des séances de remédiation hors apprentissages scolaires (comme dans la plupart des méthodes visant à "réapprendre à apprendre", comme le PEI).

- Puisqu'il s'agit ici d'aide à la lecture, un deuxième champ à mobiliser est celui des recherches sur les processus à l'oeuvre dans la compréhension d'un texte en lecture. Même si le domaine est problématique et en perpétuel remaniement⁸ et si

5. Bruner J. (1983) : *Savoir faire, savoir dire*. PUF. Pour une présentation simplifiée, E. Nonnon (1988) : Que voudrait dire aider à comprendre? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension. *Spirale* n° spécial : *Comprendre?*.

6. Par exemple, chez Gilly (1988) : in Perret-Clermont A.N. et alii : *Interagir et connaître*. Delval. Pour une revue de question de l'évolution des recherches sur ce point, Nonnon E. (1991) : *Innovations* n°23/24: *Parler, discuter*.

7. Bruner insiste sur le fait que le tuteur, pour que son étayage soit ajusté, doit "être attentif à deux modèles théoriques au moins: l'un est la théorie du problème et de la manière de le mener à bien, l'autre est une théorie sur les caractéristiques de la performance de son élève. Sans ces deux théories, il ne peut, ni créer de feed-back, ni inventer les situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève, pour cette tâche, à ce point de maîtrise où il en est" (1983), p. 277. De même, pour la fécondité des échanges verbaux entre enfants, Gilly (1988), p. 27.

8. Depuis les années 70, les approches scientifiques sur la question ont beaucoup bougé, des postulats bien assis au niveau de la vulgarisation, (comme celui du schéma de récit, par exemple), ont été remis en cause. Comme pour Chomsky, il faut indiquer, quand on parle des modèles de Kintsch ou Van Dijk, si l'on parle de celui de 78, ou de 83, ou..., qui constituent tous des apports décisifs, mais très différents. Certains aspects de cette évolution seront repris dans la suite de l'article.

aucun des modèles invoqués ne peut prétendre à une hégémonie décisive⁹, ils aident à sérier différents niveaux de processus et d'opérations en jeu lors de la compréhension d'un texte, et à faire des hypothèses sur leurs relations (tout en localisant bien les points d'ignorance ou d'incertitude qui subsistent). Par certains côtés, les processus décrits ou postulés ici, dans leur généralité, rejoignent les procédures et les régulations mises en jeu dans l'action conjointe et la verbalisation lors de la résolution de problèmes, telles que les indiquait, entre autres, Bruner. Je chercherai donc à aborder dans une perspective interactive d'apprentissage ces processus dont les travaux de psychologie cognitive fournissent une description fine ou une modélisation abstraite, mais sur le plan individuel.

2. Cet éclairage ne peut être que modeste et indirect.

- D'une part, *un modèle psychologique de description de l'activité du lecteur ne peut constituer un modèle didactique*, au sens de modèle d'enseignement. A certains égards, ces apports apparaissent à la fois trop généraux et trop partiels. Le poids de la métaphore informatique dans la psychologie cognitive fausse, selon la critique de Bruner, l'approche des phénomènes de compréhension, en particulier des récits¹⁰. Par ailleurs, les débats savants ne coïncident pas forcément avec les questions urgentes que pose le travail avec ces élèves; certains aspects très importants dans la pratique (comme les différentes structures de contenus et des connaissances mises en jeu dans un texte, ou certaines difficultés de compréhension liées à des aspects discursifs et linguistiques spécifiques des textes) trouvent pour le moment peu de théorisations abordables. Ce qu'on peut demander avant tout à ces recherches, c'est de fournir un effet de loupe, et une possibilité de nommer certains des processus mis en oeuvre dans la pratique.

- D'autre part, *cerner différentes formes et fonctions de l'étayage de l'adulte dans l'interaction de tutelle* peut certes aider à mieux s'appropriier ses propres interventions, mais *ne peut, non plus, fournir un modèle didactique*, ne serait-ce que parce qu'une démarche surtout décrite dans une relation duelle ne peut se transférer qu'indirectement aux rapports d'un enseignant avec un groupe nombreux. Travailler avec un grand nombre¹¹ oblige à prévoir une gamme de difficultés et de procédures

9. Pour une présentation du domaine, des différents modèles en présence et des enjeux de leurs oppositions, voir Denhière G., Baudet S. (1992) : *Lecture, compréhension de textes et sciences cognitives*. PUF, approche qui peut être également critiquée par d'autres, à cause, en particulier, du peu d'importance qu'elle accorde aux aspects proprement linguistiques de la compréhension.

10. Bruner J. (1990) : *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel.

11. (même si cela n'exclut pas les interactions de soutien avec de plus petits groupes, qui sont irremplaçables dans le cas d'élèves en grande difficulté).

de traitement différenciés susceptibles d'être mis en oeuvre par les élèves, selon leurs niveaux et leurs "profils" de lecteurs; et en même temps, il faut planifier et institutionnaliser des interventions (questions, consignes), si bien qu'on est obligé d'adopter un ordre, un algorithme de résolution, une accentuation de certains aspects, forcément plus arbitraires par rapport aux démarches de chacun. Le commentaire individualisé et le renvoi à l'enfant de ses propres démarches, qui est un ressort fondamental de l'étayage chez Bruner, ne peut se faire continuellement avec un groupe de 25. L'intervention didactique en lecture est donc forcément différente de l'interaction de tutelle, qui s'ajuste de façon fine et pas à pas aux démarches d'un ou de quelques enfants pour les amplifier, les orienter, les amener à la conscience. Peut-on cependant, à travers la programmation plus stricte qu'impose le travail avec un grand groupe, garder quelque chose de cet ajustement réciproque mis en oeuvre dans le travail conjoint décrit par Bruner? Et dans quelle mesure l'analyse du dialogue de tutelle aide-t-elle à mieux planifier des interventions qui peuvent passer par d'autres voies que le dialogue oral direct (des consignes écrites, par exemple) ?

3. La contrainte du travail avec un groupe nombreux interfère en effet avec une autre donnée: la volonté de donner aux élèves les moyens d'une activité de lecture plus réelle et plus autonome, et donc moins directement dépendante de la parole magistrale. La priorité donnée depuis une dizaine d'années à la lecture silencieuse, donc à la création de situations et de tâches visant à un travail autonome de l'enfant (questionnaires, schémas, consignes écrites, etc...) a eu l'intérêt de plus clairement dissocier l'activité de lecteur (le traitement de l'information et l'interprétation du texte par l'élève), et celui de l'adulte qui oralise, traduit, signale les importances, charge le texte de valeurs¹². Mais on est, sur ce point, affronté à un paradoxe, dont les élèves en difficulté sont des révélateurs.

Pour l'élève, cette activité substitutive de l'enseignant et le relais des reformulations orales peuvent faciliter une relative compréhension des écrits vus en commun, qu'il s'agisse seulement d'éclairages particuliers valant successivement pour chacun des textes, ou qu'un certain nombre de procédures plus générales finissent par être intégrées par l'élève, à travers le guidage de l'enseignant. Le risque est que cette activité orale masque l'absence d'apprentissage effectif, par l'élève, de démarches autonomes de compréhension face à un texte¹³. Par ailleurs, ce type de dialogue

12. Ce déplacement est également arrivé plus tard dans le second cycle, avec le changement de perspective qu'introduit, en principe, la "lecture méthodique" se substituant à "l'explication de textes": elle se définit comme une véritable séance de travail et d'aide autour des démarches de lecture d'un texte. *Les français aujourd'hui* n°90 (1990) : *Lectures méthodiques*.

13. C'est, selon D. Manesse, un des éléments d'explication au fait que des élèves lecteurs moyens à l'école primaire se retrouvent classés "mauvais lecteurs" au collège: d'après une enquête menée à L'INRP, il est rare que le rapport avec le texte en primaire ne soit pas étayé ou doublé par des reformulations ou des échanges oraux qui guident la compréhension de l'écrit ou se substituent éventuellement à elle. *Les enseignements en CM2 et en 6°: ruptures et continuités*. Rapport de recherches INRP n°11 (1987).

collectif laisse facilement une impression d'arbitraire, de gratuit, surtout auprès de ceux qui pensent avoir déjà compris: sa fonction constructive (éventuelle) d'aide à l'élaboration de significations peut n'être pas perçue par les élèves, qui y voient plus une vérification de leur attention, ou un discours second redondant par rapport à la lecture elle-même¹⁴.

Pour l'enseignant, s'il veut mettre en place de tels dispositifs, pour susciter un travail sur les textes moins dépendant de ses explications et de son propre guidage, cela l'oblige à formaliser par avance et par écrit questions, consignes, formes d'aide, et donc à cerner précisément les façons de susciter et de contrôler telle ou telle démarche chez les enfants, sans bénéficier de la finesse d'ajustement que permet l'interaction orale. Cette pratique réclame donc une grande maîtrise des différents niveaux de compréhension, des éléments-clefs propres à un texte donné, des démarches d'apprentissage à activer par rapport à ce texte précis: trouver les quelques questions, ou la consigne constituant la lecture d'un texte en situation-problème à résoudre ensemble, sans le recours direct de l'enseignant, suppose un important travail préalable. On s'est vite aperçu qu'une telle priorité à la "lecture silencieuse et autonome" pouvait, par son exigence et sa raideur, conduire à des pratiques régressives, souvent en deçà de ce qui pouvait se construire pas à pas dans une interaction orale. En particulier, dans la conception des "fiches de lecture silencieuse" accompagnées de questionnaires, la pauvreté et la répétitivité des questions semblent souvent révélatrices d'une réflexion sommaire sur la compréhension et sur l'apprentissage: confusion entre les fonctions d'évaluation et d'aide à l'apprentissage, confusion de la notion de compréhension et de celle de prise d'information, aspect mécanique des repérages et des identifications, focalisation sur des phénomènes de compréhension locale au détriment de la compréhension globale... Or si on donne au questionnement (même écrit) une fonction de guidage, d'aide à la mise en oeuvre de démarches heuristiques, et pas seulement une fonction de vérification de ce que les élèves ont compris, il est utile de cerner différents niveaux d'activité que peut viser le questionnement.

II. - L'accompagnement des élèves dans leurs démarches de compréhension.

1. *Le dialogue de tutelle.*

Quand on accompagne un enfant ou un petit groupe d'enfants dans la lecture d'un texte ou d'un livre, les possibilités d'ajustement et d'improvisation du dialogue oral sont grandes: les interventions de l'adulte peuvent se situer à des niveaux très

14. Voir Béguin A. (1982): *Lire/écrire*, L'école, et les remarques de J.F. Inisan in "Quels sont les personnages du texte? - Mais, Monsieur, vous le savez!" *Recherches* n°7 (1987).

divers des processus de compréhension, et répondre à des fonctions différenciées, même si lui-même n'en a pas forcément conscience. Certaines fonctions sont assurées de manière incidente, non volontaire, par les verbalisations: par exemple, répéter, groupe syntaxique par groupe syntaxique ou phrase par phrase, ce que vient de lire péniblement l'enfant, en marquant bien les unités de sens et les pauses, est à la fois un signal de maintien du lien communicatif, un soutien pour l'attention, et un moyen de lui faciliter l'intégration et la mémorisation de ce qu'il vient de lire, un point d'appui pour aller plus loin.

Les interventions assurent d'ailleurs conjointement des fonctions affectives "globales" et des fonctions cognitives précises. Bruner analyse, par exemple, comment s'opère progressivement l'apprentissage du réglage et du maintien de l'attention dans une tâche longue, partagée avec autrui. Dans les situations rituelles d'action conjointe, le petit enfant s'appuie sur l'attention de l'adulte pour apprendre à maintenir et à contrôler la sienne. L'adulte soutient cette attention à la fois par son propre engagement dans l'activité, mais aussi par des régulations "techniques": un marquage très net du but, de la structure et de l'unité de l'activité en cours; une séquentialisation marquée des différents moments, caractérisée par des variations de tempo, des changements de type d'activité demandée à l'enfant, de répartition des rôles entre les deux partenaires; un rappel marqué de là où on en est, de ce que l'on a déjà fait et de ce qui reste à faire. Le dialogue fournit aussi des modes de régulation interpersonnelles, qui vont, selon Bruner¹⁵, s'intérioriser en procédures intellectuelles plus ou moins conscientes et volontaires : faire des pauses et des boucles rétrospectives, changer de point de vue ou de rôle tout en gardant le but premier, reformuler pour soi-même, s'autoquestionner pour mesurer les acquis et relancer une dynamique de recherche etc..

Par ailleurs, le guidage de l'adulte qu'analyse Bruner se caractérise par un va-et-vient constant entre des niveaux qu'on pourrait appeler "locaux" ou micro-structuraux" (focaliser l'attention de l'enfant sur un geste, un aspect de l'objet, ou un mot ; négocier sur la façon de nommer une action ou sur la signification d'un signe verbal ; expliciter la nature de l'enchaînement entre deux actions successives, intégrer plusieurs actions distinctes dans l'unité d'une même phase de la séquence etc...) et les niveaux "macro-structuraux" (insister sur le but et la logique d'ensemble de l'activité, marquer sa structure générale et la façon dont les actions successives s'y intègrent, susciter les anticipations et multiplier les retours sur le déroulement général de la séquence).

