

APPROCHE THEORIQUE ET DIDACTIQUE DU QUESTIONNEMENT COMME AIDE A LA COMPREHENSION DE TEXTE

Patrick DENAUW
Collège de Solre-le-Château

Une cécité sémantique

Si de Christophe¹ il ne peut être dit qu'il ne sait pas lire, on peut penser toutefois que son statut de lecteur est pour le moins incertain.

Pourtant, il est clair qu'il fait partie de ceux qui ont réglé les problèmes du code : ainsi, il oralise correctement un texte. Mais peut-être n'a-t-on pas assez remarqué à quel point il ne comprend pas ce qu'il lit.

Certainement parce que souvent nous évoquons la difficulté du texte, la complexité du vocabulaire, l'évidence du thème... Mais ce qui complique tout, c'est que quelles que soient les variations que nous faisons subir à ces paramètres, il n'y a pas compréhension pour autant. Tout se passe comme si les résistances étaient fondamentalement plus structurelles que conjoncturelles. Pour souligner notre propos, examinons plus attentivement ce qui est directement observable dans le fonctionnement de Christophe.

En rappel de texte, il produit une énonciation approximative et décousue de mots, de bouts de phrase, de fragments sans liens entre eux. Du texte, il ne sait pas ce qu'il y a vraiment à en retenir tout comme il n'en perçoit pas l'intention. Il n'en a dégagé aucune organisation et la mémorisation en est d'autant fragilisée.

Par contre, s'il a à répondre à des questions, il peut extraire quelques informations précises dans la mesure où elles se donnent littéralement, principalement en réponse à un questionnement direct tel "qui, quand, où". Toutefois, certaines altérations sont troublantes.

1. 16 ans, élève de 3^{ème} de SES.

La première se traduit par des débords fréquents et par la reprise d'informations non-pertinentes au regard de la question, dérive dont les bornes peuvent être soit l'unité de la phrase, soit celle de la topologie textuelle².

La seconde se trouve être dans la disjonction entre l'observance formelle de la réponse et son adéquation. Ainsi, si la question est d'ordre temporel, Christophe répond bien en proposant une date ou un indicateur chronologique mais qui n'est pas celui attendu. C'est ainsi que peu à peu nous approchons un de ses fonctionnements. Comment procède-t-il en fait ? Il repère visuellement des syntagmes dans la formulation même des questions, dont il va chercher ensuite la trace dans le texte. Puis, terme à terme, il fait correspondre à la question un bloc du texte incluant ces syntagmes répertoriés en mémoire.

Soit. Mais si nous avons identifié là une stratégie de base, elle ne correspond en définitive qu'à un contournement et laisse entières de nombreuses questions :

Dès lors qu'un texte bénéficie de multiples explicitations et qu'il a été rédigé en fonction d'un public destinataire précis, pourquoi la compréhension n'accompagne-t-elle pas le déchiffrement ?

Pourquoi un élève qui réalise des prélèvements de sens, ne construit pas de signification pour autant ?

Peut-on faciliter la compréhension et comment ?

La démarche de l'article qui suit a pour objet de tenter une clarification face à ces interrogations et faire quelques propositions pédagogiques avec pour finalité la facilitation et l'étayage de la compréhension.

Clarification donc afin de ...comprendre. Car parfois c'est l'enseignant qui ne comprend pas que l'élève ne comprenne pas. Soit un article, extrait du "Journal des Enfants", relatant un fait divers. L'origine du texte le situe a priori à un niveau adapté à ses lecteurs. Le fait divers en question est simplement relaté dans son déroulement et ne nécessite pas la mobilisation de connaissances ou de concepts élaborés. En quelque sorte, il s'agit plus de prendre connaissance que de comprendre. Et pourtant l'élève ne peut restituer ce qui s'est passé, il n'a pas compris. La situation est-elle malgré tout en dehors de son champ de compréhension ? Non, car il la conçoit très bien si on la lui explique.

Le vocabulaire est simple ou expliqué entre parenthèses, le développement peu complexe et le texte relativement court ! Alors, comment intervenir ? A quel niveau se situe la résistance et de quelle nature est-elle ?

2. Bloc-phrase : il repère la phrase dont il pense qu'elle contient l'information recherchée et la recopie in extenso. Par exemple :

Q - Quand le match a-t-il eu lieu ?

R - Samedi 20 Février, l'équipe française de rugby n'a pas été fabuleuse.

Bloc-topographique : démarche identique sauf qu'il recopie tout le paragraphe. S'il est long, il adopte une position intermédiaire en encadrant de plusieurs lignes celle qu'il a repérée, bien que le plus souvent le début de la ligne ne coïncide pas avec le début d'une phrase.

Il nous faut préciser dès maintenant qu'il y a trois lectures possibles du texte que nous proposons. La première fait le point sur ce qu'en dit la théorie et a pour objectif d'en faciliter l'accès³. Au regard de cet outil, la seconde propose l'analyse d'un dispositif pédagogique commercialisé qui prétend à évaluer la compréhension d'un texte⁴. Enfin, la troisième formule des propositions pédagogiques alternatives et esquisse des choix didactiques⁵.

En fonction de ses attentes, rien n'interdit que le lecteur fasse un parcours de lecture différencié.

I. - COMMENT COMPREND-ON CE QU'ON LIT ?

Question redoutable à double titre. Tout d'abord parce que l'opération n'est pas directement observable et nécessite le recours à des modèles. Ensuite, ce n'est pas parce que l'action est réalisée avec facilité et rapidité que les processus en sont pour autant simples et directs.

Qui plus est, le dispositif est largement automatisé en ce sens qu'il y a contraction des opérations, des processus mis en jeu, sans intervention permanente de la conscience. Mais elle n'est pas pour autant mécanique car elle ne peut être ramenée à la simple combinaison d'éléments pré-déterminés. Il s'agit plutôt d'une *procédure*, d'une intrication d'opérations sérielles modélisées dont l'activation se fait sans mobilisation consciente et pour laquelle le sujet peut ne pas se distinguer de l'objet étudié, dans la mesure où il ne fait pas émerger sa propre activité psychique.

Comme le note Mérieu, "ce qui caractérise une opération mentale, c'est qu'elle est invisible pour celui qui la maîtrise et qu'elle n'apparaît qu'en négatif à celui qui n'y parvient pas"⁶.

Alors, lorsque la compréhension ne se fait pas, il nous semble important d'essayer de décomposer⁷ le fonctionnement automatisé de la "boîte noire". Aussi, prenons-nous le terme plutôt dans son acception aéronautique (trace des procédures) que dans son renvoi à l'opacité d'un lieu.

L'étude n'est pas simple et la difficulté de l'approche réside autant dans la multiplicité des processus complexes activés que dans leurs interactions constantes. Cette intrication permanente, dépendante à la fois de la structure textuelle propre et de l'anamnèse cognitive du lecteur est un obstacle à une modélisation.

3. pp.2-14.

4. pp.15-28.

5. pp.29-37.

6. Mérieu (1991), p.174.

7. Nous entendons décomposition au sens cinématographique du terme : le geste d'un personnage de dessin animé est perçu dans sa continuité et son évidence alors qu'il est l'enchaînement ordonné d'un nombre défini de dessins en un temps donné.

Il nous semble toutefois que l'on ne résoud pas le complexe en le simplifiant et il est probable qu'il faille l'admettre pour y participer. Peut-être, en effet, est-il nécessaire d'identifier les opérations effectuées pour mieux cerner les difficultés et mieux mettre en place des situations plus adéquates.

Les premiers travaux sur la compréhension en lecture sont encore récents. Les modèles divergent selon les chercheurs et les schémas de principe sont actuellement en évolution constante. Toutefois, tous considèrent la construction de la compréhension d'un texte comme une activité de traitement de l'information⁸.

Dans ce cadre, au début des années 70, est privilégié un modèle plutôt structuraliste qui met l'accent sur la recherche "d'invariants cognitifs homologues des invariants linguistiques"⁹.

Actuellement les travaux se focalisent plus particulièrement sur "l'agent cognitif"¹⁰, c'est-à-dire que se trouve mis en avant l'ensemble des activités mentales impliquées dans la relation psychologique au texte (buts, motivations) mais également dans la relation à la représentation du monde convoquée par le texte (connaissances, croyances), ainsi que l'instanciation de procédures (stratégies).

Le plus redoutable des écueils consisterait à concevoir une quelconque dichotomie entre ces deux orientations alors qu'il n'y a simplement que déplacement d'une focalisation et prédominance d'un des termes.

"Cette construction résulte toujours d'une interaction entre, d'une part, un texte comportant des informations organisées selon les "règles" d'une langue donnée et, d'autre part, un lecteur disposant de connaissances préalables factuelles et procédurales"¹¹.

Dès lors, tant au niveau linguistique qu'au niveau sémantique, comment le lecteur va-t-il traiter les informations contenues dans le texte, comment va-t-il, à partir du sens, construire une signification ?

Bien qu'aucun modèle ne puisse prétendre synthétiser exhaustivement les phénomènes observés dans l'élaboration de la compréhension, nous avons néanmoins retenu comme stratégie générale de recherche le modèle proposé par Kintsch et Van Dijk. D'une part, il est en congruence avec la majorité des travaux récemment publiés et, à travers ses remaniements successifs (1978,83,88), il restitue l'évolution récente des modélisations.

D'autre part, il semble assez puissant pour rendre compte en partie tant des processus et opérations mobilisés que de leur dynamique.

8. Ce qui définit les modèles cognitivistes, basés sur la métaphore informatique. Nous n'évoquerons pas ici les modèles connexionistes, basés eux sur la métaphore neuronale, et dont les implications pédagogiques sont peu évidentes à ce jour.

9. Denhière et Baudet (1992), p. 101.

10. *ibid.*

11. Fayol (1991), p.28.

Mais il faut souligner qu'il n'est pas aisé de vérifier la conformité du fonctionnement cognitif avec sa représentation. Aussi, nous ne pouvons que conjecturer une modélisation¹², sans pour autant prétendre la mener à une formalisation scientifique, qui serait peu adaptée en définitive à restituer des contenus de représentation.