15. Reprenant en cela Vygotski, pour qui toutes les conduites élaborées se construisent d'abord dans la collaboration sociale entre individus, dans des situations données, avant de s'autonomiser sur le plan individuel (à travers un dialogue avec soi-même) et de se transférer à des classes plus larges de situations.

2. *Les processus en jeu dans la lecture.*

Ces grandes fonctions se retrouvent et se spécifient dans l'aide à la lecture. On peut considérer comme admise l'hypothèse que la compréhension lors de la lecture met en jeu un ensemble de processus complexes et variés, successifs ou simultanés, à la fois "ascendants" (prise d'information d'éléments du texte que l'on intègre progressivement dans des unités plus grandes), et "descendants" (cadrage, finalisation, élaboration d'hypothèses d'interprétation et de schèmes de résolution)¹⁶. Cet accord de principe recouvre en fait beaucoup d'interrogations théoriques non résolues sur la nature de ces interactions entre procédures différentes, sur le moment où elles interviennent (la prise en compte du contexte textuel influence-t-elle la prise d'informations elle-même?), sur le fonctionnement successif, algorithmique ("sériel") de ces différentes opérations, ou leur fonctionnement simultané (en parallèle).

Sur le plan des conduites de lecteurs, plusieurs facteurs peuvent faire varier le poids respectif des opérations de type "base-sommet" (traitement des informations au fil du texte, intégration successive de ces informations dans des unités signifiantes plus larges), et des opérations de type "sommet-base" (pilotage de la lecture par des informations préalables ou des schémas heuristiques) : la plus ou moins grande conformité du texte à certains "canons" ou stéréotypes formels, discursifs ou sémantiques ; son degré d'informativité pour un lecteur donné ; les connaissances préalables du lecteur dans le domaine, etc... Pour aller vite, une lecture qui pourrait être pilotée prioritairement à partir d'hypothèses et d'un cadrage préalable ne fournirait pas d'apport de connaissances nouvelles ; une lecture qui consisterait seulement dans l'instanciation de données pour remplir les cases vides d'un schéma construit d'avance pourrait apporter des informations nouvelles, mais ne contribuerait pas à la réorganisation d'un champ de connaissances. Par ailleurs, ce poids respectif dépend aussi des types de lecteurs, ou plutôt, dans ce cas, de "mauvais lecteurs". Certains ont tendance à se condamner à une accumulation d'informations partielles, juxtaposées, qu'ils n'arrivent pas à intégrer dans une représentation mentale cohérente ; d'autres projettent sur un écrit des significations plus ou moins plausibles, à partir de signaux qu'ils ont repérés (quelques mots déclencheurs, par exemple), d'une habitude du contenu abordé ou du type de support, sans prendre en compte les contraintes fines posées par le discours sur l'interprétation (temps verbaux, relations exactes entre les actants, information nécessitant l'articulation de plusieurs données se spécifiant l'une l'autre dans une même phrase). Cependant les dichotomies sont toujours bien pauvres, et toutes sortes de variations et d'attitudes intermédiaires peuvent être observées ; d'autre part, ces démarches peuvent varier, chez les mêmes élèves, selon la nature du texte, sa longueur, le degré de familiarité des contenus. Les même élèves qui parviennent, sur un texte court, factuel, à articuler les différents

16. Par exemple, Adams M., Starr B. (1982): Les modèles de lecture, in *Bulletin de psychologie* n°356 : *Langage et compréhension*.

types de processus pour construire une signification à la fois cohérente, plausible, et conforme au texte, n'en sont plus capables dans le cas d'un texte plus long ou d'un contenu moins familier.

C'est pourquoi il ne s'agit pas de valoriser ici, de façon unilatérale, les fonctions du questionnement visant à étayer des démarches "descendantes" (d'anticipation, de cadrage au niveau de l'ensemble du texte), qui seraient considérées comme plus nobles, et de minimiser l'importance d'un soutien pour constituer, pas à pas au fil de la lecture, une base d'informations précises, à partir desquelles peuvent s'élaborer des représentations conformes au texte. Il est aussi nécessaire d'aider un élève mauvais lecteur dans la précision du recueil d'informations, dans l'activité systématique d'intégration de ces informations en représentations mentales provisoires, dans la mémorisation des acquis successifs de la lecture, que de susciter chez lui la mobilisation d'un cadre et de connaissances préalables, la mobilisation d'anticipations au niveau de l'ensemble du texte. L'idée qu'on puisse en partie programmer la compréhension d'un texte à partir d'hypothèses préalables à la lecture elle-même (sur la base de l'examen du support, du paratexte ou de "l'allure" du texte) correspond à une réalité, mais elle est à l'usage assez limitée, sauf pour certains écrits très typés. C'est souvent sur la base d'une première intégration d'informations prises au niveau local (la première phrase ou le premier paragraphe, par exemple) que se construit provisoirement le cadrage d'un texte et l'anticipation de sa problématique : les deux types de démarches interagissent. Inversement, pour délimiter les unités significatives et les cycles de traitement successifs (une proposition, un groupe de phrases, un paragraphe correspondant à un épisode, par exemple), pour sélectionner ce qui doit être maintenu en mémoire et ce qui doit être "désactivé", on a besoin d'activer des hypothèses et des schémas plus généraux, qui régulent la compréhension en cours de route. C'est d'ailleurs au rôle régulateur de ces schémas de taille moyenne (comme les schémas de causalité, ou intention-acte) que s'intéressent actuellement les recherches sur la compréhension. C'est pourquoi l'ordre de présentation choisi ici pour pointer les différentes fonctions d'aide aux démarches de lecture est assez arbitraire.

3. Attitudes d'apprentissage et investissement dans la tâche de lecture.

Cependant on peut penser (même si ce postulat apparaît comme un truisme), que plus les élèves sont en difficulté de lecture, plus la fonction prioritaire de l'étayage doit être de susciter, face à un texte, une attitude active d'investissement personnel, de résolution de problèmes, de mobilisation de ses propres connaissances, d'évaluation

de la démarche en cours¹⁷. Cet étayage n'est pas d'abord et seulement de l'ordre de la "motivation", du "goût de lire": il vise à faire ressentir et comprendre à l'élève de quelle nature est l'activité qu'il doit prendre en charge, personnellement, dans cette situation, et à le convaincre, en action, qu'il a les moyens de chercher et de construire des significations à partir de ce qu'il sait. Quand Bruner assigne comme fonction centrale à la médiation de l'adulte, lors des activités partagées avec le petit enfant, la fonction de "finalisation" et d'"enrôlement" dans des tâches intellectuelles, il ne s'agit pas seulement de montrer à l'enfant que ces tâches sont utiles ou plaisantes, mais de lui faire progressivement intérioriser le "rôle" qu'il a à assumer et la part qu'il a à prendre dans l'activité partagée, et dans son apprentissage. Il s'agit de mettre en scène (par des commentaires de ce qu'on fait, par une stylisation des phases de l'action) et de susciter (par des questions, des reprises de ce que fait l'enfant) des attitudes et des régulations caractéristiques d'une conduite intelligente.

C'est justement cet investissement et cette prise en charge active d'une démarche de recherche qui posent problème chez beaucoup d'élèves en échec face à un texte. Une histoire d'échecs et d'impuissance a cantonné beaucoup d'entre eux dans une attitude défensive d'inhibition, d'évitement des risques d'erreur, de recours à des savoir-faire mécaniques ou à des stratégies minimales (reconnaître des éléments connus, prélever des informations factuelles explicites). Pour d'autres, un investissement peut exister, mais il n'est pas opératoire, dans la mesure où l'image même qu'ils ont de l'activité à mettre en jeu pour comprendre est brouillée, partielle, ou faussée par des représentations-écran (identifier lire et reconnaître, penser que de ne pas connaître un mot de vocabulaire empêche de comprendre un texte), ou parce qu'ils ne disposent pas de certains "outils" nécessaires à cette activité (pour contrôler sa propre mémorisation, par exemple). L'aide de l'enseignant doit donc, avant tout, faire intérioriser la nécessité de cette prise en charge personnelle, aussi bien au niveau des micro-traitements sur le plan local (susciter activement une évocation mentale à la lecture d'un paragraphe, mettre en oeuvre une inférence pour tirer parti d'une information sous-entendue) que des démarches qui interviennent au niveau d'une compréhension d'ensemble. Dans cet accompagnement, les interventions de l'enseignant fonctionnent toujours à un double niveau : cognitif (susciter une inférence pour obtenir une information utile à la compréhension, par exemple) et métacognitif (faire comprendre à l'élève qu'il peut et doit reconstruire des informations qui ne lui sont pas données directement).

17. "Les modèles cognitifs du traitement du texte ont connu de profondes mutations... Alors que jusqu'au début des années 80, la conception dominante de la recherche a privilégié l'hypothèse selon laquelle les connaissances utilisées pour structurer l'information apportée par le texte sont de nature textuelle... (hypothèse d'invariants cognitifs homologues des invariants linguistiques car déterminés par ceux-ci), ils mettent aujourd'hui au premier plan l'agent cognitif avec ses buts, ses motivations, ses stratégies, ses connaissances et ses croyances sur le monde auquel réfère le texte." Denhière G., Baudet S. (1992) : *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. PUF, p. 101.

III. - Construction d'un "espace de problème" et engagement dans la lecture.

1. Aide à la finalisation

La finalisation est donc une fonction fondamentale de l'aide, qui intervient à tous niveaux des processus de compréhension, et à tous les moments du déroulement de la lecture : préalablement, comme construction d'un cadre et d'un but qui oriente l'activité ; en cours de lecture, puisque le cadre ou les problèmes suscités par la lecture se modifient ou surgissent en fonction des données du texte, et que d'autre part, les éléments recueillis lors de la lecture doivent se mettre en relation et s'intégrer pour permettre une progression ; rétrospectivement, quand on synthétise la signification du texte dans son topique ou quand on évalue les réponses qu'il a apportées aux questions qu'il a posées. C'est donc une fonction générale, mais qui comporte des aspects tout à fait techniques.

** finalisation "externe".*

Il serait restrictif de ne pas rappeler combien l'investissement dans l'activité de lecture est tributaire de la capacité de se projeter dans des projets personnels ou collectifs, et de l'adhésion à des valeurs partagées dans des réseaux d'identification et de sociabilité¹⁸ Sans développer ici cette fonction très générale des dialogues autour de la lecture, je me placerai dans une perspective restreinte de finalisation à la lecture d'un texte donné.

On a beaucoup développé le thème de la finalisation "externe", c'est à dire le fait de donner un sens et un but à la lecture à partir d'un besoin, d'un questionnement extérieur au texte lui-même. C'est en ce sens qu'on a parlé de "lecture fonctionnelle" : aborder un écrit à partir d'une nécessité de réalisation (fabriquer, écrire un autre texte), d'information (pratique ou de l'ordre de la connaissance), de compréhension. Ainsi, dans la lecture d'écrits documentaires, les documentalistes insistent avec les élèves sur la nécessité de bien se formuler la question ou le projet qui préexiste à la lecture et de le garder en mémoire en cours de recherche. Selon Bruner, une part importante de l'intervention de tutelle vise l'appropriation du but ou du problème, son rappel au cours de l'activité (ainsi que le rappel des contraintes), l'appel à mettre en relation démarches et résultats avec le but visé ou le problème posé. Au delà de la dimension de motivation, de perception de l'utilité de la lecture pour un projet personnel, c'est un apprentissage intellectuel qui est visé : se donner une visée et la

18. Voir les travaux de N. Robine, J. Bahloul, M. Peroni. Par exemple, Poulain M. et alii (1988) : *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine.* ed. Cercle de la librairie, et de Privat J.M., Reuter Y. (1991) : *Lectures et médiations culturelles.* PU Lyon..

garder en mémoire, même si sa poursuite impose des détours ; analyser une question ou un but globaux en sous-buts, préalables et questions intermédiaires, et en même temps, articuler des données éparses du texte pour construire des éléments de réponse ou de solution au problème posé ; apprendre à comparer et évaluer, par rapport à cette visée, les données relevées dans le texte ; voir si le texte ne permet pas de poser des questions différentes de celle à partir de laquelle on l'a abordé, etc.. Cette construction d'une intentionnalité dans l'activité elle-même, condition d'une planification et d'une évaluation des démarches, est bien sûr une dimension importante dans toute activité de résolution de problèmes et n'est pas propre à la lecture, mais sa mise en oeuvre lors de la lecture pose des problèmes spécifiques : surcharge cognitive due au traitement de données nombreuses à plusieurs niveaux différents (surtout dans le cas où les mécanismes de décodage ne sont pas automatisés), nécessité de reformulations et d'auto-traduction (le texte ne se développe pas dans les termes exacts où la question était formulée), difficulté de déterminer les frontières des unités d'information (alors qu'à l'oral, les pauses et les intonations ont une fonction démarcative et intégrative), etc... Il est d'autant plus important d'explicitier avec des élèves en difficulté ce rappel de la visée, cette mise en relation des éléments obtenus et leur évaluation.