Ces recommandations établies, les travaux existants n'en constituent pas moins un outil appréciable pour appréhender le fonctionnement des élèves mauvais lecteurs et, par là même, établir la nature et la procédure des interventions de l'enseignant.

1. Comment fonctionne cette modélisation ?

Kintsch et Van Dijk abordent la construction de la compréhension comme une activité de traitement de l'information.

Ils postulent que ce traitement s'effectue selon une topique qui distingue deux entrées différenciées : un texte qui apporte des informations et dont il importerait de traiter les données, un lecteur qui apporte lui des connaissances préétablies qui auront pour fonction de traiter le texte à partir des concepts que le sujet peut engager.

Ces deux procédures fonctionnent simultanément et la compréhension va s'élaborer de leurs ajustements permanents et successifs, selon un traitement par cycles.

Dès lors, comment l'information du texte est-elle traitée ? Comment interviennent les connaissances du sujet et de quel ordre sont-elles ? Comment s'organisent leurs interactions ?

1.1 - LE TRAITEMENT DIRIGÉ PAR DONNÉES

Il détermine la procédure de prise d'information d'éléments, de leur traitement et de leur intégration progressive dans des unités plus grandes pour élaborer, pas à pas, une représentation. Il est défini selon une progression base-sommet (bottom up) : il s'amorce au niveau le plus élémentaire - les données sensorielles - et se diffuse vers le haut, au niveau des structures sémantiques. Comment fonctionne-t-il ?

12. "La modélisation consiste à passer d'une description des processus cognitifs faite dans le langage de la théorie psychologique à une expression dans un langage formalisé qui permet le calcul ou la simulation" Richard (1990), p.311.

— la microstructure

Dès lors qu'il s'agit d'un texte, l'unité minimale de la structure de surface va se trouver être le signe. Le premier cycle de traitement est la transformation de données sensorielles en expériences perceptives. Le cycle suivant sera linguistique : à partir des informations perçues, le sujet va les traiter pour aboutir à l'identification de mots. Si le premier cycle est entièrement automatisé et ne peut être sujet à un apprentissage, il n'en est pas de même pour le second, qui constitue un enjeu majeur pour l'enseignant. Toutefois, il ne s'inscrit pas directement dans notre présent travail¹³.

De la même manière, il ne nous semble pas déterminant d'approfondir le traitement séquentiel menant à l'établissement de la signification locale, sauf à dire que la structure de surface à ce moment élaborée est postulée comme un ensemble de propositions¹⁴ ordonnées par des relations sémantiques entre elles.

Quand un module¹⁵ de propositions est traité, une partie d'entre elles sont sélectionnées et retenues dans une mémoire de travail, constituée par un tampon de mémoire à court terme. Cette sélection s'opère selon ce que Kintsch et Van Dijk nomment une stratégie du "bord d'attaque", c'est-à-dire que les propositions sont conservées en fonction de deux critères : la hauteur dans la hiérarchie et la récence.

La hiérarchie est définie parallèlement à l'établissement du "graphe de cohérence" :

"Le modèle parcourt tout le texte, construisant un réseau de propositions cohérentes. Il est souvent utile de représenter ce réseau par un graphe dont les noeuds sont constitués par les propositions et les lignes de liaison par des référents partagés¹⁶."

Ainsi certaines propositions ne sont présentes qu'à un seul niveau, certaines apparaissent à deux niveaux, d'autres se retrouvent à trois niveaux, etc... Le graphe se construit progressivement par la liaison des propositions à mesure qu'elles se présentent, selon qu'elles vérifient une relation donnée.

Si deux propositions n'ont à priori aucun argument en commun, il va être nécessaire de solliciter la mémoire à long terme pour mobiliser les propositions antérieures et en restituer une permettant d'assurer le lien absent. Si elle peut être convoquée, elle sera alors intégrée dans la mémoire à court terme. Par contre, si la recherche est négative, une inférence devra alors être produite, dérivée des connaissances sur la situation décrite par le texte.

Au terme de ces cycles en série, va s'élaborer la "base de texte", définie comme la structure sémantique caractérisant un discours. Kintsch et Van Dijk distinguent alors base de texte implicite (BTI) et base de texte explicitée (BTE). La BTI restitue le

13. Pour cette problématique, voir *Recherches* n° 17, *Le mal de lire* (1992).

14. La proposition est ici définie comme "une relation entre un prédicat et un ou n arguments" (Bierwisch 1965).

15. Le module correspond généralement aux limites de la phrase.

16. Kintsch et Van Dijk (1978), p. 95.

statut réel du texte, sa dénotation stricto-sensu et est organisée selon la structure de surface.

La BTE intègre dans son graphe les propositions interpolées nécessaires à l'établissement de la cohérence.

Ainsi, si la BTI est l'état brut des relations énoncées explicitement dans le texte, la BTE est la BTI, majorée du réseau inférentiel¹⁷.

La production de la BTE suppose l'intégration d'informations, non explicitement présentes dans le texte, qui assurent les liens manquants d'une séquence.

"Par inférence, on entend généralement toute information qui consiste en une adjonction, à un état spécifié d'information, de nouveaux éléments dépendant de l'état de départ"¹⁸.

Ces propositions implicites sont essentielles à la compréhension d'un texte et sont supposées par l'auteur pouvoir être produites par le lecteur.

Un texte essayant de maîtriser ses propres inférences risquerait la saturation et serait pour le moins pénible à lire¹⁹.

Quelles peuvent être les interventions pédagogiques possibles à cette étape du développement de la modélisation ?

La première peut se situer au niveau de la BTI : il s'agit en fait de s'assurer de la construction de la signification locale. Usuellement, la médiation de l'enseignant consiste en un apport lexical, ce qui renvoie en dernière analyse à l'opinion commune selon laquelle le sens d'un texte est la somme du sens des mots qui le composent. Selon la même optique, la difficulté à comprendre un texte est majoritairement déterminée par la complexité du vocabulaire qui y préside. Pourtant, nous faisons l'hypothèse que si résistance il y a, elle réside plus fondamentalement dans la structure même du texte :

- L'élève a-t-il repéré les connecteurs et les a-t-il utilisés de manière opératoire ?
- Maîtrise-t-il les reprises anaphoriques et a-t-il identifié correctement les référents ?
- Si une phrase contient plusieurs propositions grammaticales, est-il parvenu à gérer les enchâssements et à rétablir une continuité ?

Un second type d'intervention se situe au niveau de la BTE et concerne les inférences.

Leur production est déterminante dans la compréhension d'un texte en ce qu'elle assure la cohérence de la microstructure par les liens qu'elle établit soit en comblant les lacunes du réseau propositionnel soit en le développant. Or, on constate que de nombreux élèves soit ne les génèrent pas par eux mêmes bien qu'ils en aient tous les éléments, soit au contraire produisent à l'excès de pseudo-inférences qui se révèlent être souvent des dérives amorcées par simple analogie ou par affectivité. Aussi, la

17. La BTE est la construction théorique qui contient toutes les propositions nécessaires pour donner les interprétations relatives de chaque proposition de la séquence". Van Dijk (1977), p 53.

18. Denhière & Baudet (1992), p.81.

19. Un exemple de ce type de texte est dans une certaine mesure le texte juridique pour lequel la maîtrise des inférences a pour objectif la minoration maximale de l'interprétation.

production et la gestion des inférences sont-elles un enjeu pour nous. C'est pourquoi il nous semble utile de disposer d'un outil permettant de les manipuler.

Les taxinomies des inférences sont multiples, aussi en retiendrons-nous une plus particulièrement centrée sur celles nécessaires à la compréhension, plutôt que d'envisager une classification exhaustive de l'ensemble des éléments.

Denhière et Baudet²⁰ signalent entre autres trois classes d'inférences :

– les inférences de liaison.

Elles servent à assurer la cohérence en établissant les relations manquantes entre les énoncés littéraires.

Soit la phrase : Marc a toujours conduit trop vite. Maintenant, il boîte.

L'inférence de liaison va consister à établir la connection causale entre les deux propositions :

Parce qu'il conduisait trop vite, Marc a eu un accident qui l'a atteint aux jambes et qui le fait boîter.

Cette interprétation est directement dépendante de la connaissance du monde que l'on présuppose chez le lecteur.

Ces inférences ont pour fonction "d'articuler entre elles les propositions construites à partir de l'information directement apportée par le texte"²¹.

– les inférences d'enrichissement.

A la différence des précédentes, elles ne comblent aucune lacune dans la représentation propositionnelle. En ce sens, elles sont moins déterminantes dans la compréhension du texte.

Soit la phrase : Marie a remplacé la boîte de vitesse de sa voiture.

Inférence : Marie a porté sa voiture chez le garagiste.

Ces inférences, également dénommées inférences pragmatiques, sont déterminées par la connaissance qu'a le lecteur du schéma auquel se réfère l'action.

– les inférences basées sur les métaconnaissances.

Elles sont définies comme le savoir d'une personne sur ses propres connaissances. Par exemple, face à l'assertion :

"Vénus est une planète habitée", le lecteur peut y répondre négativement, car si elle l'était, il le saurait.

— la macrostructure

Toute information contenue dans le texte n'a pas le même statut, certaines sont à l'évidence plus importantes que d'autres²². Par ailleurs, le lecteur ne peut intégrer

20. *ibid.* pp.81-85.

21. *ibid.* p 81.

22. Notons que l'importance d'une information, ie. sa place dans la hiérarchie, ne lui est pas organiquement propre. Sa hauteur est dépendante directement de "l'hypothèse interprétative" (Sperber/Wilson) en cours d'élaboration. Cet aspect du TPC sera traité ultérieurement.

exhaustivement toutes les informations, par saturation de son potentiel. Aussi va-t-il devoir les organiser et les condenser.

C'est probablement à ce niveau que se situent la plupart des difficultés des élèves qui ne construisent pas de signification avec l'écrit.

Que constatons-nous ? D'une part, ils dénotent relativement correctement le texte et disposent de nombre d'éléments qu'ils peuvent pointer à notre demande. Mais le texte n'a pas de signification précise pour eux.