Cette insistance sur une recherche préexistant à la démarche de lecture elle-même peut cependant être réductrice, si elle se limite à une sélection d'informations successives, associant directement une question à sa réponse : c'est à dire si l'élève n'est pas mis en situation d'élaborer un questionnement lui-même, de se heurter à cette dimension fondamentale de la finalisation qu'est la construction de liens entre buts et sous-buts, buts et moyens, et si le mode de lecture du texte exclut la prise en compte d'autres questions que celles que l'on se posait au départ. Il est, en tout état de cause, important de bien distinguer des niveaux, à la fois dans le type d'informations demandées¹⁹ et dans le niveau de compréhension requis par la tâche (par exemple, pour une notice de fabrication, voir quand passer du "savoir comment" au "comprendre pourquoi faire ainsi"). Vygotski comme Bruner soulignent que le rôle de l'adulte est également de travailler à la modification des buts ou à l'intégration de nouveaux buts (en acceptant par exemple que le texte transforme la question ou engage une nouvelle recherche).

* *Finalisation interne à la lecture*

Dans bien des cas, cependant, la démarche de lecture a à créer elle-même son "espace de problème" à partir des données du texte, et c'est une condition d'une

19. Par exemple, pour la recherche documentaire, voir la recherche INRP montrant les niveaux d'opérations et les taux de réussite très différents selon les types de questions. Résumé dans Chevalier B. (1991) : Stratégies de lecture, p. 188-197 (Particularités du questionnement) in *Entretiens Nathan sur la lecture*, Nathan.

compréhension d'ensemble²⁰. Soit c'est le texte qui dessine lui-même, plus ou moins explicitement, un projet de lecture comme problème à résoudre (énigme logique ou policière, devinette, mais aussi une grande partie des récits, des textes explicatifs), et l'aide consistera à favoriser l'émergence de cette dimension problématique, et la recherche active de solutions. Soit c'est la lecture qui, se heurtant à des obstacles, doit se vivre et se réfléchir elle-même comme une activité de résolution de problèmes (pour un élève non-lecteur qui doit utiliser divers indices pour reconstruire la signification du document, ou parce que la lecture a été rendue problématique par un dispositif didactique quelconque : texte lacunaire, en désordre, par exemple ; texte-piège à double-sens). Soit c'est la confrontation, implicite ou explicitement provoquée, du texte avec d'autres textes qui suscite une finalisation de la lecture : par exemple, un "groupement de textes" ou un "réseau de lecture"²¹ bien construits suscitent les conditions d'une problématisation dans la lecture (recherche des points communs et des différences, des filiations, etc...)²², le lecteur expert suscitant de lui-même cette mise en rapport, en mobilisant le souvenir de textes qui ne lui sont pas explicitement proposés. Grouper des textes, mobiliser des réseaux, mettre en rapport avec d'autres références n'est pas forcément une pratique réservée aux lettrés du second cycle, mais peut être, au contraire, une aide et un stimulant pour des élèves "mauvais lecteurs" (même si, et parce que, le traitement d'informations venant de plusieurs sources est une difficulté pour eux) : la mise en problème (en perspective) peut être riche, même s'il s'agit de livres d'enfants ou de textes élémentaires.

J'insisterai davantage sur le cas de base, où le lecteur doit, pour "entrer dans le texte" et intégrer sa signification d'ensemble, s'appropriier ou reconstruire le problème auquel il cherche à répondre.

C'est bien sûr vrai des textes explicatifs : comprendre leur enjeu, mais aussi le statut des différents énoncés du développement, suppose de localiser et d'intégrer une question initiale, un paradoxe, une contradiction à lever, ou une difficulté pour

20. J'emprunte aux analyses classiques sur la résolution de problèmes (comme celle de Nevell et Simon) la notion d'"entrée dans le problème" ou de "constitution d'un espace de problème", comme première phase des processus de résolution (intérieurisation du but, inventaire des données, modélisation de la situation par comparaison et transfert d'autres situations connues, etc...). Voir Richard J.F (1990) : *Les activités cognitives : comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Colin ; *Psychologie française* n°29/30 : *Résoudre des problèmes, au laboratoire, à l'école* ; *Revue française de pédagogie* n°82 (1988) : *Analyses des tâches de l'élève : compréhension des notions, planification et auto-contrôle*. Mais je suis bien consciente que cet emprunt reste assez métaphorique et approximatif : le recours à une telle notion hors de son champ d'émergence doit être interrogé. Voir *Spirale* n°10 (1993), à paraître.

21. Béguin A. (1982) : *Lire/écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège*, L'Ecole ; *Recherches* n°7 (1987) : *Quand la littérature de jeunesse entre en classe*.

22. Ce qui ne veut pas dire que la pratique du "groupement de textes", devenue activité-phare du travail littéraire en second cycle, ne mérite pas qu'on l'interroge ; elle peut revenir, sous un autre nom, à la vieille habitude de rapprochement thématique de textes, ce qui en soi ne suscite pas les conditions d'un problème dans la lecture. *Le français aujourd'hui* n°97 (1992) : *Le groupement de textes*.

laquelle il faut trouver une solution : c'est elle qui déterminera la planification d'un processus de résolution (en passant par plusieurs étapes ou sous-but, ou en proposant plusieurs réponses successives, etc...). Or cette question n'est pas toujours marquée de façon formelle. Elle peut être suggérée simplement par la juxtaposition de deux faits ou deux propriétés dont le rapprochement fait problème ; ou alors, le développement présuppose un problème non explicité, mais que le lecteur peut reconstruire sur la base de ses connaissances du monde et de sa logique, parce que, sans ce problème, le texte n'aurait pas de sens et d'enjeu. Ou alors, le statut de réponse, ou d'exposé de conditions préalables, ou de reformulation de la question initiale, des énoncés qui lui succèdent n'est pas clairement explicité. Moins le lecteur est familier des textes, moins il est enclin à y reconnaître des problèmes qui sont les siens et des enjeux qui lui importent, et plus ce marquage de la question initiale et de la structure problème-solution doit être explicite, négocié, reformulé.

C'est vrai également pour les récits. Comprendre un récit dans son ensemble suppose d'être capable d'intégrer les actions successives dans un schéma orienté et finalisé, bien souvent une suite de tentatives d'un personnage qui poursuit un but ou tente de surmonter une difficulté : c'est cette projection vers un but et la relation but-plan qui permet de combler les lacunes dans l'explicitation des relations entre actions²³. C'est particulièrement net pour les récits de ruses, que les élèves ont souvent beaucoup de mal à bien comprendre, et qui pourtant sont intéressants à manipuler pour exercer chez eux cette attitude stratégique. Black et Bower reprennent à Schank l'idée que "de nombreux récits sont la trace d'un processus de résolution de problèmes", et que donc "la représentation élaborée par un lecteur en lisant un récit résulte de l'application de méthodes de résolution de problèmes à la compréhension des actions des personnages"²⁴. De ce fait, pour eux, les ressorts fondamentaux de la compréhension des récits correspondent à des démarches beaucoup plus générales que ne le laissent entendre les approches en termes de schémas de récits : ces procédures ne seraient pas fondamentalement différentes de celles qui guident la compréhension d'autres types de textes, comme des textes explicatifs²⁵. Si l'on

23. "Comment rendre compte de l'organisation des connaissances susceptible de combler les lacunes des informations fournies? L'étude de cette question a amené les chercheurs (comme Schank et Abelson) à placer au premier plan la notion de but, qui permet seule de donner un sens aux séquences d'actions, en cela qu'elles apparaissent finalisées, et donc, ont le statut de moyens. Le (ou les) but apparaît comme un unificateur susceptible de lier ensemble des actions qui, sans lui, apparaîtraient comme simplement juxtaposées". Schank et Abelson présentés par Fayol M. (1985) : *Le récit et sa construction*. Delachaux et Niestlé.

24. Black J., Bower G. (1980) : La compréhension des récits considérée comme une activité de résolution de problèmes, in Denhière G. (1984) : *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*. PU Lille, p. 292.

25. "La contribution appréciable des grammaires a été d'apporter un début de caractérisation de la manière dont les gens utilisent leurs connaissances sur la résolution de problèmes ou la planification des actions quand ils lisent des récits" idem, p. 286.

considère ces démarches dans leur dynamique, comme une heuristique, elles ne peuvent d'ailleurs être homologuées à des schémas qui rendent compte de la structure des textes²⁶. Plus modestement, sur le plan didactique, avec des enfants très jeunes ou des élèves très passifs face à un texte, il semble effectivement qu'il soit plus opératoire de penser une "entrée" dans les récits en termes d'une dynamique axée sur un enjeu, un désir, une urgence à résoudre et d'une stratégie à élaborer, plutôt que de s'échiner à dégager prématurément des structures textuelles, qui apparaissent souvent comme statiques, outils "seconds" de description plutôt que de génération d'une narration. Cela suppose de trouver des histoires ou des textes où cette tension est sensible, où les enfants soient à même d'adhérer au problème et au désir du personnage, et de mettre en oeuvre une activité stratégique, en mobilisant activement leurs propres hypothèses de résolution.

L'étayage de l'adulte (mais aussi les échanges et reformulations des enfants qu'il suscite) est donc important sur deux points : aider à bien intérioriser la situation de départ, sa dimension problématique ; aider à construire une planification en termes d'intentionnalité, de conditions et de conséquences.

Le premier point nécessite souvent, sur le plan didactique, d'isoler une première unité d'exposition, et de ménager une pause pour répertorier, s'appropriier les différentes données, l'enjeu qu'elle dessine, les conditions et les contraintes qu'elle fait peser sur l'enchaînement d'actions ultérieures ("l'environnement de la tâche à l'intérieur duquel doit se résoudre le problème", selon l'expression de Black et Bower), et construire un cadre pour la suite. Les techniques de "lecture prospective", de "dévoilement progressif" donnent les conditions d'une élucidation explicite de ces pauses régulatrices nécessaires, et rejoignent les fonctions des phases de verbalisation initiale et intermédiaire dans les séquences du PEI.

La compréhension du problème et du plan exige une interaction entre les traitements "bas-haut" et "haut-bas". Même si la difficulté ou le but est donné en début de texte, il faut s'en représenter les termes de manière exacte et non globale : sérier et catégoriser les données (actants, lieux, forces en présence), relever certains indices plus ou moins explicitement indicateurs de la suite. Les questions de l'enseignant constituent une technique de "focalisation de l'attention", selon l'expression de Bruner, permettant de réguler la prise d'informations : il est d'autant plus im-

26. "La signification dérivée d'un texte n'est pas une simple projection de la structure sémantique d'un texte dans la mémoire du lecteur, mais un processus interprétatif, dans lequel le lecteur utilise le texte comme une série d'indications pour construire une représentation mentale de la signification que le texte a pour lui" Black et Bower (1984), p. 278. Si l'on en croit Denhière et Baudet, on retrouverait dans l'ensemble des recherches récentes sur la compréhension cette minimisation du rôle des grandes structures textuelles, et le renoncement à l'homologie entre ces grammaires de textes et les démarches cognitives observées (1992), p. 101.

portant qu'elles aident l'attention à se centrer sur les éléments pertinents²⁷ (par exemple, "les couples attributs-valeur dont la valeur sera modifiée, ou ceux qui sont nécessaires pour la description du terrain causal"²⁸). Mais beaucoup de textes ne mentionnent ni un problème, ni un but de manière explicite : c'est petit à petit que la structure téléologique doit être inférée à partir de la situation et des actions décrites, comme moyen de rendre compte de leur logique. On est ici dans la démarche de finalisation rétrospective décrite par Bruner, où l'adulte renvoie à l'enfant ce qu'il vient de dire ou de faire en l'aidant à le situer dans une chaîne d'intentions, de fins et de moyens²⁹. Les questions lors de la lecture peuvent avoir alors pour fonction d'aider pas à pas à cette finalisation et cette intégration, en suscitant les hypothèses sur le pourquoi. Bien souvent aussi, le problème est latent, implicite (ce qui aurait pu arriver); il constitue un arrière-plan, par rapport auquel l'histoire prend son sens et sans lequel elle n'a pas d'enjeu³⁰. Sans sollicitation explicite, les enfants n'arrivent pas seuls à déployer les alternatives possibles par rapport auxquelles se construit le cheminement du texte³¹.

2. Aide à la prise de rôle : adhésion, projection interprétative.

* Au moins dans la démarche initiale de l'attribution de sens en lecture, cette possibilité de se projeter dans une dynamique finalisée suppose une "prise de rôle" : il faut adopter la perspective d'un personnage (dans la plupart des récits) ou le point

27. Ce qui est loin d'être le cas dans la plupart des "questionnaires de compréhension", qui dispersent souvent l'attention du lecteur sur des détails qu'il ferait mieux de désactiver !

28. Denhière et Baudet (1992), p. 231.

29. En particulier, par des reprises des énoncés factuels de l'enfant dans des expansions sémantiques qui en explicitent raisons et conséquences, et par le feed-back rétrospectif prêtant des intentions à l'enfant ("tu disais cela pour"... "ou parce que tu veux" ou "tu penses que").

30. Comme le dit Bruner en citant Ricoeur et Yser, "l'histoire, qu'elle soit appuyée sur des faits ou qu'elle soit imaginaire, invite à reconstruire ce qui aurait pu arriver.. elle place les événements dans un horizon aux possibilités plus vastes" *Car la culture donne forme à l'esprit*, p. 66.

31. Exemple 1. Voici un exemple, emprunté à une séance observée en 6° autour d'une fiche ("Un nid dans une boîte aux lettres", Atelier lecture SRA CM2/6°), racontant les aventures d'une mésange qui pond ses oeufs un dimanche dans une boîte aux lettres, couve tranquillement le lundi (parce qu'il n'y a pas de courrier), et pour qui les enfants de la maison condamnent la boîte aux lettres en écrivant un billet au facteur : comprendre cette histoire suppose de se représenter le danger possible, mais jamais explicité, qui plane sur le texte depuis le titre jusqu'à la fin, et dont on se demande comment il sera évité : sans cette éventualité, le dernier paragraphe reste incompréhensible et le texte n'a pas de sens. Il s'est avéré qu'une grande partie des élèves, après avoir répondu au questionnaire, n'avait pas du tout en tête ce qui aurait dû normalement arriver, si on n'avait pas été dimanche, si du courrier avait été jeté dans la boîte, et donc n'avait pas vu la fonction du geste des enfants. Ils avaient cependant bien aimé le texte "parce qu'il parlait d'animaux".

de vue de celui qui écrit (pour un texte explicatif, par exemple). En ce qui concerne les récits, Black et Bower soulignent la réalité psychologique, pour la compréhension elle-même, de l'adoption de la "perspective émotionnelle" d'un personnage³². Une difficulté centrale, semble-t-il, est cette tension entre l'adhésion que suppose une entrée dynamique dans le monde du texte, et la distanciation que nécessitent le contrôle de sa propre activité, l'attitude analytique et le respect des contraintes posées par le texte : il faut se projeter dans la situation pour investir le personnage, et en même temps se décentrer (c'est la perspective du personnage ou le questionnement du narrateur qu'il faut intérioriser et adopter, non le sien propre).

C'est pourquoi il est également nécessaire de susciter à la fois la prise de conscience des proximités (en quoi le texte parle d'une expérience qui nous importe, reprend une question que l'on se pose, est une représentation d'une situation dans laquelle on s'est trouvé...), et la prise de conscience des différences, de la spécificité de la situation, des données, des questions évoquées par le texte. La construction d'une signification repose ainsi sur une mobilisation de sa propre expérience, et sur une attitude systématique de comparaison. Dans une perspective cultivée, attentive à la spécificité de l'écriture fictionnelle, l'idée même d'une "entrée" dans un récit par l'intentionnalité de personnages, la prise de rôles, peut paraître un retour suspect à un psychologisme critiqué, et un appel humaniste à l'identification, aux détriments d'une attitude de prise de distance³³. Et pourtant, cet engagement paraît une sorte de condition élémentaire, émotionnelle et cognitive, de l'entrée dans un texte, qu'il soit narratif ou explicatif³⁴ ; il est le fondement de la capacité de comparaison et d'évaluation qui sous-tend la compréhension. D'où aussi les difficultés à s'investir dans un texte quand on n'arrive pas à "construire" ce support essentiel de la lisibilité qu'est le repérage des personnages³⁵.

32. Sensible, par exemple, dans ce que le lecteur restitue de l'histoire, le point de départ à partir duquel il décrit les événements, les propriétés ou objets qu'il sélectionne comme saillants : "une variable importante relative aux individus est celle qui affecte le choix d'un personnage du récit auquel le lecteur choisit de s'identifier.. En s'identifiant à un personnage déterminé, le lecteur adopte la perspective émotionnelle de ce personnage, il voit les événements du récit à travers lui". Black et Bower (1984) p. 278.

33. Il est bien sûr évident qu'il s'agit d'un "effet-personnage" parmi d'autres, caractéristique en particulier des fictions de type "réaliste", qui déterminent une réception du personnage en termes de "personne" (effet différent des textes où il doit être reçu comme "personnel narratif" ou "homme-récit", comme dit Todorov). Voir les travaux de Y. Reuter (1987) : *La question du personnage, et Le personnage dans les récits. Cahiers de recherche en didactique du français*. CRDP Clermont-Ferrand. Pour une analyse de "l'effet-personnage" dans les textes de fiction inspirée des théories de la réception en lecture, et donc partant de la position du lecteur vis à vis d'eux, Jouvé V. (1992) : *L'effet-personnage dans le roman*. PUF. Cependant, même un texte construisant ses personnages autour d'autres fonctions que la fonction personnelle suppose un engagement et un investissement, dans le jeu narratif, par exemple.

34. Bruner (1991) *Car la culture donne forme à l'esprit* ESHEL.

35. Y. Reuter, et également, sur les difficultés des élèves mauvais lecteurs pour repérer les personnages, M. Laparra (1988) : Le repérage initial des personnages. *Pratiques* n°60: *Le personnage*.

* Le problème est qu'une telle approche vaut surtout pour des textes simples, linéaires, où l'enchaînement des grandes fonctions du récit s'inscrit à l'intérieur d'une perspective unique. Un élève peut comprendre la logique du but poursuivi par un personnage et la succession finalisée des actions pour y arriver, mais la difficulté est beaucoup plus grande dans le cas d'un récit à plusieurs actants, dont les buts poursuivis et les stratégies d'action interfèrent ou entrent en conflit, et surtout, quand le ressort du texte à comprendre est le conflit ou l'articulation de perspectives différentes. Il faut alors structurer différentes séquences d'actions les unes par rapport aux autres : même dans un texte simple, cela suppose de faire face à de redoutables distorsions entre la temporalité de l'histoire et celle de la narration (en particulier, en cas de simultanéité entre deux chaînes d'actions, qui pose encore des problèmes importants en 6^o/5^o). Mais surtout, il faut adopter deux buts, deux "perspectives émotionnelles", deux points de vue sur le monde (qui correspondent souvent aussi à des mondes de savoir différents), et passer d'une perspective à une autre, ce qui suscite chez certains lecteurs soit un désinvestissement, soit la sélection d'une des perspectives en oubliant les autres, soit une incompréhension totale, les frontières entre les "mondes" des personnages et les chaînes d'actions des personnages n'étant pas bien établies³⁶. Ce genre de difficulté, qui échappe complètement aux études sur la lisibilité des textes, et aussi aux "schémas" narratifs classiques³⁷, ne se trouve pas que dans des textes sophistiqués comme celui de Marcovaldo, il peut se rencontrer dans des livres pour

36. Exemple 2. La nouvelle de I. Calvino "Le bois sur l'autoroute" articule trois chaînes de problèmes, de buts et de moyens : le problème commun à Marcovaldo et à ses enfants est d'arriver à trouver du bois en ville pour pouvoir se chauffer, mais leur but et les moyens adoptés diffèrent, d'où deux trames narratives distinctes qui s'entrelacent (Marcovaldo part essayer de trouver du bois mort au square, ses enfants gagnent les bords de l'autoroute), et qui supposent l'adhésion à deux mondes de savoir et de croyance différents : Marcovaldo est un paysan émigré en ville, le fils qui ne connaît les forêts que par la lecture de contes croit que les panneaux publicitaires du bord de l'autoroute sont des arbres). La troisième perspective (chaîne problème-moyens et monde de croyance) est celle d'un agent de police myope dont la mission est d'arrêter les gamins qui scient les publicités de l'autoroute). La solution qu'adoptent beaucoup d'élèves est de prendre la perspective de l'enfant et d'abandonner les autres, ce qui ne veut absolument pas dire qu'ils comprennent le contresens qu'il commet à propos des arbres : ils n'arrivent pas à se décentrer suffisamment pour adopter le point de vue sur le monde postulé dans ces passages par le texte : celui d'un enfant qui n'aurait jamais vu d'arbres.

37. "Dès que le nombre de personnages en interaction dans un récit est supérieur à un, les problèmes de représentation plus ou moins formelle se compliquent singulièrement. Les grammaires d'histoire ne parviennent pas à saisir les interactions entre actants visant l'attente d'un but. Rares sont les chercheurs qui ont essayé d'aborder cette question. Cependant, Bruce a proposé un modèle de type but-plan comportant une analyse des situations sociales par le biais de plans d'interaction. L'intérêt de ce modèle réside essentiellement dans l'introduction de deux notions : celle d'espace de croyance et celle d'épisode social." Fayol (1985), p. 62.

enfants apparemment élémentaires³⁸. Certains textes expositifs supposent aussi des changements de posture, pas toujours explicitement signalés³⁹.

L'établissement de ce "point de vue" touche aussi, évidemment, aux problèmes micro-structurels. Il s'appuie sur une continuité de l'organisation thématique d'une phrase à l'autre, et d'un paragraphe à l'autre, qui permet d'engranger au fur et à mesure les informations, en les appuyant sur les informations précédentes⁴⁰ ; qu'il y ait rupture ou bifurcation dans la perspective thématique, et les informations nouvelles ne savent plus à quoi se raccrocher. Les phénomènes linguistiques et discursifs ont donc une importance capitale (structure thématique des phrases successives, ordre des mots, par exemple), mais en même temps, il semble que seule une véritable "prise de point de vue", comme on dit "prise de rôle" (c'est à dire active et explicite⁴¹) peut permettre de surmonter les nombreux manquements, dans le déroulement des textes, à cette continuité.

3. Aide à la Contextualisation et à la mobilisation des acquis.

* Aide à la contextualisation.

Comprendre suppose donc d'être capable de contextualiser le texte, c'est à dire

38. En cas de distorsion entre le savoir dont dispose le lecteur et le savoir dont dispose le personnage, par exemple l'exemple 3 : en classe d'adaptation, lors d'un travail sur Nina et la télévision, les enfants avaient vu pourquoi la télévision ne marchait pas (en page de garde, avant l'arrivée de Nina, le chat a décroché la prise de l'appareil en poursuivant une souris), et certains n'ont jamais réussi à mettre de côté ce savoir pour entrer dans l'histoire, répétant à chaque image "il faut remettre la prise", sans arriver à comprendre les tentatives des personnages. Indépendamment de cette difficulté, si on entre dans la perspective du personnage, il faut comprendre qu'au but premier de Nina (pouvoir regarder la télé, donc obtenir qu'on la répare) se substitue bientôt un second but pour ses parents (consoler Nina, donc trouver différents moyens de la distraire), ce qui fait que quand le premier but est atteint (le réparateur trouve la cause de la panne), il n'en est plus un pour Nina, puisque le second a été atteint (elle est plongée dans un album).

39. Des documents sur les TUC ou les SIVP étudiés en SES alignaient divers avantages de ces dispositifs, avantages tantôt pour un jeune cherchant un emploi, tantôt pour la collectivité locale ayant besoin d'effectuer certains travaux, tantôt du point de vue du chef d'entreprise, changements de perspective évidents pour l'adulte, mais que rien d'explicite ne signalait dans le tract.

40. Fayol (1985), p. 128.

41. Il ne s'agit pas ici, pour des élèves "en difficulté", de viser d'abord un discours second *sur* les techniques du point de vue dans l'écriture des textes : ici encore, se dessine le risque, dans plusieurs manuels récents du 1^o cycle, que les textes proposés à la lecture ne soient choisis que comme illustrations propices à enseigner l'inventaire des formes de focalisation narrative de Genette, nouvelle valeur incontournable, apparemment, dans la didactique du français au collège.

de l'intégrer dans un ensemble par rapport auquel il prend sens, soit parce qu'il est un moyen ou une étape dans un cheminement (dans un travail en projet, par exemple), soit parce qu'il éclaire une expérience que l'on a déjà faite, soit parce qu'il s'inscrit dans un ensemble d'autres textes ou d'autres sources de réflexion.