D'autre part, si nous leur exposons la situation décrite, ils la comprennent. Ainsi ce n'est pas tant l'intelligibilité en elle-même du fragment du monde mis en jeu par le texte qui est problématique, mais bien plus le traitement de l'information.

Dans un premier temps, nous envisagerons une modélisation des opérations mentales mobilisées, puis dans la partie suivante, nous nous intéresserons à leur pilotage (TPC).

Une des traces de l'activité des macro-opérateurs pourrait être l'observation du stockage en mémoire à long terme. Lors d'un rappel de texte, il est aisé de vérifier que l'on ne mémorise pas une forme linguistique (la représentation formelle du texte) mais une (ré)organisation de contenus sémantiques²³, "une représentation de ce qui est dit par cet énoncé"²⁴. Quels sont donc ces macro-opérateurs ?²⁵

* la généralisation

Soit le texte :

"Marc épluchait les légumes, Marie préparait une mayonnaise et sa soeur surveillait avec beaucoup d'attention le beurre qui fondait dans la poêle".

La règle de généralisation va opérer en sélectionnant le concept immédiatement superordonné, sur la base de la "suppression de certaines propriétés essentielles qui, à un certain niveau, deviennent non pertinentes"²⁶.

Ce qui a pour effet de remplacer une séquence de propositions individuelles par une macro-proposition, sur la détermination du premier superordonné commun.

Ainsi, pour notre exemple : "Ils préparent le repas".

La somme des possibles produits par la règle est délimitée par deux catégories de contraintes :

23. Ce qui est en congruence avec les données de Lindsay/Norman sur la mémoire : "La mémoire humaine fonctionne mieux quand elle peut appliquer une structure au matériel à mémoriser" (p.347), "La différence dans le recouvrement semble dépendre de la profondeur du traitement de chaque matériel" (p.352).

24. Denhière (1984), p.20.

25. Ces objets ne sont pas nouveaux et ont déjà été décrits par Charolles M., 1978, "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", *Langue Française* n°38, pp.7-41, ou par Masseron C., 1981, "La correction de rédaction", *Pratiques* n°29, pp.47-68. Toutefois, il nous semble intéressant de les faire fonctionner afin de faciliter leur représentation opératoire.

26. Van Dijk (1977), p.56.

– "le thème du discours et les contextes, pragmatique, cognitif et social"²⁷ :
 exemple : "des choux, des carottes et des navets" peut se généraliser en légumes,
 aliments ou végétaux.

– la règle doit être désactivée lorsqu'un certain niveau d'abstraction est atteint :
 exemple : ils préparent le repas \Rightarrow ils sont en action.

L'information produite doit garder une structure propositionnelle et doit pouvoir s'insérer dans la macrostructure.

* *la suppression*

Il s'agit de supprimer toute l'information qui est non-pertinente.

Soit le texte :

"Marc avait préparé des filets de sole, achetés chez un poissonnier du centre ville, mais il avait oublié les citrons".

La proposition "Les poissons ont été achetés chez un poissonnier du centre ville" peut être supprimée au regard du thème : "Marc a mangé du poisson". La provenance du poisson ne détermine pas le fait qu'il en mange, sinon la proposition ne pourrait être supprimée.

D'autre part, il importe également de déterminer la pertinence selon que la proposition dénote ou non une conséquence d'un événement. Par exemple :

"Marc a eu un accident en allant acheter les citrons qu'il avait oubliés".

Si la proposition inscrit par exemple un fait dans la chaîne causale, comme l'articulation cause/conséquence, elle devient pertinente et ne peut être supprimée. Dans le cas présent, plus les conséquences de l'accident seront importantes, moins la proposition risque d'être supprimée.

* *l'intégration/sélection*

"Nous dirons qu'une proposition p peut être intégrée à une proposition Q si p dénote soit une condition normale, soit une composante normale, soit une conséquence normale du fait dénoté par Q"²⁸.

Si l'information détaillée est déjà contenue dans une autre proposition qui a valeur de macroproposition, alors elle peut être intégrée.

Soit la phrase :

"Marc fit démarrer sa voiture et s'éloigna rapidement".

27. *ibid.*, p. 57.

28. *ibid.*, p. 60.

Une condition normale à "démarrer une voiture" est par exemple "introduire la clef de contact". La notion de "normal" est définie comme "dénotant le fait d'être vrai dans la plupart des mondes possibles compatibles avec notre monde réel²⁹".

Aussi, la connaissance du monde qu'a le lecteur est-elle à ce niveau déterminante en ce qu'elle assigne un fait normal ou attendu à un fait global.

Poursuivons notre exemple :

"Marc ouvrit la portière, la referma et introduisit la clef de contact. Une petite explosion se fit entendre".

Nous ne pouvons pas intégrer ces deux suites d'actions :

la première n'est pas une condition normale de la seconde, pas plus que la seconde ne l'est de la première, bien que dans notre exemple le premier événement soit la cause du second. C'est pourquoi la seconde proposition a une valeur informative, ne pouvant être inférée de la première.

Par contre, soit :

"Marc ouvrit la portière, la referma, introduisit la clef de contact et jeta un bref coup d'oeil dans le rétroviseur. Lentement, il démarra".

La première phrase peut être intégrée à la seconde car étant donné le fait "démarrer en voiture", les actions telles "ouvrir/fermer une portière", "introduire la clef de contact", "regarder dans le rétroviseur" sont des faits co-occurents attendus, et dans le cas particulier, n'ont pas de fonction informative particulière.

C'est en ce sens que cette règle peut être dite de sélection : elle sélectionne des macropropositions de la BTE.

** la construction*

La règle de construction est différente des trois autres en ce qu'elle réduit l'information autrement qu'en la supprimant : elle combine des séquences de propositions et par la-même introduit une macro-information nouvelle.

Soit le texte :

"Marc ferma la portière et jeta un bref coup d'oeil dans le rétroviseur. Il s'éloigna rapidement."

Le lecteur va construire une macro-proposition sans proposition d'entrée sur la base à la fois des actions préparatoires qui sont accomplies et sur "un principe général de rationalité disant que, si c'est possible, on continue à exécuter une action projetée³⁰".

Ainsi, de manière inductive cette fois, nous pouvons inférer que Marc conduit une voiture, même si la macroproposition est construite à partir d'une information incomplète. Ce qui n'est pas sans risque toutefois pour un lecteur en difficulté.

29. *ibid.*

30. *ibid.* p. 63.

Ce n'est que dans le cas où le schéma se déroule de manière anormale que les propositions en exprimant la cause ne peuvent être enlevées car importantes au regard de l'action globale.

Qu'en est-il sur le plan d'une application pédagogique ?

L'utilisation des macro-opérateurs est déterminante car elle permet la gestion du traitement des informations. Elle permet, par cycles successifs et récurrents, la contraction du texte en une séquence de micro-résumés qui sont progressivement intégrés. Utilisées dans le cadre de situations d'échanges et de verbalisation, ils favorisent souvent une progression notable de la construction de la compréhension.

1.2 - LE TRAITEMENT PAR CONCEPTS

La modélisation envisagée par l'élaboration des micro/macro structures ne doit pas donner à penser qu'il suffit de lister les informations et de les organiser pour faire surgir la compréhension.

Jusqu'à présent, si nous avons tenté de conjecturer des processus d'élaboration, nous avons maintenant à rendre compte des structures cognitives et métacognitives qui les pilotent. Ainsi, si l'on considère par exemple le processus de suppression d'une information non-pertinente, il nous reste à déterminer comment s'évalue la pertinence ou non de l'information.

L'objectif de la partie suivante sera d'éclaircir les processus cette fois du pilotage par les structures cognitives, ce qui peut également être énoncé ainsi :

Comment un lecteur, disposant d'une base de connaissances³¹, gère-t-il les interactions actives avec les informations données par le texte (BTE) pour construire une représentation globale de la situation engagée par celui-ci³², et cela à travers "la mise en oeuvre d'une focalisation sur une interprétation unifiée"³³.

31. "La base de connaissance d'un sujet est constituée de l'ensemble des données conceptuelles et linguistiques dont le sujet dispose et des relations que ces données entretiennent entre elles" Fayol (1992), p.80.

32. Ce que Kintsch appellera "modèle de situation" et Johnson-Laird "modèle mental".

33. Vezin (1982), p.642. Vezin précise : "Il ne s'agit pas seulement d'assimiler une suite d'énoncés traités indépendamment les uns des autres, il s'agit d'assimiler les relations que ces énoncés entretiennent d'une part à l'intérieur du domaine conceptuel (...), d'autre part avec les connaissances préalables et avec la perspective sous laquelle les informations à apprendre sont communiquées." (ibid.).

A. Les structures cognitives

"Comment rendre compte de l'organisation des connaissances susceptibles de combler les lacunes des informations fournies ?"³⁴

— les scripts

Chaque lecteur dispose, avant même l'abord du texte, d'une masse considérable d'informations sur le monde dans lequel il vit et évolue. Cette connaissance a souvent pour le sujet le statut de l'évidence et lui est transparente. Toutefois, sa culture³⁵ est immense et son ampleur peut être mise en évidence, quasi par défaut par immersion dans une autre culture. On peut facilement penser que l'amplitude s'accroît encore lorsqu'il s'agit non plus du monde réel mais, dans le cas du discours, de re-présentation du monde.

De nombreux psycholinguistes convergent pour admettre que ces connaissances sont organisées selon ce que chacun nomme respectivement script (Schank et Abelson), cadres de connaissances (Minsky), macrostructures sémantiques (Van Dijk), scénarios.

Denhière et Baudet définissent un script comme "une structure schématique qui consiste en un ensemble préformé d'informations"³⁶, i.e une succession organisée d'actions, de faits, d'évènements, de comportements de la vie quotidienne.

Van Dijk précise que les unités composant le script "ne sont pas essentiellement, mais typiquement"³⁷ reliés (...), ils unifient à différents niveaux de représentation, des concepts de divers types en respectant les contraintes de typicalité et de normalité"³⁸.