La "mise en situation" d'un texte n'est pas seulement un rituel pédagogique classique, c'est un véritable besoin intellectuel, dont certains élèves ont réellement plus besoin que d'autres. On est souvent étonné de voir combien le rapport, selon nous évident, qui rattache une situation de lecture à un vécu ou un besoin des élèves, ou à d'autres textes ou d'autres situations déjà vus, peut leur rester invisible, s'il n'est pas explicitement l'objet d'un travail et d'une verbalisation. L'effort d'intégration et de mise en relation qui doit s'exercer à l'intérieur du texte pour qu'on puisse comprendre, doit aussi se faire au niveau de la mise en relation du texte avec un contexte externe : d'abord peut-être, pour des élèves peu familiers des textes, un contexte pour eux (contexte d'expérience, contexte épistémique de questionnement), avant qu'on puisse s'attacher à construire un contexte objectif, propre au texte abordé et extérieur à eux (le champ historique et le questionnement idéologique dans lequel s'inscrit un texte, par exemple). Certains ont besoin d'une sollicitation explicite, même pour rattacher un texte proposé au contexte du vécu de la classe, par exemple, ou à ses questions à ce moment-là. C'est encore plus vrai si le contexte à construire est un contexte épistémique, celui d'un parcours de connaissance, un domaine qu'on explore, une démarche que l'on installe. Un travail sur la compréhension des consignes, par exemple, met forcément en jeu la situation de telle tâche comme étape d'une acquisition, par rapport à un but, par rapport à la leçon, par rapport à une progression, à d'autres exercices du même type sur d'autres notions, ou visant autre chose à propos de la même notion.

** Aide à la mobilisation des acquis.*

- Cette mise en contexte du texte lu suppose une mobilisation, dans la lecture, de connaissances déjà acquises. Tous les modèles récents du traitement des textes insistent sur ce qui peut paraître un truisme, c'est à dire le rôle fondamental des connaissances préalables dans les processus de compréhension, ce qui pose d'ailleurs le problème d'un apprentissage de processus de compréhension qui soit indépendant des contenus de connaissances mis en jeu dans les textes.

Cette mobilisation des acquis (connaissances du monde, compétences discursives et textuelles, compétence logique, etc...) intervient à tout moment de la lecture. En début, comme instance de pilotage de la lecture à partir d'un horizon d'attente, en fournissant un cadre, des hypothèses de déroulement, des catégories sémantiques de base, comme je l'ai dit précédemment. En cours de lecture, comme activation de réseaux d'associations et de schémas de relation entre les notions ou les faits recueillis, et comme base d'un processus de comparaison. En fin de lecture, comme référence à partir de laquelle un contrôle et une évaluation des acquisitions sont possibles

(rapporter systématiquement ce qu'on pense avoir compris du texte à ce qu'on savait déjà permet, entre autres, de corriger des interprétations aberrantes, et par ailleurs, de mesurer ce qu'il nous a appris).

- Cette mobilisation des connaissances préalables, quelles qu'elles soient, est un des principaux problèmes que rencontrent beaucoup d'élèves en échec. Bien sûr, certains textes sont tellement loin de leur horizon de références et de savoirs qu'il leur est difficile d'y investir quoique ce soit. Mais cette difficulté s'observe souvent, même dans les cas où les situations qu'on leur propose sont proches de leur culture et mettent en jeu des savoirs qu'ils possèdent. En face d'un texte, ils ne savent pas activer ces savoirs, ce qui appelle plusieurs interprétations possibles : ils ont tellement l'habitude de se sentir incompetents que tout appel à une compétence préalable peut leur paraître dangereuse ; ils perçoivent le monde des textes comme tellement étranger que la possibilité d'un lien avec l'expérience ne leur apparaît pas ; l'activité de lecture est chez eux tellement besogneuse qu'elle stérilise toute activité d'évocation et de comparaison pendant qu'on lit ; ils n'arrivent pas, seuls, à mettre en oeuvre des procédures efficaces de mobilisation de leurs connaissances en mémoire, dès que la situation est complexe et un peu différente de la situation d'acquisition⁴². Pour que les élèves voient quels acquis activer, il faut souvent un pointage explicite du domaine ou de la catégorie de connaissances auxquels il est utile de faire appel⁴³.

C'est vrai de tous types de connaissances : celles qui sont relatives au code pour les non-lecteurs (qui ont pourtant généralement un bagage plus ou moins important de mots acquis et de connaissances graphiques), les compétences langagières (syntaxique, sémantique, logique...), discursives (quels actes de langage accomplit-on en disant cela, quel genre de discours fait-on dans telle situation?), textuelles, et tous les savoirs "du monde" auxquels renvoient les textes, ainsi que les catégories et relations reposant sur la connaissance plus générale des situations sociales et des actions. La verbalisation et le dialogue entre enfants à propos de ce qu'on va lire contribuent à construire cet espace de référence, et cette réserve de vocabulaire, de représentations mentales et de schémas où puiser pendant la lecture. Avec des élèves non-lecteurs âgés, il faut souvent procéder de manière extrêmement insistante et individualisée

42. Cela renvoie à des difficultés de recouvrement des connaissances stockées en mémoire beaucoup plus générales, mais qui prennent des formes spécifiques en lecture : problèmes de catégorisation permettant l'accès à ces connaissances, possibilités de décontextualisation des acquis et de transfert dans un autre contexte, cadrage d'une situation nouvelle par rapport à d'autres déjà connues, mise en oeuvre de procédures relativement systématiques pour contrôler sa propre mise en relation ("processus métaprocéduraux" dont parle Karmiloff-Smith). Sur ces problèmes de contrôle métacognitif, essai de présentation synthétique in *Innovations* n° 23/24.

43. C'est à dire aider à construire un cadre, à partir duquel mobiliser des réseaux qui activent d'autres cadres, selon les expressions de Van Dijk : "Des cadres peuvent être considérés comme des réseaux conceptuels qui contiennent des pointeurs vers d'autres cadres. Un cadre ne contient pas seulement des données statiques, mais également des procédures dynamiques". Macro-structures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours, in Denhière (1984), p. 69.

pour soutenir cette activation de ce qu'ils connaissent déjà, et pour les assurer dans la conscience d'avoir des connaissances utilisables pour résoudre le problème. Mais le questionnement peut pointer également un savoir très spécifique qu'il convient d'activer, s'il est une condition de la compréhension du texte en question.

La plupart des questionnaires de lecture silencieuse contiennent en fait des questions faisant appel aux connaissances du monde, et il est possible de répondre à une bonne partie d'entre elles sans lire spécifiquement le texte, simplement sur la base du savoir ordinaire. Ces questions ne pointent d'ailleurs pas forcément des savoirs nécessaires pour comprendre la logique du texte, mais souvent des savoirs "à propos de"⁴⁴, et leur fonction est assez floue dans le questionnaire. Pour mieux contrôler la fonction de ce type de questions, peut-être faut-il bien discerner si le savoir visé par la question constitue une condition de base pour reconstituer la logique narrative, ou s'il est une aide pour meubler le monde du texte, susciter des évocations. D'autre part, il est utile de bien systématiser ce qui relève de ce qu'on sait par ailleurs, et les informations que donne spécifiquement le texte, qu'il y ait concordance ou distorsion entre les deux. Un cas particulier d'aide à l'utilisation d'acquis est le fait d'apprendre à se servir d'un document préalable (texte plus facile, document imagé bien compris, ou document unique qui comprend plusieurs textes accessibles à différents niveaux de lecture) pour comprendre un texte plus difficile⁴⁵ ; les difficultés importantes que certains élèves rencontrent dans ce réinvestissement font penser qu'il s'agit d'un lieu de travail utile et favorable à une prise de conscience de leur part.

IV. - L'avancée dans la lecture : aides et régulations dans le traitement des informations.

Affirmer cette importance de l'"entrée dans le problème" et de l'élaboration de cadres intégratifs (dont on peut penser que le "chemin critique" problème/solutions ou but/sous-buts/moyens est un des plus dynamiques) n'est pas contradictoire avec le souci d'aider, pas à pas, les élèves au cours de "l'avancée dans le problème". Il faut les aider à se constituer, au fil de la lecture, une base d'informations spécifiques données par le texte, à les catégoriser, à les intégrer dans des unités signifiantes ; à sélectionner et mémoriser des fils thématiques qui permettront de relier les unités

44. Exemple 4. Dans la fiche-questions SRA sur "Le nid dans la boîte aux lettres", on peut répondre sans lire le texte à une ou deux questions sur la nourriture des mésanges ou le rôle du père-mésange, aspects relativement périphériques par rapport à l'histoire, même s'il en est question dans le texte. Par contre, il a été utile, avec un groupe de très mauvais lecteurs, de mobiliser, entre autres, un cadre temporel et de susciter un rappel des jours où passe normalement le facteur, en faisant cocher une frise temporelle mettant en rapport les jours avec et sans facteur, et les actions de la mésange. Aucun élève n'avait associé de lui-même les indications "dimanche", "boîte aux lettres", "le lendemain".. pour les rapprocher de leur connaissance des jours de courrier!.

45. Un exemple sur le texte des Inuits, de l'évaluation 6°, chez F. Mattéi, *Innovations* 23/24.

entre elles pour constituer une continuité dans le déroulement et un réseau de significations. Il est fondamental sur le plan pédagogique, comme je l'ai dit précédemment, de susciter la mobilisation de cadres et de connaissances acquises ; mais les cas où ces cadres peuvent être complètement construits préalablement, ou en début de lecture, sont quand même rares. La compréhension des textes n'est pas une reconnaissance, un texte n'est que rarement l'illustration d'un "type de textes", et une histoire l'illustration d'un schéma ; il suscite des relations sémantiques pas forcément attendues entre notions, propriétés et valeurs. Bien souvent, les difficultés de compréhension se situent ailleurs, dans le détail des choses, dans les relations particulières à activer et à reconstruire face aux indications spécifiques données par tel ou tel texte.

Pour décrire ces processus au niveau du micro-traitement, on peut adopter, par exemple, la représentation qui en est faite dans le modèle propositionnel de Kintsch et Van Dijk 78, bien connu pour avoir fait l'objet de nombreuses présentations⁴⁶. Dans cette perspective, l'accent est mis sur la construction, pas à pas et cycle par cycle, d'un réseau de propositions (de type prédicat-argument), et de liens entre ces propositions, permettant d'aboutir à une "base de texte" cohérente. Chaque cycle de traitement produirait une organisation hiérarchisée et sélective de propositions, dont le maintien en mémoire permet d'établir le lien sémantique entre les unités de traitement successives, en rendant possibles des chevauchements d'arguments d'un cycle à l'autre⁴⁷. Cette construction, en principe automatisée, donnerait lieu à des traitements d'autres niveaux, contrôlés sur le plan cognitif, pour élaborer la macro-structure du texte, par des séries d'intégrations, de sélections et de généralisations des significations ainsi construites (que l'on peut d'ailleurs articuler à la mise en oeuvre des procédures de guidage évoquées précédemment).

Sans prétendre trancher sur la validité théorique des modèles, ni sur la possibilité de rendre compte du travail de la lecture en termes de processus d'abord ascendants, je peux simplement insister sur les points sensibles chez les mauvais lecteurs que cette représentation éclaire, et qui font l'objet d'un étayage spécifique quand l'enseignant aide l'élève au cours de sa lecture. Il semble que plus les élèves sont en difficulté en lecture, plus le soutien sur ces points doit se faire de manière précise au niveau de base du micro-traitement (ce qui n'est pas contradictoire avec ce qui a été dit précédemment, à savoir que plus les élèves peinaient dans la lecture, plus il est important de susciter chez eux une mobilisation d'hypothèses et de catégories pour piloter la lecture à partir de grandes unités de sens). On retrouve des procédures de même type, à différents niveaux des cycles de traitement, et portant sur des unités de

46. Voir Denhière (1984) ; Denhière et Baudet (1992), p. 147 et suivantes.

47. D'après Kintsch et Van Dijk, on a tendance à retenir les propositions les plus importantes et les plus récentes, ce qu'ils appellent la "stratégie du bord d'attaque", qui peut, d'après d'autres chercheurs, se croiser avec d'autres stratégies (sélectionner pour maintenir en mémoire le dernier état de la chaîne causale, et la proposition décrivant le but). Denhière et Baudet (1992), p. 152.

taille différente. J'évoquerai ici seulement quelques uns de ces points critiques, sur lesquels un questionnement ou une aide de l'adulte peut se focaliser.

Chez un lecteur même moyen, le repérage syntaxique et la catégorisation des données peuvent se faire de façon automatisée au niveau de la phrase : à ce niveau, l'intégration de ces informations dans une unité significative cohérente ne fait donc en principe pas problème. Mais l'intégration et l'établissement de liens peuvent devenir problématiques au niveau d'unités de traitement plus larges (paragraphe, épisodes), et quand le texte est long ; il faut donc les prendre en charge explicitement. Pour les non-lecteurs, c'est dès le traitement de la phrase que doivent être appuyés ces processus d'intégration et de catégorisation des données. Cela se fait en activant la conscience syntaxique et en construisant des syntagmes, au lieu de simplement prélever des mots, et en scandant le mouvement de la thématization, la différence entre ce dont on parle et ce qu'on va en dire. Cet accompagnement peut se faire soit explicitement, par un jeu de questionnements et de commentaires très proches de ce que décrit Bruner⁴⁸, soit implicitement, à travers le rôle de la voix et des pauses. Des procédures analogues (sériation et catégorisation des données, mobilisation d'un réseau de connaissances acquises, intégration des données dans une unité significative cohérente, établissement des liens de cohérence fondant la continuité d'un cycle de traitement à un autre) se retrouvent donc à des niveaux différents, et à des moments différents du processus de lecture.