Soit l'exemple d'un script : SE MARIER. Il s'agit d'un ensemble d'actions conventionnelles organisées à différents niveaux : publier les bans, enregistrement civil, enregistrement religieux, organiser un repas, s'habiller de blanc, échanger des alliances, etc...

D'autre part, il n'existe pas conceptuellement a priori de relation immédiate ou essentielle entre "repas" et "église" sauf à y être organisée dans le cadre "Mariage".

Lorsqu'un lecteur dénote ou infère dans un texte un ou plusieurs éléments coïncidant avec un script, il peut leur assigner une case dans le déroulement de celui-ci. Soit la phrase :

34. Schank et Abelson in Fayol (1985), p.65.

35. Nous entendons ici par culture "ce tout complexe qui comprend la connaissance, la croyance, l'art, les moeurs, les coutumes, et tous les autres talents et habitudes acquis par l'homme en tant que membre d'une société." Quillet (1971). En ce sens, jouer au football ou obtenir une fiche d'état civil, sont des actes culturels.

36. Denhière et Baudet (1992), P.111.

37. Au sens de conjoncturellement, i.e que c'est le cadre même du script qui génère le lien entre deux actions, qui n'ont a priori pas de lien intrinsèque entre elles.

38. Van Dijk (1977), P. 70.

"Lorsque Marie sortit de l'église habillée de blanc, le riz se mit à voler".

Le lecteur pourra activer le script³⁹ et aura à sa disposition par exemple la structure nécessaire pour comprendre l'ordre temporel des événements. Par là-même, il va à la fois assurer la cohérence de la séquence, infléchir un des buts de lecture par attente d'éléments co-occurents et activer une représentation mentale.

Toutefois, la notion de script, telle qu'exposée jusqu'à présent, si elle a l'avantage de la simplicité, semble peu apte à rendre compte de situations non conventionnelles. Il est hautement improbable qu'à chaque genre de situation corresponde un script. Que penser de la situation suivante :

Le père de Marc est très sévère.

Ce soir, Marc a pris le train et n'est pas rentré chez lui.

Aucun script ne correspond à ce cas, pourtant on comprend qu'il existe un rapport entre les deux faits. C'est pourquoi Schank et Abelson proposent la notion de plan (but) et privilégient un schéma causal.

Les faits, les situations s'inscrivent dans une cohérence causale dans laquelle "chaque état ou événement, soit CONDUIT A, soit PERMET DE, soit EST LA RAISON DE, soit AMORCE un état ou un événement ultérieur du récit⁴⁰".

Ces restrictions dans la performance du script amènent Denhière et Baudet à préférer le concept de "représentation privilégiée" d'un domaine d'action ou d'une situation événementielle, en ce qu'elle permet "une relative capacité d'adaptation au contexte : l'expérience individuelle et la situation dans laquelle le script est activé⁴¹". Notons à ce niveau que la notion de représentation privilégiée est intéressante à faire émerger chez les élèves qui soit ne les mobilisent pas, soit n'en tirent pas la cohérence qu'ils pourraient pourtant construire.

— Les schémas de causalité

Notre approche empirique nous incite à être tout particulièrement attentif aux relations de causalité ainsi qu'à la cohérence causale : comprendre, ce n'est pas tant saisir les objets mais les rapports entre les objets.

Nous avons observé que de nombreux élèves, s'ils peuvent rendre compte d'une chronologie des faits et des événements, ne construisent aucune représentation mentale opératoire⁴², le texte restant un conglomerat d'informations juxtaposées⁴³. Ainsi si

39. Il est licite de penser qu'un lecteur asiatique puisse éprouver quelques difficultés pour identifier la situation ; ce qui peut aussi le cas d'un lecteur "déculuré".

40. Schank et Abelson (1977) in Denhière (1992), p.115.

41. ib. p.114.

42. "Les représentations sont (...)essentiellement des interprétations qui consistent à utiliser des connaissances pour attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse prédicative et ceci dans le contexte d'une situation et d'une tâche particulière". Richard (1990), p. 9.

43. "Comprendre (...) c'est s'intéresser aux principes eux-mêmes, ainsi qu'à leur enchaînement" Reboul (1991), p.86.

l'élève peut rendre compte de l'identité du texte, il n'en recouvre pas la téléologie, n'établissant ni de rapports entre moyens et fins ni de "notion de BUT qui établit la cohérence d'une série d'actions en finalisant la chaîne causale"⁴⁴."

Denhière et Baudet notent que "l'interprétation sémantique apparaît comme déterminée par l'activité d'explication : le lecteur se construit une représentation qui explique un monde par l'établissement des relations de causalité entre les faits de ce monde"⁴⁵."

Il est probable que moins un texte est régi par des rapports de causalité, plus son rappel en sera difficile. Si l'on veut bien considérer maintenant les rappels de récit, nous remarquons que :

- "un événement appartenant au chemin causal qui va du début à la fin du récit est jugé plus important que tout autre événement ou état"⁴⁶."
- "des propositions fiables causalement sont mieux rappelées que des propositions fiables seulement par des relations temporelles ou par chevauchement d'arguments"⁴⁷."
- "le rappel d'un énoncé est directement proportionnel à sa probabilité d'être un effet d'un énoncé précédent"⁴⁸."

Les nombreux travaux récemment publiés soulignent la complexité des relations causales dont l'étude est encore au stade de la recherche. Il ne nous semble pas pertinent d'entrer ici plus avant dans l'analyse sauf à rendre compte de ce que nous en retenons comme synthèse :

"la compréhension est un processus de résolution de problème"⁴⁹ dans lequel le lecteur doit découvrir une séquence de liens causaux qui relient l'état initial à l'état final"⁵⁰."

Il est fortement probable que le rapport de causalité soit non négligeable dans le pilotage des macro-opérateurs, tout particulièrement dans la suppression de l'information selon l'indice attribué dans la concaténation.

Toutefois, ce rapport est étroitement dépendant des connaissances du lecteur : ce qu'il connaît des liens de causalité dans le monde physique (téléologie) ou dans le monde psychologique (conation, intentionnalité).

44. Denhière et Baudet (1992), p.115. "Il en est de même, en SES par exemple, pour la compréhension de textes injonctifs en ateliers, perçus moins en termes de "comment faire pour et à quelles conditions", qu'en termes d'algorithme d'actions successives". Nonnon (1992), P.129.

45. Denhière et Baudet (1992), p.115.

46. Omanson (1982).

47. Black et Bern (1981).

48. Keenan et al. (1984).

49. Le récit comme une activité de résolution de problème : "l'individu qui résout un problème a recours à une analyse du type "moyens en vue d'une fin" qui lui suggère une action pour réduire la distance entre l'état actuel et l'état visé (le but à atteindre)" Black et Bower (1980), p. 236. Ce qui peut être modélisé sous forme arborescente : problème général subdivisés en sous-problèmes plus simples à résoudre...

50. Fletcher et Bloom (1988).

L'émergence de cette ascendance et les perspectives qu'elle ouvre nous conduisent à distinguer maintenant le rôle des représentations du monde convoquées par le lecteur sous l'injonction du texte.

Les modèles mentaux alors mobilisés constituent l'entrée la plus haute du TPC et sont un élément majeur du pilotage du traitement de texte par l'agent cognitif.

B. Les modèles de situation

La notion de modèle de situation n'a été introduite que récemment. Elle correspond au recentrage sur la part impartie au sujet cognitif et rend compte du rôle déterminant du traitement par concepts (TPC) ;

Qu'est-ce qu'un modèle de situation ?

"Le discours⁵¹ porte sur des représentations d'objets et de personnes, de leurs propriétés et de leurs relations. Il renvoie à des événements, des actions ou des épisodes complexes d'événements et d'actions. Le discours porte donc sur un fragment du 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 observent ou participent à cette situation. C'est aussi ce qu'ils ont à l'esprit quand ils lisent ou entendent quelque chose se référant à cette situation⁵²".

D'autre part, cette représentation du monde convoquée par le lecteur inclut les représentations occurrentes du sujet psychologique :

"Un modèle de situation comprend également des expériences personnelles du monde, un savoir socialisé sur ce monde et des croyances, des opinions, des attitudes et des émotions⁵³".

Quelles sont leurs fonctions ?

Dans le même temps où le sujet construit une base de texte cohérente, il imagine la situation, i.e qu'il met en scène les personnes, les actions, les choses évoquées par le texte.

La référence à une représentation cohérente du monde permet de palier l'absence d'indicateurs des phrases qui en rendent compte : le modèle de situation assurera les liens non explicités textuellement.

Ainsi, moins nous sommes capables d'imaginer le monde dans lequel la situation dénotée par le discours pourra être tant virtuelle que visualisée, plus nous aurons de difficulté à comprendre ce que nous lisons.

51. Le discours est le texte et sa majoration contextuelle.

52. Van Dijk (1987), p.161.

53. Denhière et Baudet (1992), p. 131.

C. Du modèle de situation à la compréhension

La construction d'un modèle mental de la situation est déterminante dans la compréhension ; le pilotage du TPD par le TPC est fondamental :

"Comprendre un discours, ce n'est pas construire progressivement un réseau de propositions issues du traitement de chaque phrase, c'est élaborer un modèle mental qui est progressivement remanié et enrichi⁵⁴".

Les implications pédagogiques qui en découlent ne sont pas négligeables ; souvent, l'aide apportée par l'enseignant, aussi conséquente soit-elle, se centre trop exclusivement sur l'efficacité du traitement par données. Il semble intéressant de proposer également des aides à l'élaboration de modèles mentaux :

- verbalisation de la situation avec auto-reformulation ;
- échanges verbaux entre élèves avec reformulation ;
- apports contextuels (verbal/textuel/iconographique) ;
- délocalisation du modèle de situation ;
- cohérence du schéma de causalité du texte avec le fragment du monde imaginé ;
- transposition picturale, évocation cinématographique, etc.

Umberto Eco parle du récit comme d'une "affaire de cosmologie" : pour raconter comme pour lire, "il faut avant tout se construire un monde, le plus meublé possible, jusque dans ses petits détails (...) C'est ce monde construit qui nous dit comment l'histoire avance (...) Et cela n'a rien à voir avec le réalisme⁵⁵".