On a déjà beaucoup développé certains de ces aspects intervenant dans l'établissement des liens de continuité entre propositions ou entre paquets de propositions. En particulier, le repérage d'éléments de cohésion comme les phénomènes de coréférence et les chaînes de désignateurs différents pour un même personnage a fait l'objet de beaucoup d'études ; les mots de liaison et les relations de successivité entre épisodes également. J'insisterai plutôt sur d'autres aspects de l'aide, peut-être triviaux mais dont l'expérience montre l'importance.

1. Appel à inférence, travail sur l'implicite et aide à rétablir les liaisons sous-entendues.

- D'après l'analyse de Kintsch et Van Dijk, si cette cohérence entre propositions ne peut être établie, le lecteur est obligé de revenir plus amont et de puiser dans sa mémoire à la recherche d'une proposition susceptible d'opérer la liaison ; sinon, il lui faut, à partir des données dont il dispose, reconstituer la liaison. Pour construire une représentation intégrée, les informations explicitement fournies par le texte

48. Bruner montre comment le dialogue adulte/enfant aide celui-ci à constituer des "paquets d'information" et des phases dans l'activité en cours, comment le renvoi à l'enfant de ce qu'il fait a une fonction intégrative, en particulier en ce qui concerne la thématization, et l'articulation thème/commentaire (poser le thème : "alors c'est un petit garçon" ; s'appuyer sur lui pour construire plusieurs commentaires possibles : "et qu'est-ce qu'on en dit..").

doivent être nécessairement complétées par des informations inférées, non présentes explicitement dans le texte : ces inférences jouent un rôle central dans la compréhension⁴⁹. Il est utile de sérier différents niveaux et types d'inférences, pour cerner les difficultés de compréhension et ajuster le questionnement. Parmi les nombreuses taxonomies disponibles, on peut grossièrement distinguer les inférences de liaison, nécessaires pour articuler entre elles les propositions construites à partir des informations apportées directement par le texte (par exemple, postuler l'existence d'une liaison causale entre deux faits), et les inférences pragmatiques permettant, en intégrant les données du texte dans un cadre de connaissances, d'enrichir ou de spécifier les représentations d'aspects non explicités dans le texte, et de fournir des attentes ou des hypothèses plausibles sur les relations entre actions ou entre personnages. Comme le rappellent, entre autres, Denhière et Baudet, le rôle des inférences strictement logiques dans la compréhension du langage naturel "est probablement très limité, beaucoup plus que ne le laissent entendre les travaux expérimentaux sur le raisonnement"⁵⁰.

* Ce rôle des différents types d'implicite et de calcul inférentiel dans l'interprétation n'est bien sûr pas propre à la lecture ; il fonde le fonctionnement même de l'intercompréhension⁵¹. Si la typologie des niveaux d'implicite peut être transférée à la compréhension des textes écrits, les conditions d'interprétation sont différentes à la lecture, ce qui explique les difficultés plus grandes des élèves à faire ce genre de calcul interprétatif. Le lecteur est privé de tout le relais qu'offre le contexte situationnel, et il doit reconstruire lui-même, mentalement, une représentation de situation faisant contexte et permettant les inférences⁵². Il ne dispose pas non plus

49. Denhière, Baudet (1992), p. 81.

50. Ce qui limite peut-être les possibilités de transfert direct d'exercices comme ceux qu'on utilise dans certaines méthodes de remédiation cognitive, et qui sont très proches des tests de raisonnement (les Ateliers de raisonnement logique d'Higel ou les séries axées sur la logique de Feuerstein) ; le transfert se ferait plutôt au niveau général d'une prise de conscience des attitudes face à un texte. Par inférences logiques, on désigne ici les formes d'implication autorisées par la logique, dans la mesure où elles sauvegardent les valeurs de vérité : syllogismes, par exemple. Pour un rappel sur les inférences, Denhière et Baudet (1992), p. 85.

51. La bibliographie linguistique sur l'implicite et le fonctionnement des implications dans la communication est énorme, depuis Grice et Ducrot jusque Sperber et Wilson ; il paraît d'autant plus étonnant que ces analyses soient si peu réinvesties dans l'analyse de la compréhension en lecture. Voir Sperber et Wilson (1986) : *La pertinence. Communication et cognition*. Minuit.

52. Ainsi, lors de la séance évoquée (6° SES) sur la fiche "Le nid dans la boîte aux lettres", la cohérence à l'intérieur du 6° paragraphe, et entre celui-ci et le dernier paragraphe suppose d'inférer des relations d'appartenance et de causalité implicites, ce qui était loin d'être évident pour les élèves : *"Mais voilà que le lendemain matin, la mésange entend des cris d'enfants : "Papa, nous allons à la boîte aux lettres!". Le pas des enfants se rapproche. La clé tourne dans la serrure et la porte s'ouvre toute grande... La mésange terrifiée se tasse sur ses oeufs, les défend de ses ailes à demi-écartées.. "Oh! Un nid! Avec la mère oiseau dessus!" s'écrie une voix. La couveuse rentre la tête dans ses plumes, son petit*

des indications que les intonations donnent sur la nature des liens entre énoncés et leur statut les uns par rapport aux autres⁵³. La difficulté à percevoir la lecture comme situation de communication, et à se représenter suffisamment précisément un auteur comme source du message écrit, limite chez lui les possibilités d'inférences pragmatiques (sur la nature des actes de parole, par exemple). Enfin, il n'a pas toujours le recul suffisant, dans l'activité de lecture elle-même, pour comprendre de lui-même qu'il ne comprend pas, que quelque chose ne va pas⁵⁴. D'où la nécessité de pointer explicitement, avec certains élèves, ces trous dans la cohérence, et de leur indiquer le travail d'inférence nécessaire. Fayol indique que les enfants sont très tôt capables d'aller au delà des informations explicites pour établir des relations entre événements, à condition qu'on le leur demande, mais qu'ils n'effectuent pas spontanément ces opérations avant une dizaine d'années⁵⁵. Mais il suffit parfois de simplement focaliser

*oeil noir luit dans l'ombre. Mais une main referme la porte sans bruit, avec précaution".
Le lendemain, le facteur allait déposer une lettre dans la boîte quand il lut sur une pancarte accrochée au poteau : "Boîte aux lettres condamnée. Prière de glisser les lettres sous la porte. Merci".*

Dans le questionnaire SRA rempli par les élèves, deux questions concernent ce passage :

* *Lorsqu'on ouvre la boîte aux lettres, que fait la mère oiseau ?*

- elle casse ses oeufs parce qu'elle a peur
- elle s'envole à tire d'aile par l'ouverture
- elle se tasse sur ses oeufs pour les défendre

Question qui n'a pas posé beaucoup de difficultés (discrimination visuelle et correspondance terme à terme)

* *Pourquoi le facteur doit-il glisser les lettres sous la porte ?*

- parce que les gens de la maison ont perdu les clés de la boîte aux lettres
- parce que la boîte aux lettres est cassée et qu'on ne peut plus ouvrir la porte
- pour que la mésange puisse couvrir ses oeufs dans la boîte aux lettres

Question plus intéressante parce qu'elle peut contribuer à expliciter des relations de causalité (parce que..) ou de finalité (pour que). Mais une partie des enfants qui avaient choisi la 3^e réponse l'avaient fait plutôt au nom d'une continuité thématique ("ça parle de la mésange qui couve"); ils ne s'étaient pas du tout posé la question "qui a écrit la pancarte ?" (inférence interpropositionnelle entre les deux paragraphes), et plusieurs hésitaient pour y répondre. Le dialogue entre eux lors d'un petit exercice d'écriture en groupe (les enfants racontent aux parents l'épisode) a montré que c'est seulement dans un second temps qu'ils ont pu établir certaines informations indirectes et en prendre conscience : qui a ouvert la porte de la boîte aux lettres, à qui appartient "une voix", "une main", et bien sûr l'écriture de la pancarte. De même, au niveau du micro-traitement, pour le terme "la couveuse": quelques enfants ont bloqué sur le sens du terme qu'ils connaissaient (la machine) et se sont heurtés au non-sens, sans parvenir à le dépasser; il a fallu explicitement faire appel à inférence par une question ("quel est le mot qui désigne la mésange dans la phrase..") pour qu'ils puissent utiliser le contexte de la phrase pour accepter un sens qu'ils ne connaissaient pas.

53. Selon Labov, et également Gumperz, les faits d'intonation et de prosodie constituent à l'oral un système extrêmement structuré d'indications sur le statut des énoncés et les liens logiques qu'ils entretiennent les uns avec les autres.

54. Ce que Brown appelle "ignorance secondaire" (ne pas comprendre qu'on ne comprend pas). Sur ces analyses du "sentiment de connaître", voir Noël B. (1991) : *La métacognition*. De Boeck Université. Présentation in Nonnon E. (1991) *Innovations* 23/24, p. 73.

55. "On aurait donc affaire à une habileté précoce, mais dont la mise en oeuvre systématique ne s'opérerait que consécutivement au développement des procédures métacognitives intervenant, non plus sur les informations seulement, mais sur leur représentation interne, permettant ainsi l'utilisation de plans d'appréhension (Karmiloff-Smith)" Fayol (1985), p. 86.

l'attention sur le terme contenant un présupposé, ou sur l'apparente discontinuité thématique, en amorçant le calcul interprétatif, pour que certains élèves soient capables de reconstruire les informations indirectes ou les liaisons nécessaires⁵⁶.

* Ce problème des difficultés à mettre en oeuvre, seul, des inférences rejoint les problèmes d'établissement et d'utilisation du contexte lors de la lecture, point qui me semble entaché de nombreuses ambiguïtés. En réaction contre l'importance excessive un moment accordée aux anticipations à partir du contexte comme composante fondamentale de l'expertise en lecture, certains travaux ont souligné, au contraire, que ce sont les mauvais lecteurs qui font plus appel au contexte et en sont plus dépendants pour la reconnaissance des mots⁵⁷. Et il est vrai que les stratégies de type idéographique/environnementale sont effectivement caractéristiques des phases primitives de la lecture (enfants très jeunes et illettrés)⁵⁸. Mais la notion de contexte est trop complexe en linguistique et a fait l'objet de trop d'essais d'analyse théorique pour pouvoir être globalisée à partir de l'exemple partiel du contexte imagé ou environnemental accompagnant le mot ; il faudrait, pour le moins, réinvestir dans le domaine de la lecture ce souci de distinguer niveaux et types de contextes. D'autre part, l'évaluation de la capacité d'identification de mots et celle de la compréhension d'un écrit ne peuvent être assimilées. De mauvais lecteurs recourent effectivement à une compétence pragmatique qui n'est pas forcément de la lecture, dans des situations où ils ont besoin d'utiliser des lieux ou des objets comportant de l'écrit ; ils établissent éventuellement une association forte quand le mot écrit est doublé par une image ou un objet présent, et ce rapport désignatif compense leur difficulté à déchiffrer rapidement. Mais le contexte ne peut se réduire à un rapport direct signifiant/repré-

56. Par exemple, dans une activité autour d'un texte lacunaire certains élèves ne savent pas utiliser les présupposés liés à certaines expressions de la fin du texte pour imaginer les actions possibles dans la partie manquante. Il suffit parfois de donner aux élèves en difficulté des cartes portant une suggestion du type "... dit Victor en se séchant" : cela me fait penser que....", pour qu'ils explicitent le présupposé, trouvent un épisode correspondant et, pour certains, reproduisent la démarche sur d'autres expressions du texte. Une autre forme de travail est d'évaluer en termes de vrai ou faux des énoncés explicitant de manière plus ou moins valide des présupposés, des conséquences ou des conclusions possibles à partir d'informations données dans le texte.

57. Sprenger-Charolles L. (1989) : L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycholinguistique, in *Revue française de pédagogie* n°87. Repris également dans L'évolution des mécanismes d'identification des mots, in Fayol M. et alii (1992) : *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF.

58. Voir par exemple L. Rieben L. (1989) : *L'apprenti lecteur : Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Delachaux et Niestlé.

sentation d'un référent présent, qui met en jeu un usage indicatif, déictique des signes⁵⁹. Il s'agit aussi du contexte textuel, porté par l'ensemble des significations jusque là construites par le texte, à travers les signes verbaux, éventuellement sans référence directe à une situation extérieure (ce qu'on appelle parfois le co-texte) ; il met donc en jeu une activité de "mémoire discursive", nécessaire pour établir cette contextualisation, et permettre les inférences. De ce point de vue, on se heurte, dans le texte écrit, à une "prééminence de la référence contextuelle", construite par des moyens verbaux, "par rapport à la référence déictique"⁶⁰, ce qui met en difficulté beaucoup d'élèves, à l'écoute de récits oraux et à fortiori en situation de lecture : c'est à partir du discours qu'il faut construire et mémoriser le contexte à utiliser, ce qui pose à la fois des problèmes d'évocation mentale et de mémorisation. Cela peut expliquer d'autres résultats, qui indiquent que les mauvais lecteurs ont également des difficultés de prédiction verbale, en situation d'écoute comme en situation de lecture, et qu'ils sont, en particulier, moins aptes à se servir dans la lecture du contexte linguistique postérieur⁶¹ pour surmonter les difficultés.