L'enjeu pour le lecteur étant de pouvoir intégrer la diversité des informations dénotées dans des unités de représentation significatives et cohérentes.

1.3 - COMMENT FONCTIONNE L'INTERACTION TPD/TPC ?

Comprendre ne peut se limiter à remplir des cases dans un schéma, tout comme on peut facilement penser qu'un traitement ascendant exhaustif de la surface textuelle saturerait très rapidement la capacité de traitement disponible chez le lecteur.

Il est licite de faire l'hypothèse que les TPD et les TPC fonctionnent simultanément par interaction permanente et ajustements successifs et que l'un ou l'autre à lui seul ne permettrait la compréhension.

Le TPC va permettre le pilotage du TPD en l'orientant à partir de ses attentes (cadre, finalisation, élaboration d'hypothèses d'interprétation, élaboration de schémas de résolution) et le TPD va permettre lui, par l'intégration progressive dans des unités de plus en plus grandes des informations prises dans le texte, l'élaboration d'une représentation, dont l'émergence influera à son tour le TPC, qui dès lors modifiera éventuellement ses attentes, et ainsi de suite.

54. Denhière et Baudet (1992), p. 137.

55. U.Eco (1985), *Apostille au nom de la Rose*, cité par Nonnon (1992), p. 126.

On ne peut postuler de hiérarchisation linéaire de ces traitements dans la mesure où ils existent simultanément, par la définition même de la situation. Comprendre un texte présuppose un texte (des informations) et un lecteur (des connaissances diverses sur le monde).

Toutefois, selon la nature du texte et la connaissance du sujet, l'un des deux traitements peut être prédominant.

Illustrons notre propos d'une situation :

– Un promeneur parcourt le chantier de la Très Grande Bibliothèque à Paris. S'il est un simple passant entré par curiosité, sans connaissance du lieu où il se trouve, il lui sera très difficile de comprendre le chantier, i.e dans un premier temps d'attribuer une signification précise aux constructions en train d'émerger, puis dans un second temps, de construire une représentation mentale, qui pourrait se traduire ici par l'image mentale du bâtiment achevé.

Ce visiteur vient de "lire" le béton sortant de terre uniquement en mobilisant un TPD.

Pour qu'il y ait compréhension, il va être nécessaire de guider à la fois la prise d'indices et leur traitement : c'est le rôle que va assurer le TPC.

Si ce promeneur a une connaissance de ce que l'on attend en général d'une bibliothèque et en particulier de celle-ci, autrement dit s'il peut en activer le concept, alors, par aller-retour successifs entre ce qu'il voit et ce qu'il peut s'attendre à voir, il sera plus à même de se représenter le bâtiment achevé.

De la même manière, le concept TGB ne peut suffire à lui-seul à se représenter l'identité du nouveau bâtiment⁵⁶.

En résumé, la compréhension s'envisage comme une synergie constante d'interactions qui se génèrent à partir à la fois de processus (TPD — intégration des informations — sens) et de structures cognitives (TPC — pilotage — signification).

"Comprendre, c'est mobiliser la mémoire les savoirs pertinents qui permettent de relier entre elles les diverses informations qui nous parviennent ET⁵⁷ donner un sens à ce qui est perçu⁵⁸".

56. Cette présentation ne prétend pas rendre compte à elle seule de tous les paramètres intervenants. Par exemple, il va être nécessaire d'établir des liens entre le TPD (ici, ce qui se donne à voir) et son pilotage par le concept, comme par exemple la capacité du sujet à inférer à partir des données concrètes (le béton visible, les fondations) un prolongement obéissant à ce que le sujet connaît des lois de la physique ou encore ce qu'il peut déduire de l'utilisation de tel matériau.

S'il n'est pas capable d'effectuer ces calculs sémantiques, il aura beaucoup de difficultés à assurer la cohérence, à tisser les liens manquants, même si le concept est parfaitement construit.

Même si l'analyse par données est très fine — le cas particulier d'un ouvrier spécialisé expert — elle ne pourra être suffisante si l'on ne connaît pas les charges attribuées, constitutives du concept Bibliothèque Nationale.

57. C'est nous qui soulignons.

58. Ministère de l'Éducation Nationale (1992), p. 61.

2. Qu'en est-il au terme de cette approche théorique ?

Disons-le tout de suite, il ne saurait être question de considérer qu'une quelconque modélisation puisse constituer une réponse définitive. Notons qu'il ne s'agit que d'une organisation conjecturant une représentation d'opérations non observables et, sans entrer dans un débat épistémologique, remarquons par ailleurs que la nature même des modèles proposés est en étroite relation avec les connaissances scientifiques et techniques dominantes de l'époque.

Dans le cas présent, le fonctionnement de l'intelligence humaine est envisagé à partir des modèles existants de l'intelligence artificielle⁵⁹.

Bref, le modèle n'est pas un absolu. Cette première recommandation faite, il nous en reste une seconde à formuler. Le modèle de Kintsch et Van Dijk ne constitue pas un objet d'enseignement et ne peut être sujet à une quelconque transposition didactique⁶⁰ ; il reste un outil technique à la disposition de l'enseignant.

Cela précisé, pour revenir à notre interrogation initiale, l'apport théorique permet d'envisager un double dépassement. Tout d'abord celui de l'évidence des processus ne passant pas par la conscience, évidence redoutable dès qu'il y a dysfonctionnement. Ensuite parce que, à défaut, nous sommes aux limites de l'intervention pédagogique.

Le travail qui suit a donc été réalisé sur ces bases et a pour objectif, à travers l'observation du fonctionnement d'élèves en situation de compréhension, de tenter de définir la nature et la pratique des interventions de l'enseignant. L'observation porte sur un dispositif de classe fréquent, à savoir des élèves utilisant un fichier de lecture de commercialisation fréquente.

Dans un premier temps, nous avons porté notre attention sur le questionnaire accompagnant le texte. Dans un second temps, nous avons tenté un questionnement non pas évaluatif mais dynamique dans l'élaboration de la compréhension. Enfin, au terme de ces étapes, nous avons esquissé des choix pédagogiques et didactiques.

59. Aussi comprend-on l'entrée récente des modèles basés sur les apports de la neurobiologie.

60. Voir dans cette optique, Halté JF. (1992), *La didactique du français*, QSJ, pp. 52-59.

II. LES QUESTIONNAIRES DE TEXTE VISANT LA COMPRÉHENSION

1. - Le matériel M.D.I

1.1. - Le texte

Nous avons utilisé une fiche de lecture extraite du Coin Lecture SRA n°5, publié par les éditions M.D.I.

Ecrit d'après Rabelais, le texte relate un récit de ruse. Il nous a semblé intéressant car toutes les actions sont organisées selon un schéma orienté et finalisé bien marqué ; la chaîne causale peut se (re)constituer sans aporie, le but et le problème à résoudre étant perceptibles.

* Un résumé du texte

Paris, au temps de François Ier. Un hôtelier veut faire payer un pauvre diable qui a mangé son pain gris tout en humant les odeurs s'échappant de ses cuisines, arguant qu'il a ainsi mangé une brioche.

Sire Jean, le fou du roi, appelé par l'hôtelier à trancher le litige, commence par demander au pauvre hère une pièce d'argent qu'il fait ensuite tinter afin de vérifier si c'est du bon argent. Puis il rend son jugement en concluant que le bruit de la pièce du pauvre a largement payé l'odeur des rôtis de l'hôtelier.

1.2. - Le questionnaire M.D.I

Il est composé de huit questions regroupées sous la rubrique "Que raconte l'histoire ?".

Quelles sont ces questions et comment fonctionnent-elles ?

• Question 1

Où et quand se passe la scène (§1) ?

A. *A Paris, sous le règne de François Ier.*⁶¹

B. A Versailles sous Louis XIV.

C. On ne le dit pas.

61. Le caractère italique indique la réponse considérée comme juste par MDI.

Elle a pour objet de situer l'action (temps, lieu). Ce qui en l'occurrence est tout à fait périphérique à la compréhension car sans incidence. Par ailleurs, la première question vise la première ligne du texte et ne fonctionne probablement qu'au niveau d'un simple repérage visuel (tous les élèves ont répondu correctement).

• Question 2

Qui a proposé l'arbitrage de Sire Jean ?

A. *L'hôtelier.*

B. Le pauvre.

C. Un passant.

Ne semble être visé que le niveau narratif, que ce que le texte dit de manière explicite. A priori, limitée à elle seule, la question est d'un ordre tout à fait secondaire. Par contre, si on lui restitue son autre terme : c'est l'hôtelier mais il est pris à son propre jeu puisque le jugement de celui qu'il a choisi va lui être défavorable, dès lors la question induit toute une chaîne de causalité :

- le jugement a été défavorable à l'hôtelier ;
- en quoi a-t-il été défavorable ?
- pourquoi alors a-t-il choisi Sire Jean ? etc...

L'activation de cette mise en place du raisonnement est par définition liée au sujet lui-même mais il est probable que le repérage simple du couple "choix de Sire Jean/hôtelier" ne mène qu'à une clôture.

• Question 3

Comment ont réagi les spectateurs (§4) ?

A. Ils n'ont rien compris à cette affaire.

B. *Ils ont été enchanté du jugement.*

C. Ils n'ont pas aimé ce jugement.

Tout d'abord, elle indique le paragraphe correspondant et ensuite elle utilise dans la réponse le terme même du texte : "enchantée". Le risque est grand de ne se limiter qu'à un repérage visuel d'une reprise lexicale. L'indication même du paragraphe rend cette stratégie d'autant plus opérationnelle que son espace en est limité.

• Question 4

Voici un rapide résumé des événements racontés dans cette histoire, mais qui ne sont pas donnés dans le bon ordre.

En vérité, que se passe-t-il après A ?