2. *Evocation, construction d'un modèle mental de la situation.*

Ce contexte que le lecteur doit se construire à partir des phrases lues doit être intégré, cohérent. Il ne suffit pas de lister et de sérier les informations données par le texte pour enclencher la compréhension, il faut, pour le lecteur, se construire activement une représentation globale de la situation posée par le texte, ce que l'on a pu appeler un "modèle mental" de cette situation⁶². Van Dijk pose l'hypothèse que celui qui lit ou entend un texte se construit une base de texte cohérente et simultanément, "s' imagine" le monde auquel réfère le texte. Il active la représentation d'un

59. Il s'agit, selon Vygotski et Bruner, de l'usage primitif des signes verbaux pour désigner des référents sélectionnés dans le contexte présent, puis dans le monde mental partagé des interlocuteurs ; cet usage se transforme progressivement, à travers le dialogue avec l'adulte, et rend possible un "usage significatif" ou textuel des signes : ils deviennent eux-mêmes capables de situer et susciter leur propre contexte.

60. Comme le relève Reichler-Béguelin M.J. (1988) : Anaphore, cataphore et mémoire discursive *Pratiques* n°57 : *L'organisation des textes*.

61. F. Potter (1982), cité par Chauveau G. (1989) : Acte de lecture et décodage *Spirale* n° spécial : *Comprendre*.

62. Selon les théories des modèles mentaux, "comprendre un discours, ce n'est pas construire progressivement un réseau de propositions venues du traitement de chaque phrase, c'est élaborer un modèle mental qui est progressivement remanié et enrichi, les marques linguistiques agissant à la manière d'instructions pour effectuer ces modifications successives du modèle mental" Denhière et Baudet (1992), p. 137.

"fragment de monde" suscité et spécifié par les indications du texte⁶³ (l'analyse psychologique rejoint ici une notion amplement développée dans d'autres contextes, par les théoriciens de la réception, en particulier : ainsi, chez Yser, l'activité de construction d'images mentales lors de la lecture (images non forcément visuelles, mais plutôt "significatives") qu'il conçoit comme des "synthèses passives" (au sens où elles ne forment pas de jugements) p. 246 et suivantes), et il mobilise pour cela images, représentations du monde et connaissances des situations venant de son expérience préalable : "un modèle de situation comprend également des expériences personnelles du monde, un savoir socialisé sur ce monde et ces croyances, des opinions, des émotions", d'où l'importance de la dimension évaluative et affective⁶⁴. Ce "modèle de situation" fournit un contenu référentiel aux expressions langagières utilisées dans le texte, permet de traiter les problèmes de co-référence et de cohérence même si le texte donne très peu d'indications explicites de cohésion sur le plan linguistique, et s'il n'y a pas recouvrement d'arguments. Si des faits sont reliés dans le monde construit, la cohérence sera rétablie entre les phrases qui les expriment ; cette construction mentale de la situation actualise des connaissances qui permettent les inférences.

La nature de ce "modèle mental" est encore un problème débattu. Pour Johnson-Laird, un modèle serait une représentation globale, analogique, et posséderait certaines caractéristiques de l'image. Cependant, ce n'est pas un tableau visuel : il peut représenter une réalité abstraite aussi bien qu'une réalité concrète (les représentations à partir d'indications relatives à l'espace, en particulier)⁶⁵. Même si la notion n'est pas dépourvue d'ambiguïtés et de limites, qu'analysent Denhière et Baudet entre autres, elle rejoint l'importance, plusieurs fois soulignée précédemment, d'une activité intégrative où les divers éléments d'information sont englobés dans des unités significatives cohérentes. Elle rejoint également l'activité si particulière, en particulier dans les textes de fiction, qui consiste à "mettre un monde debout", à le

63. "Le discours porte donc sur un fragment de monde que nous appellerons situation ; un modèle est la contrepartie cognitive d'une telle situation. C'est ce que les gens ont à l'esprit quand ils lisent quelque chose se référant à cette situation" Van Dijk (1988), présent par Denhière et Baudet (1992), p. 131 et suivantes.

64. Ce que Van Dijk appelle le "qualifiant évaluatif" inscrit dans ce modèle de situation sous forme d'opinion, d'émotion, d'évaluation en termes de vérité, et qui joue un rôle si important dans la compréhension et la mémorisation des textes.

65. Les recherches cognitives sur l'image mentale montrent qu'on n'a pas simplement une "image dans la tête" ; cette information est analogique, directe et non arbitraire, mais elle est sans doute codée plus abstraitement, cf. Denis M. (1989) : *Image et cognition*. PUF.

meubler⁶⁶, en l'évoquant au besoin visuellement, en suscitant des images mentales⁶⁷. Or cette évocation à partir des signes verbaux écrits, et en situation solitaire, est difficile pour beaucoup d'élèves. Les jeunes travailleurs interrogés par N. Robine redoutent le face à face solitaire avec des textes longs où ils n'arrivent rien à voir, pour lesquels ils ne se construisent aucune image intérieure ; d'où l'aide puissante que constituent les adaptations télévisées, pour eux plutôt incitatrices de lectures, en partie sans doute parce qu'elles aident à se donner des représentations des lieux, des personnages, des scènes et des actions. C'est encore plus vrai des élèves très mauvais lecteurs, dont certains n'arrivent pas, seuls, à susciter des évocations mentales à partir de ce qu'ils lisent (quand ils déchiffrent ou en situation de repérage autonome face à un texte).

L'aide à l'évocation et à la constitution active d'une représentation de ce qui est indiqué par le texte est donc une dimension importante de l'étayage de l'enseignant. Elle peut passer par la reformulation, à travers ses propres mots, de la situation énoncée dans le texte, et également par les discussions entre enfants pour s'approprier la situation, et pour préciser ses caractéristiques, en confrontant les interprétations. Elle passe aussi par différentes formes de transcodage. Ainsi, la symbolisation graphique par des plans, des cartes, des schémas figurant des lieux, des parcours, des relations entre personnages⁶⁸ peut aider à la fois à intégrer des informations éparses en une représentation cohérente, et à spécifier dans le détail les caractéristiques de la situation présentée dans le texte (il ne s'agit pas d'une simple projection imaginaire, mais d'une élaboration contrainte par les indications du texte). Cela peut être utile, en particulier, en ce qui concerne la représentation de l'espace réel ou fictif à travers le langage, qui pose énormément de problèmes aux élèves, et particulièrement en lecture.

La capacité de se donner cette représentation mentale passe donc, initialement, par la verbalisation partagée avec autrui, et par les activités de traduction⁶⁹ ; d'où l'intérêt d'habituer les enfants à des pratiques d'auto-traduction, dont on pense qu'elles

66. U. Eco parle du récit comme d'une "affaire de cosmologie" : "pour raconter, il faut avant tout se construire un monde, le plus meublé possible, jusque dans ses petits détails.. C'est le monde construit qui nous dit comment l'histoire doit avancer. Pour la narrativité, la contrainte est donnée par le monde sous-jacent. Et cela n'a rien à voir avec le réalisme" (1985) : *Apostille au nom de la Rose*. Livre de poche. Ce qui est dit ici de l'acte de raconter est vrai également pour la lecture du récit.

67. Cela a été analysé pour les textes littéraires, en particulier pour la littérature réaliste qui doit susciter un effet référentiel, construire des espaces fictifs. Voir Todorov T. (1975) : *La lecture comme construction*, repris in *Poétique de la prose*. Points Seuil.

68. Johnson-Laird insiste sur la dimension spatiale dans certains raisonnements et sur les problèmes de représentation de l'espace à travers des séries de phrases : ainsi, la description des lieux dans les romans policiers, exemple qu'il analyse à travers un passage de Sherlock Holmes, (1987) : *Modèles mentaux en sciences cognitives*. *Bulletin de psychologie* n°38.

69. Sur le rôle des activités de transcodage dans la construction des représentations et le passage à l'abstraction, voir Bruner (1983).

font, par la suite, partie des régulations mises en oeuvre spontanément par des experts. Plus les élèves ont des difficultés graves en lecture, plus il est important de les soutenir explicitement dans la mise en oeuvre de cette activité.

S'arrêter pour s'assurer qu'on se représente bien ce dont il est question, que les informations glanées sont intégrées dans quelque chose de cohérent fait partie de cette stylisation des cycles de traitement, de ces scansion de l'activité par des rétroactions et des évaluations, dont j'ai souligné l'importance. Comme dans d'autres situations (dans les discussions, par exemple), ce sont ces cycles rétrospectifs "centripètes" qui compensent la fuite en avant des hypothèses et la déperdition des informations acquises⁷⁰. Ce rôle de "rétention" et de condensation, lié à la mémoire, est fondamental⁷¹, et même si ce point a été moins mis en avant que la formulation d'hypothèses, c'est sans doute une des difficultés que rencontrent beaucoup d'élèves lorsqu'ils lisent. D'où l'importance de les aider à prendre conscience qu'ils peuvent se donner une "méthode" pour engranger et se remémorer cycliquement les acquis.

D'autre part, ces modèles de situation construits au cours de la lecture sont sujets à remaniements, puisqu'ils doivent progressivement intégrer des indications nouvelles qui les modifient ou les remettent en cause (enrichissement par des connaissances nouvelles, spécification de connaissances mal définies ou correction de représentations erronées, réorganisation des données acquises, etc.). Dans ces cycles de traitement, on peut donc aussi viser la comparaison entre deux états d'hypothèses, deux moments de la représentation, l'élucidation des points sur lesquels les nouvelles données suscitent une correction. Ce commentaire de sa propre progression dans la compréhension du texte, par modifications successives, est un élément de prise de conscience et d'évaluation de ce qu'on apprend en lisant.

3. Aide à l'activation de schémas de résolution : un exemple, les relations de causalité.

Une des critiques faites à la notion de modèle mental ou de modèle de situation est qu'elle n'apporte aucune description précise des éléments, des domaines et des types de relations qui les constituent⁷². Les recherches récentes se tournent donc vers l'analyse précise des relations et des structures sémantiques qui sous-tendent la

70. Pour les discussions, et le rôle des notes prises au tableau pour contenir les forces centrifuges du discours en favorisant les retours en arrière, Nonnon E. (1991) : Mettre au tableau, mettre en tableau, comment structurer les discussions. *Etudes de linguistique appliquée* n°81.

71. Cette dialectique est au centre de l'analyse, d'inspiration phénoménologique, que Yser fait de l'expérience de la lecture : "Chacun des moments de la lecture est une dialectique de protension et de rétention. Dans le courant de la lecture, il se produit un éveil incessant et diversifié des contenus de la rétention, les contenus de la mémoire sont projetés sur un nouvel horizon... C'est ainsi que des attentes et des souvenirs transformés ne cessent de se mêler. Toutefois le texte n'ordonne pas lui-même ces modifications et ces relations, c'est au lecteur à procéder lui-même à cet agencement" Yser W. (1985) : *L'acte de lecture*. Mardaga, p. 204.

construction de ces représentations, et des schémas de taille intermédiaire qui permettent l'établissement d'une continuité et d'une cohérence dans le cours de la lecture : "alors que les premières recherches ont surtout privilégié l'étude des unités schématiques de grande taille (scripts, schémas de récit), la recherche actuelle s'intéresse davantage à des unités de taille inférieure, telles que les structures d'état, d'événement, d'action, et des schémas relationnels temporels, causaux"⁷³. C'est l'activation de ces schémas "locaux", partiels, qui permet au fur et à mesure de générer des cadres d'interprétation permettant de relier les énoncés entre eux, de façon prospective, et de façon rétroactive, en des unités significatives.

Le rôle des structures notionnelles, de connaissances et des réseaux de significations activés lors de la lecture a été beaucoup moins mis en avant dans le discours didactique que les schémas de type syntagmatique (succession d'actions dans des scripts, par exemple). L'intérêt pour ces structures notionnelles (équivalences, oppositions, implications, emboîtements entre notions, relation de dépendance ou de surordination, etc...)⁷⁴ a coïncidé avec le déplacement de la recherche du récit aux usages des textes liés à l'acquisition de connaissances, comme les textes explicatifs ou expositifs ; mais ces structures sont également fondamentales dans les récits. Ces schémas interfèrent avec des schémas discursifs qui permettent de situer l'étagement des énoncés les uns par rapport aux autres, selon un certain nombre de relations assez régulières : assertion générale/exemplification ou justification, par exemple ; énoncé d'un problème ou d'une contradiction/essai de réponse, etc...