A. Un pauvre mangeait son pain devant l'hôtellerie.

B. Le pauvre homme prit une pièce de monnaie et la donna à Sire Jean.

C. *L'hôtelier leva la main sur lui.*

La dichotomie question/réponse n'est pas sans ambiguïté méthodologique puisque une partie de la question figure dans la réponse elle-même. De nombreux élèves en seront perturbés. Il faut comprendre qu'il s'agit de déterminer l'action postérieure à A et antérieure à l'autre.

Par ailleurs, on tend à proposer une linéarité événementielle qui non seulement ne rend pas compte de l'intention du texte mais qui plus est tend à en induire une autre en proposant le schéma de l'extorsion sur le mode coup/argent. Ainsi, le lecteur risque peu de se décentrer d'un système d'organisation premier :

- cause : l'hôtelier lève la main.
- conséquence : le pauvre donne une pièce.

• Question 5

Voilà une histoire qui n'aurait plus été possible si (§3)

- A. il n'y avait pas eu de spectateurs.
- B. *le pauvre n'avait pas eu de pièce d'argent.*
- C. l'hôtelier avait frappé le pauvre diable.

D'emblée, on se situe à un niveau interprétatif, au niveau du modèle de situation, c'est-à-dire ce que le lecteur pense que le texte dit. Le questionnaire propose trois interprétations dont une seule est à retenir. Pour Barthes, "interpréter un texte, ce n'est pas lui donner un sens (plus ou moins fondé, plus ou moins libre), c'est, au contraire, apprécier de quel pluriel il est fait"⁶². Dès lors, figer, fixer un sens comme premier, "naturel", c'est oublier que "la dénotation (...) n'est finalement que la dernière des connotations (celle qui semble à la fois fonder et clore le texte)"⁶³. A cette lecture "naturelle" s'oppose la lecture comme travail : "lire, c'est trouver des sens, et trouver des sens, c'est les nommer"⁶⁴.

Le cas que forme la question 5 est en ce sens exemplaire. Ce qui pose problème, ce n'est pas de choisir entre A, B ou C, mais le fait même de choisir et par conséquence d'exclure les autres sens, de clore le texte.

– *Si le pauvre n'avait pas eu de pièce d'argent :*

Dans le déroulement événementiel, la rupture produite par l'absence de pièce paraît primordiale.

Elle bloque la chaîne de symétrie odeur/bruit — rôti/pièce — hôtelier/clochard et rend le jugement plus aléatoire. Peut-on considérer que le pauvre a payé sa dette si le bruit est celui d'une pièce autre que la sienne ?

– *Si l'hôtelier avait frappé le pauvre :*

Il est en effet admissible dans ce cas que la loi du plus fort s'impose (...le pauvre courbe le dos). Dans cette acception, le riche fait valoir sa force et l'emporte sur le pauvre.

– *S'il n'y avait pas eu de spectateurs :*

En effet, c'est le regard des autres, la dimension sociale de l'acte qui fait que l'hôtelier modifie son geste⁶⁵. La violence sociale peut exister à condition de ne pas être vue, de n'être pas publique. Il n'est pas innocent que ce soit justement le fou du

62. Barthes (1970), p. 11.

63. ib. p. 16.

64. ib. p. 17.

65. "Tiens donc ! encore un gueux près de ma porte." La résonance sociale précède celle de la querelle.

roi (celui qui institutionnellement peut critiquer, en la personne du souverain, la représentation du pouvoir) qui intervienne. Il est probable que c'est le regard de la foule qui empêche l'hôtelier de commettre son méfait et qu'il ne peut se permettre sans artifice d'affronter l'opinion publique.

Ainsi, plusieurs interprétations se proposent, toutes acceptables, ce qui ne correspond en définitive qu'à des aiguillages particuliers dans une sélection de significations : événementiel/social/moral, sans que pour autant aucun soit premier.

Les enjeux pour l'enseignant de l'identification d'une telle démarche sont d'une part la prise de conscience des critères adoptés dans l'évaluation, d'autre part Guimard souligne "qu'évaluer le savoir-lire des élèves en prenant comme principale référence la capacité à se conformer à l'information explicite du texte ou à l'avis du maître, ne peut pas engager l'enfant à adopter un réel comportement de lecteur, c'est-à-dire une aptitude à interroger la diversité des messages écrits, une capacité à construire un savoir et une autonomie de pensée"⁶⁶.

• Question 6

Quel paragraphe pourrait avoir pour titre :

"Quand l'hôtelier pensait avoir procès gagné" ?

A. Le deuxième.

B. *Le troisième.*

C. Le premier.

On peut penser qu'il est possible de se déterminer sans facilement sans percevoir le quiproquo pour autant : n'étant proposés que les paragraphes 1,2,3 et 1 et 2 n'évoquant à aucun moment la notion de procès, il ne reste plus que le 3, d'autant que le 4 est exclu du choix.

• Question 7

"Pas si fou qu'on dit.." Et toi, que penses-tu de Sire Jean ?

A. Il faut être fou pour prendre de l'argent à un pauvre.

B. Il est fou de se mêler d'une affaire qui ne le regarde pas.

C. *Il n'est pas si fou que cela : son jugement le montre.*

La question renvoie à une inférence dont la construction est paradoxalement à la fois essentielle et tout à fait secondaire.

Secondaire parce qu'à la limite, peu importe qui prononce le jugement pourvu qu'il y ait quelqu'un pour le prononcer. Dans ce cas, le locuteur est Sire Jean et c'est la personne en elle-même qui est visée (le sujet).

Essentielle dès lors que Sire Jean est envisagé dans sa fonction. Aussi n'est-il pas surprenant que ce soit ce personnage qui intervienne pour contrer le puissant. Si l'on peut conjecturer que la question vise à attirer l'attention du lecteur sur la fonction au-delà du sujet, force est de reconnaître qu'elle a bien peu de chance d'atteindre son but, rien n'étant proposé à l'élève pour en étayer la construction. Bien plus, les trois

66. Guimard (1992), p. 53.

propositions de réponse risquent de l'en détourner :

A : soit il ne faut pas être malin soit il faut être ignoble.

B : il n'a pas mesuré les risques et l'affaire pourrait se retourner contre lui.

C : l'assertion, pour juste qu'elle soit, fonctionne en circuit fermé.

A aucun moment n'est envisagé le paradigme "fou du roi."

• Question 8

Pourquoi Sire Jean fait-il sonner la pièce trois fois (§3) ?

A. Pour jouer à pile ou face et voir qui gagnera.

B. Pour faire durer la scène un peu plus longtemps et exciter la curiosité des badauds.

C. *Pour que l'hôtelier entende bien et en ait...pour son argent.*

L'ambiguïté de la réponse A réside, tout spécialement pour les élèves en difficulté, en ce qu'elle risque de conforter une construction conventionnelle, basée sur la reconnaissance d'un script. Alors qu'il serait profitable justement de permettre de s'en décentrer. Quant à la réponse B, elle n'est en rien exclusive des réponses A et C puisqu'elle n'aboutit qu'à les différer.

La réponse C est très elliptique et nécessite de dénoter l'expression "en avoir pour son argent" par avoir en proportion de ce que l'on a donné en argent.

Alors que l'astuce du fou du roi opposée à la ruse de l'hôtelier est d'échanger une représentation de l'objet par une autre : si l'odeur de la brioche tient lieu de brioche **alors** le bruit de l'argent tient lieu d'argent. Ce rapport d'implication n'est en rien proposé et rien dans le questionnaire ne permet de le construire.

1.3. - LES RAPPELS DE TEXTE APRES LE QUESTIONNAIRE M.D.I

– Procédure

Le texte et son questionnaire ont été distribués en même temps. Puis, lorsque les élèves y ont répondu, nous leur avons demandé, sans intervention aucune, un rappel de texte lancé par la question : Que raconte l'histoire que tu viens de lire ?

– Rappels de texte

Ils montrent qu'aucun élève n'a compris l'intention du texte et n'a construit une représentation mentale correcte de la situation événementielle.

Nous avons retenu ci-après deux rappels significatifs en ce qu'ils rendent compte de l'ensemble des productions :

– celui d'Elodie qui réussit à maintenir une cohérence, à partir de dénnotations fausses.

– celui de Mickaël qui ne parvient pas à établir de cohérence et, ce faisant, se trouve limité à l'efficacité de sa mémoire à court terme. Aussi, la plupart de ces rappels sont-ils brefs.

a) Elodie

"C'est l'histoire d'un hôtelier, d'un pauvre et d'un cuisinier. Y'a le cuisinier qui prépare un bon repas, alors y'a un pauvre qui passe.

Comme il voit que ça sent bon, il entre dans le restaurant, il goûte et puis il part sans payer. Le cuisinier alors le rattrape, lui dit :

"tu ne m'as même pas payé, paie-moi tout de suite", et puis l'autre il s'en va. Le pauvre s'en va, il ne peut pas se défendre puis y'a quelqu'un qui demande pourquoi le cuisinier a rouspété sur le pauvre.

L'autre (le cuisinier) lui raconte pourquoi ils se sont disputés comme ça. Le cuisinier lui dit c'est parce qu'il y a un pauvre qui est entré dans mon restaurant mais il ne m'a même pas payé. Alors y'a le sire Jean qui lance une pièce de monnaie, il dit : "Laisse-ça, tu feras mon affaire" (laisse-ça, c'est moi — Sire Jean — qui commande). Y'a une foule qui entre dans un truc pour juger. C'est le pauvre qui a gagné".

Ainsi Elodie attribue la querelle au scénario :

- le pauvre est entré dans le restaurant ;
- il "goûte" ;
- il part sans payer.

Le verbe goûter est ambigu et semble être un compromis entre sentir et faire un bon repas. Quant à l'origine de l'incident, elle est clairement attribuée au pauvre. Toutefois ensuite, Elodie dit que le pauvre ne "peut pas se défendre" et ne semble pas remarquer l'opposition entre la culpabilité affirmée du pauvre et la légitimité de sa défense. D'autre part, elle énumère toute une série d'actions reliées temporellement mais jamais causalement. A ce niveau, Sire Jean est généré spontanément, avec probablement le seul statut de la trace d'une mémorisation. Ce qui est tout à fait en congruence avec l'hypothèse interprétative majeure que nous faisons : Elodie a relevé dans le texte toute une série de micropropositions et les a organisées selon la chronologie du texte et a rétabli la cohérence du discours en "inventant" des pseudo-inférences basées en majeure partie sur des scripts pré-établis, ici la grivèlerie⁶⁷.

La fin du texte est complètement escamotée, excepté le fait que le pauvre a gagné. A aucun moment Elodie ne semble avoir perçu ni les buts poursuivis ni les stratégies d'action pas plus qu'elle n'a établi un point de vue selon une succession finalisée des événements. Par contre, elle a palié ces lacunes et établi une cohérence en mobilisant ses connaissances du monde et ses affects, selon des commentaires du discours et non des inférences.

Enfin, et ce n'est certainement pas la moindre constatation, elle n'a pas compris qu'elle n'avait pas compris, ce que Brown appelle "ignorance secondaire". A ce

67. Un autre élève, Francis, dira que le jugement a été rendu "en faisant pile ou face pour départager le problème" : le fait de lancer une pièce en l'air y renvoie aisément.

niveau, le questionnaire MDI peut se révéler pervers en confortant l'élève dans une interprétation non satisfaisante, sans qu'une question ne bloque en impasse telle interprétation et n'en suggère une autre.

b) Mickaël

"C'est l'histoire d'un roi, d'un hôtelier et d'un pauvre. C'est l'hôtelier qui fait un bon repas, du rôti de porc. Un pauvre qui passe et qui voit que ça sent bon. Il regarde c'est quoi et puis il rentre avec la pièce.

J'suis incapable d'expliquer, j'arrive pas. J'ai répondu aux questions en relisant. Il arrive quelque chose au pauvre : l'histoire de l'argent. J'ai pas compris".

Mickaël a prélevé des indices mais n'a pas réussi à établir la cohérence déjà au niveau microstructurel (c'est l'hôtelier qui est à table). Il produit de fausses inférences qui ne sont en fait que des digressions affectives (il mange du rôti de porc).

Au regard du questionnaire MDI (sept réponses exactes sur huit possibles), il est possible de penser que Mickaël a compris le texte. Pourtant, sa restitution orale infirme totalement cette première approche.

1.4 - POUR CONCLURE

Dans le guide d'utilisation accompagnant le fichier, les auteurs précisent que "le lecteur répond aux questions afin de contrôler la qualité de sa compréhension du texte"⁶⁸. Nous doutons que cet objectif affiché de mesure soit atteint. tout d'abord parce que bon nombre de questions peuvent être résolues par simple repérage lexical visuel, qui ne s'attache qu'à la reconnaissance d'une forme linguistique. Ensuite, la plupart des questions ne prennent en compte que la surface du texte et ne suscitent ni inférences ni élaboration d'un ordre causal ; si bien que rien ne permet d'établir non seulement la cohérence mais encore de la vérifier.

En définitive sont privilégiées des stratégies de repérage et de mémorisation au détriment de stratégies de signification . Ce qui peut se révéler dommageable si l'élève en vient à imaginer qu'il a compris ce qu'il a lu s'il a répondu correctement à des questions qui en fait lui ont permis de ne pas lire le texte.

Fondamentalement, le questionnaire est construit sur le postulat que le lecteur parvient à comprendre le texte et ne sont envisagées ni la validité ni l'efficacité du questionnement dans le cas où il n'y parvient pas.

68. Guide d'utilisation, Coin Lecture 4 et 5, p. 10, M.D.I. (1983).

A bien lire, le guide d'utilisation est explicite : il s'agit "d'un exercice de compréhension allant du global au particulier : les élèves doivent percevoir d'abord l'essentiel du message⁶⁹".

Avant de répondre aux questions, "le lecteur est invité à imaginer le contenu probable du texte : si sa curiosité est éveillée, il ne manquera pas de se poser des questions auxquelles il désirerait que le texte fournisse une réponse⁷⁰".

En dernière analyse, ce type de matériel ne représente aucun appui pour l'élève, quant à l'enseignant, il est nécessaire de lui recommander la plus grande prudence dans une utilisation trop intensive et mécanique, l'élève pouvant y faire bien autre chose que ce que l'on croit qu'il y fait.

2. - Le questionnement comme aide à la compréhension

2.1. - Elaboration d'un premier questionnaire

Il est construit au regard des rappels de texte restitués par les élèves après le questionnaire M.D.I et est destiné à ceux-ci. Aussi les questions vont-elles être en corrélation directe avec les dysfonctionnements constatés.

En ce sens, le dispositif est essentiellement empirique et relève d'une démarche exploratoire valant surtout comme objet de positionnement pour l'enseignant. Son contenu vise à faire émerger deux axes d'organisation du texte, à savoir la détermination de la situation-problème et l'identification de l'espace de résolution.

– *Questions 1/2*

Que mange le pauvre au début de l'histoire ?

a - du pain gris⁷¹

b - de la brioche

c - du rôti

En fait, à la fin de l'histoire, il a mangé :

a - du pain gris

b - de la brioche

c - du rôti

Les questions sont liées et ont pour objectif de focaliser l'attention sur le fait que le pauvre n'a fait que manger du pain, l'hypothèse étant que ce fait, une fois dénoté, invalide d'autres situations évoquées dans les rappels de texte précédents : repas pris à l'hôtellerie, vol d'un rôti, etc...

69. Guide d'utilisation, Coin Lecture 4 et 5, p. 11, M.D.I. (1983).

70. *ibid.* p. 10.

71. Le caractère italique indique les réponses proposées.

Ce qui pourrait amener le lecteur à une décentration par rapport à sa première élaboration : si le pauvre n'a fait que manger du pain gris, s'il y a eu vol, alors qu'a-t-il bien pu voler ?

– *Question 3*

Pourquoi le pauvre devait-il payer ?

- a - parce qu'il a mangé un morceau de pain
- b - parce qu'il a mangé un brioche
- c - *parce que l'odeur a transformé le morceau de pain en brioche*

La réponse C a pour volonté de proposer une reformulation de la situation. Elle a pour fonction d'établir d'une part un micro-résumé du fait initial qui va engendrer la querelle, et d'autre part, elle explicite le rapport établi entre pain et rôti : c'est parce qu'il y a une odeur qu'est contestée la nature du morceau de pain.

– *Question 4*

Pourquoi l'hôtelier est-il en colère ?

- a - parce que l'homme a volé une brioche
- b - *parce qu'il veut faire payer l'odeur*
- c - *parce qu'il n'aime pas les pauvres*

N'étant pas évaluatif, le questionnaire n'a pas à être discriminatif, aussi plusieurs réponses sont-elles possibles. Ce qui permet pour une même question, d'envisager soit différents points de vue, soit différents niveaux de réponse.

La réponse B se place au niveau narratif et permet d'inclure l'odeur dans la chaîne de causalité, tandis que la réponse A ne le permet pas et renvoie au script du vol.

La réponse C vise le niveau interprétatif et suggère un point de vue permettant de construire différemment la situation :

L'hôtelier n'aime pas les pauvres :

- *alors il ne supporte pas de le voir manger avec plaisir.*
- *alors il va mettre en oeuvre une ruse.*

– *Questions 5/6*

Pourquoi l'hôtelier hésite-t-il à frapper le pauvre ?

- a - parce qu'il n'est pas sûr d'être le plus fort
- b - parce qu'il a changé d'avis
- c - *parce qu'il y a des gens qui le regardent*

Pourquoi l'hôtelier est-il embêté qu'on le regarde frapper l'homme ?

- a - *parce que cela lui fait une mauvaise publicité*
- b - *parce qu'il sait qu'il n'a pas raison*
- c - *parce qu'il a peur de la réaction du pauvre*

A travers la focalisation sur le rôle joué par les spectateurs, il s'agit d'amener l'élève à induire un modèle de situation, en centrant le point de vue sur l'hôtelier : le regard des spectateurs est gênant parce qu'il y a ruse.

La question 6 accepte les réponses A, B et C.

(A) renvoie à la situation propre (même si l'hôtelier avait raison, ce n'est pas le lieu d'une telle querelle).

(B) renvoie à l'interprétation de la situation (la ruse).

(C) renvoie au sujet psychologique, et si l'hypothèse est faible dans son développement, elle ne peut être totalement exclue.

Cette polysémie proposée a pour objectif de favoriser le déplacement de la centration du pauvre vers l'hôtelier et d'induire le modèle de la ruse (nous avons observé que si un certain nombre d'élèves percevait la situation délicate dans laquelle se trouvait le pauvre, il n'en attribuait pas pour autant la responsabilité à l'hôtelier).

– *Question 7*

Pourquoi Sire Jean joue-t-il avec la pièce de monnaie ?

a - parce qu'il a peur qu'elle soit fausse

b - parce qu'il veut montrer qu'il sait jongler

c - *parce qu'il a besoin de la faire tomber*

La réponse C reformule la cause de la manipulation et peut aider le lecteur à se demander pourquoi il a besoin de faire tomber la pièce. Toutefois, la question se révélera peu aidante car la réponse visée ne peut être atteinte probablement que si l'on a déjà construit la situation.

– *Question 8*

En définitive, le pauvre :

a - a perdu sa pièce

b - *n'a pas perdu sa pièce*

c - *a payé sans perdre sa pièce*

La question est construite pour aider l'élève à suivre le trajet de la pièce et à se questionner sur sa destination finale.

Que constate-t-on après ce second questionnaire ?

Le questionnaire a été distribué en majeure partie aux élèves qui avaient répondu au premier. Entre temps est intervenue seule l'interview de rappel de texte, sans explicitation aucune de la part de l'enseignant.

On n'observe après ce second questionnaire et la restitution qui a suivi, guère de progrès significatifs majeurs. Nous constatons une résistance du lecteur à amorcer un mouvement de décentration par rapport à la représentation mentale préalablement construite. De nombreux élèves remontent, dans deux acceptions du terme, la chaîne causale :

– ils remontent la chaîne causale comme on remonte un fleuve de l'embouchure à la source : il est entré dans le restaurant/il a mangé au restaurant/il a pris de bons petits plats/le pauvre est parti sans payer (élément prélevé).