- *Les schémas de causalité.*

On a déjà beaucoup développé le rôle des schémas chronologiques organisant la succession d'actions ou d'épisodes, en référence à des scripts ou des scénarios du savoir commun, pour les situations stéréotypées. Je voudrais donc insister davantage sur l'importance des schémas de causalité, qui sont, à beaucoup d'égards, une clef pour la compréhension de la logique des états et des actions dans les textes. Denhière et Baudet rappellent l'analyse de Schank, pour qui les états et événements importants d'un récit forment une chaîne causale dans laquelle chaque état ou événement "soit conduit à, soit permet de, soit est la raison de, soit amorce un événement ultérieur". Comme la plupart du temps, les différentes actions dans les récits relèvent d'une intentionnalité de personnages, comme je l'ai montré précédemment, c'est selon Schank la notion de but qui est déterminante pour établir la cohérence entre ces actions : elle finalise la chaîne causale⁷⁵. Bruner insiste également sur le rôle

72. Denhière et Baudet (1992), p. 144.

73. Legros D. (1991) : Compréhension de textes, in Bentolila A. et alii : *La lecture, apprentissage, évaluation*. Nathan, p. 237.

74. Richard J.F (1991) : Les modèles de compréhension basés sur les structures de connaissance, in *Psychologie française* n°36/2 : *Le traitement cognitif du texte*.

75. Denhière et Baudet (1992), p. 115.

important, chez le petit enfant, de la pratique des récits pour l'exploration de la causalité, la causalité psychologique, téléologique et l'intentionnalité étant en quelque sorte des voies d'accès à la causalité objective. Les recherches expérimentales confirment, dans l'ensemble, la réalité du rôle psychologique de ces schémas causaux dans la compréhension et la mémorisation⁷⁶.

Or on remarque très fréquemment que des élèves ont mémorisé et "compris" partiellement un texte (une histoire, un récit historique) en organisant les actions autour de relations de succession, sans forcément construire clairement les relations de condition à réalisation, de cause à effet, d'acte à conséquence ou de moyen à but qui sous-tendent l'enchaînement des épisodes. Il en est de même, en SES par exemple, pour la compréhension de textes injonctifs en atelier, perçus moins en termes de "comment faire pour et à quelles conditions", qu'en termes d'algorithme d'actions successives. Baudet montre, à partir d'un questionnaire causal sur les informations d'un récit, que les différences essentielles dans le rappel entre enfants d'origines sociales contrastées "est attribuable à des différences causales dans les représentations du récit, et à l'utilisation de ces caractéristiques de cohérence causale globale pour guider l'accès à l'information mémorielle"⁷⁷. Ce résultat, qui rejoint de nombreuses observations personnelles, par exemple dans des tâches de résumé proposées aux élèves est cependant assez difficile à interpréter, surtout quand ce sont des conduites verbales de reformulation, orales ou écrites, qui permettent de restituer la perception de la cohérence causale chez les élèves : à quel niveau se situerait exactement la différence ? Il reste que cette capacité d'activer les différents liens relatifs à la causalité et à la finalité semble discriminante. D'où l'importance d'un travail sur ce point avec les élèves en difficulté. La technique du "questionnaire causal" utilisée par Baudet, qui consiste à solliciter systématiquement la réflexion des enfants sur le pourquoi et le comment des informations qu'ils restituent à la lecture d'un récit est une technique d'observation, non une modalité d'apprentissage conjoint. Cependant, elle rejoint certaines formes d'aide que l'on peut mettre en oeuvre, par exemple si on revient en soutien sur le résumé qu'ils ont fait d'une histoire, en pointant les lacunes éventuelles dans la chaîne causale et en focalisant l'attention des enfants sur elle : soit dans le dialogue oral, soit sous forme de schématisations graphiques des actions successives (éventuellement en laissant vides des cases médianes correspondant à une cause intermédiaire ou un moyen). La démarche est ici rétrospective (partir des effets des actions, pour remonter et reconstituer la chaîne causale) ; elle est complémentaire de la démarche inverse, prospective et téléologique (se formuler le problème et le but, construire la chaîne finalisée de moyens). Si la seconde s'est révélée efficace avec

76. Selon Black et Bower (1984), la partie la mieux rappelée d'un récit correspond au "chemin critique" qui fournit la transition entre le problème de départ (état initial) et sa solution (état final) ; la probabilité de rappel d'un événement sera fonction du nombre de relations causales qu'il entretient avec les autres événements, etc..

77. Baudet S. (1986) : La mémorisation de récit chez l'enfant : origine sociale et accès à l'information en mémoire. *L'année psychologique* 86.

des enfants en difficulté pour "entrer" dans des textes et en comprendre la logique d'ensemble, la seconde démarche, utilisée dans une autre classe à partir de résumés erronés, a été aussi un moyen de prise de conscience et de découverte pour certains élèves.

Conclusion

Sérier tous ces points d'intervention n'a rien de révolutionnaire, et les modes d'intervention ne sont pas forcément tout à fait différents des techniques intuitives éprouvées pour susciter la focalisation de l'attention, une attitude active de mémorisation ou d'évocation mentale. Une telle revue ne donne sans doute pas en elle-même beaucoup d'armes pour l'invention et la mise en oeuvre de consignes que demande le transfert d'un tel étayage, du dialogue en petit groupe à des activités plus collectives et réglées. Et il est vrai que les expériences qui ont pu être faites d'entraînements à la compréhension avec des élèves en grand échec ou des publics de bas niveau ne semblent pas offrir des gammes d'activités différentes de celles que l'on connaît déjà : activer les connaissances préalables, s'autoquestionner, se reformuler pour soi-même en cours de lecture, évaluer la cohérence et sa propre compréhension, apprendre à poser des questions pour autrui sur un texte, cela semble sous-tendre de façon évidente les pratiques empiriques quotidiennes. L'intérêt est peut-être simplement de prendre mieux conscience de ces niveaux d'intervention, et de les déplier, même s'ils portent sur des opérations apparemment très modestes, en les considérant comme véritables lieux d'un travail de prise de conscience et d'élaboration mené conjointement avec les élèves. Des recherches citées par Fayol⁷⁸, par exemple, on peut tirer deux remarques. Entraîner de façon systématique des élèves en difficulté à certaines procédures spécifiques (inférences, prédire, etc...) n'entraînerait que des résultats décevants, si on n'a pas sollicité leur activité de mise en relation dans les situations d'apprentissage : ils n'utilisent pas forcément à bon escient des techniques "implantées" de façon mécanique. La condition fondamentale d'une efficacité serait d'"amener les lecteurs à recourir à l'auto-régulation", et de travailler avec eux la conscience des procédures utilisées. A ces conditions, de telles approches peuvent se prévaloir de progrès dans les méthodes de traitement de l'information chez des élèves en grande difficulté.

- N'est-ce pas brouiller les cartes, pour des élèves très mauvais lecteurs, que de prétendre s'atteler au problème d'un enseignement des procédures de compréhension, alors même que leur maîtrise des mécanismes de décodage est tellement peu assurée que le décodage lui-même mobilise toute leur énergie et leur attention ? On peut penser

78. (1991) : Comprendre lors de la lecture : esquisse d'une approche cognitive. *Cahiers de Beaumont* n°52 : *Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation*. Autre version : (1992) : *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF, p. 103.

que c'est là une des sources de leurs difficultés de compréhension⁷⁹, et que dans ces conditions, c'est la maîtrise d'une certaine aisance dans le traitement du code écrit qui doit être l'objectif prioritaire.

En réaction à des définitions à l'emporte-pièce posant une équivalence simpliste entre lire et comprendre, la tendance est actuellement d'insister sur les dimensions spécifiques de la lecture, c'est à dire l'activité de traitement du matériau écrit : en particulier, sur les processus d'identification des mots et de prise de conscience du fonctionnement du code écrit. Dans cette perspective, on est conduit à affirmer que tout ce qui a trait à la compréhension n'est pas spécifique à la lecture, et relève de problèmes plus généraux, de traitement du langage⁸⁰ et de modes de résolution de problèmes⁸¹. Ces problèmes sont donc renvoyés éventuellement à d'autres domaines, extérieurs à la lecture proprement dite ; au contraire, laisser subsister des interférences entre les deux plans serait cause de confusions⁸². Il ne s'agit donc pas de minimiser la dimension spécifique d'investigation du code, de confondre apprentissage (ou réapprentissage) de la lecture et travail sur les régulations et les procédures mises en oeuvre pour comprendre un texte. Cependant, sans prétendre aborder sur le plan scientifique les relations entre ces deux aspects de la compétence de lecture, je crois qu'il serait réellement restrictif, par rapport à l'observation des situations réelles de l'apprentissage, de penser qu'une prise en charge didactique du travail sur la compréhension ne soit pas un objectif fondamental du travail en lecture, et cela, même si et d'autant plus que les élèves ont du mal à lire. Avoir une attitude active de compréhension face à un texte écrit relève d'apprentissages certes généraux, mais aussi très spécifiques, ne serait-ce que par la nature particulière des contraintes qui pèsent sur la situation de lecture (le statut du contexte entièrement verbal à susciter et à mémoriser, par exemple). Ces procédures doivent, pour certains enfants, être apprises, ou du moins suscitées et encouragées de façon systématique, car ils ne savent

79. Voir les analyses de Stanovitch. Dans ce cas de figure, "il apparaît que les difficultés de compréhension des textes de ces sujets sont en dernière analyse causés par des problèmes d'identification de mots" Allegria (1990) : *Colloque sur la lecture*, Nathan, p. 53.

80. "Les processus qui interviennent après l'identification des mots : compréhension de clauses, de phrases, de paragraphes, et finalement du discours dans sa totalité, ne sont pas en première approximation spécifiques de la lecture ; en effet, ils sont communs à la lecture et à la compréhension de la parole" J. Allegria (1991) : Rôle de l'identification des mots dans la lecture in Bentolila A. et alii : *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Nathan, p.198.

81. "L'exploitation efficace de ces indices demande une habileté particulière qu'il convient de distinguer de la capacité de lecture proprement dite ; cette habileté est apparentée à celle qui intervient dans la résolution de problèmes. En ce cas particulier, les problèmes ont la particularité de se présenter sous forme de texte." J. Allegria (1990) p. 55.

82. "Mélanger lecture et résolution de problèmes amène la confusion, ce qui est nuisible tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. En effet, la démarche pédagogique devant un enfant qui ne sait pas lire est entièrement différente de celle à avoir devant quelqu'un qui sait lire, mais qui ne sait pas utiliser un support pour trouver des informations" Allegria (1990), p. 55.

pas les mettre en oeuvre d'eux-mêmes. Restreindre donc la lecture à sa spécificité pure de traitement du matériau écrit serait dangereux sur le plan d'une pratique didactique. Réhabiliter le travail précis et systématique portant sur l'analyse et la maîtrise du code de l'écriture est une chose importante ; cela ne veut pas dire qu'on doive reléguer tous les problèmes de compréhension à un domaine vague, généraliste, extérieur à la lecture elle-même.

- C'est peut-être à partir d'un travail spécifique, précis, sur des textes et des contenus donnés que peuvent se travailler ces opérations et ces procédures dites "transversales", dont on a pu penser qu'elles sous-tendaient tous les apprentissages particuliers. Et il est vrai que les formes d'aide suggérées plus haut (aide à la projection de liaisons orientées moyens/buts, cycles rétroactifs d'intégration et d'évaluation de l'action en cours, etc...) sont très générales, et rejoignent les formes d'autorégulation et de contrôle mises en oeuvre dans n'importe quelle activité complexe de traitement de l'information. Cependant, c'est toujours à partir de contenus particuliers et de difficultés langagières ou logiques spécifiques, à analyser pour chaque texte, qu'elles sont mises en oeuvre dans la lecture. Les approches en termes d'éducabilité cognitive et de pédagogie de la remédiation ont suscité un grand espoir et une prise de conscience, en montrant qu'on pouvait travailler à "devenir intelligent", en s'appropriant de façon systématique un certain nombre de démarches et de régulations intellectuelles de base, à travers une collaboration verbale précise et systématique avec un enseignant. Mais il semble illusoire qu'on puisse entraîner efficacement et durablement à de telles procédures de façon décontextualisée, coupée de situations ordinaires mettant en oeuvre des contenus et des connaissances spécifiques. C'est la conclusion à laquelle arrivent Lautrey et son équipe après leur importante évaluation expérimentale de la mise en oeuvre du PEI⁸³. Il serait préférable, selon eux, de renoncer à l'idée d'apprentissages généraux sans contenu, et au projet de rendre les gens "plus intelligents" en général : non pas de renoncer à l'objectif de former des processus d'un certain niveau de généralité, mais dans certains domaines, de façon modeste, et en travaillant les transferts à d'autres champs restreints. D'où l'importance centrale du travail en lecture : non seulement parce que considérer le travail sur la compréhension mené avec les élèves dans cette optique, en sériant ses différentes démarches, peut aider à mieux entrer dans les textes et à les mettre à distance des élèves qui n'y entrent pas ; mais aussi, parce que ce travail peut être un lieu privilégié d'acquisition de méthodes et de modes de contrôle de ses démarches plus larges que la lecture.

83. Lautrey et alii (1992) : *L'orientation scolaire et professionnelle* n°21/1. présenté dans *Sciences humaines* n°21 (1992).