– ils remontent au sens qu'ils reconstruisent une cohérence qui s'origine dans l'élément dénoté et qui en même temps assure son intégration.

De nombreux élèves ont répondu aux questions (1) et (2) en disant que le pauvre mangeait à la fois du pain et du rôti, ce en quoi il y a dénotation plus ou moins exacte des deux éléments. Toutefois, à la question (3), la plupart n'ont pas établi l'odeur comme relation entre ces deux éléments.

Nous pouvons penser dès lors que l'élève n'a pas construit de représentation mentale de la situation et que, d'autre part, il n'a pas identifié la situation-problème qui lui est proposée.

Dans ce cas, le questionnaire ne réussit pas à aider l'élève à construire une signification.

L'observation semble plus intéressante en ce qu'elle souligne qu'il n'y a pas d'ajustements successifs contrôlés au cours de la lecture, pas de vigilance active qui permettrait de déceler un dysfonctionnement et un retour sur celui-ci. Pourtant, les éléments permettant de réévaluer une première interprétation sont nombreux.

Un des problèmes majeurs semble résider dans cette rigidité face au texte, dans l'incapacité à mobiliser des procédures dynamiques. Ainsi, le lecteur en vient à adapter le texte au lieu de s'adapter à celui-ci. Dès lors, notre fonction de pédagogue pourrait se définir en cette situation comme *animateur cognitif*, dans son acception étymologique, celui qui met en mouvement l'anima cognitive car est en jeu l'ensemble des activités mentales impliquées avec l'environnement, ici le texte.

Il nous semble ainsi qu'il ne suffit pas d'amener l'élève en difficulté à utiliser une stratégie en soi mais qu'il est déterminant dans un premier temps qu'il prenne conscience qu'il utilise une stratégie, dans un second temps qu'il puisse la convoquer et dans un troisième temps qu'il puisse évaluer son usage, son efficacité et son contrôle.

Dans cette optique, les situations de *verbalisation* (maitre/élève - élève/élève) nous semblent déterminantes.

2.2. - Un questionnaire privilégiant le traitement par données

* *Elaboration*

Avec les élèves ayant répondu aux deux questionnaires précédents, nous avons entrepris un travail de lecture orale du texte, afin de clarifier ce que le texte dit explicitement. Nous avons été amené de manière opératoire à scander notre lecture en briques de signification⁷², demandant pour chacune d'elles une reformulation.

Durant ce travail, les élèves ont été amenés à prendre conscience des dénnotations effectives, à mesurer les écarts avec leurs propres restitutions et à générer les inférences possibles ou nécessaires.

72. Nous avons utilisé pour la suite de l'analyse une terminologie empruntée à Duboeuf(1989), pp.63-67.

Devant la réussite de ce dispositif, nous avons pensé à construire un questionnaire sur le même principe, en espérant guider l'élève dans l'établissement de sa BTE.

Le texte a été découpé en 27 segments de signification⁷³. Puis, pour la plupart des segments (18 sur 27), nous avons construit une question sous forme de QCM, portant sur l'unité de signification correspondante⁷⁴.

L'objectif étant de comprendre littéralement ce que dit le texte, nous nous sommes tenus strictement au niveau narratif.

Par conséquent, ont été évitées les unités de signification inférées, i.e le niveau supra-narratif, relevant du modèle de situation. L'hypothèse de la démarche étant que si la BTE se construit sans altération majeure, il sera plus facile d'opérer avec les macro-règles ; en ce sens, le questionnaire privilégie le TPD.

Pour chaque unité de signification est formulée une question pour laquelle trois types de réponse sont proposés : un intrus — une approximation — une reformulation⁷⁵.

* *Procédure*

Les élèves répondant à ce questionnaire n'ont pas participé aux précédents, ils découvrent le texte uniquement accompagné du matériel que nous venons de décrire. Ils savent toutefois que les questions ont été conçues pour aider la compréhension et non l'évaluer. Il leur est distribué dans le même temps :

- le texte découpé en 27 segments.
- le questionnaire qui l'accompagne.

Nous leur en avons expliqué le fonctionnement, à savoir que chaque question se réfère précisément à un segment.

* *Construction du questionnaire*

Ainsi, une fois les segments de signification obtenus, nous avons mis en oeuvre les macro-opérateurs et obtenu pour chaque segment une macro-proposition, dont la somme aboutit à la macro-structure. Ce travail effectué en amont va être utilisé pour construire la question, l'hypothèse étant qu'en mettant en relation directe le texte

73. Un segment de signification est un ensemble de signes porteurs d'un minimum d'informations cohérentes.

74. L'unité de signification est la transcription simple du segment de signification.

75. On pourrait envisager ensuite une gradation de la tâche :

- Pour chaque unité sémantique, demander à ce que l'élève effectue lui-même la reformulation sans l'appui du QCM.
- Demander ensuite de regrouper les reformulations par séquences, selon un ordre.
- Demander à l'élève d'effectuer lui-même un découpage en unités sémantiques.

- (input) et sa contraction macro-structurelle (output), l'élève puisse, à la fois :
- recevoir une aide par la reformulation directement au niveau de la macrostructure.
 - activer l'élaboration d'un traitement du texte en mettant en relation input/output.

Illustrons notre propos en observant le fonctionnement d'une question :

a) le segment de signification

"A l'hôtellerie du Châtelet, on a mis en broche tant de gibier, tant de poulardes et tant de viandes à rôtir qu'on en pourrait régaler cent personnes !".

b) La macrorègle utilisée ici est celle de la généralisation, ce qui aboutit à : "Un restaurant en plein travail".

c) La question va donc être formulée ainsi :

La cuisine du restaurant est :

- a - en plein travail
- b - c'est le jour de fermeture
- c - presque au repos

La conjecture est que l'élève, par l'aide qui lui est apportée par le passage à la macrostructure, puisse élaborer plus facilement un modèle de situation.

Observons maintenant deux autres questions :

Texte

"Le nez en l'air, les yeux mi-clos, il commence à manger son pain à l'appétissant fumet qui monte des fourneaux".

Question

Le clochard mange :
 A - son pain gris
 B - le pain gris qu'il a volé
 C - du rôti

Texte

"Mais que fait-il ? Il mange ! Il mange, l'insolent un pain tout parfumé des magnifiques odeurs venues de ma cuisine !".

Question

A ce moment, le clochard mange :
 A - du pain gris
 B - une brioche
 C - du rôti

Les deux questions, en focalisant l'attention sur l'ingestion univoque du pain gris, ont pour objectif de permettre à l'élève de construire un modèle de situation, dès lors qu'il a établi que le pauvre n'a fait que manger son pain

Que constate-t-on après ce questionnaire ?

Il semble que la dénotation des faits soit plus ample et plus précise, ce qui était un des objectifs ayant conduit à la construction du questionnaire. Toutefois, l'aide à la compréhension, semble l'être de manière moindre.

Que nous disent les rappels de texte ?

- Jean-Jacques⁷⁶

Il répond correctement aux questions et confirme par le début de sa restitution de

76. Voir les rappels de texte en annexe 1.

texte : "il sent l'odeur du rôti et puis avec l'odeur du rôti, il mange son pain gris". Il dira encore par la suite que "l'affaire c'est soi-disant qu'il a volé le rôti".

Il est probable que le questionnaire précise certaines dénotations, en dévoile ou en infirme d'autres. Mais il ne semble pas permettre l'émergence d'hypothèses interprétatives et par là même, la construction d'une représentation mentale de la situation.

Qu'a fait Jean-Jacques en définitive ?

S'il a bien dénoté la simultanéité odeur/mastication, il ne l'a pas intégrée dans un modèle de situation, la macro-proposition se limitant à elle-même. Pourtant, il a le souci d'assurer la cohérence, aussi va-t-il le faire en dissociant rôti(odeur) et pain(mastication) : l'hôtelier croit qu'on lui a volé un rôti.

Cette démarche se répète plusieurs fois. Ainsi, le statut de la pièce, dans le rappel même, est incertain. Jean-Jacques ne sait pas exactement d'où elle provient et à quoi elle va servir. Aussi va-t-il dire qu'on cherche à vérifier si elle est vraie ou non. D'autre part, comme il n'a pas construit le scénario de la ruse mais qu'il a bien noté la colère de l'hôtelier, il résout la situation-problème en disant que le pauvre "n'a pas donné assez".

– Christelle⁷⁷

Une autre élève a, elle, construit la situation, même si l'explication de l'échange odeur/bruit est difficile.

On observe une grande corrélation entre le questionnaire et le rappel. Ainsi par exemple, elle introduit sire Jean par :

"Après, le juge arrive..." et choisit "le tribunal" dans le QCM comme étant à l'origine du choix de sire Jean.

Il est probable que la représentation de la situation par Christelle est pratiquement élaborée mais elle pressent plus la ruse qu'elle ne l'explique.

L'objet de la situation de verbalisation est alors soit d'amener à exploiter les inférences que l'élève a produites mais non utilisées, soit à soumettre le modèle de situation élaboré à l'épreuve de sa propre cohérence (déductions, inductions, inférences).

– Stéphane⁷⁸

Pour lui, la résistance est forte. C'est un élève qui lit assez lentement, et la majeure partie de son activité est mobilisée par la construction d'une micro-signification (mots, syntagmes, groupes de mots).

Dès lors le texte est perçu comme un empilement et il n'est pas particulièrement surprenant qu'il ne se souvienne que des premières propositions.

Deux remarques s'imposent :

– comme il n'y a pas de structuration des données, le rappel est difficile, sauf à être capable d'énumérer de mémoire une liste.

77. Voir les rappels de texte en annexe 1.

78. Voir les rappels de texte en annexe 1.

– le rappel est presque d'ordre visuel. Stéphane parle de "souponrail", comme si la forme linguistique dominait son contenu sémantique.

Le modèle de situation est aussi simple que résistant :

le pauvre est entré/a volé un rôti/s'est sauvé.

S'il est amené, sous notre injonction, à dire que le pauvre n'a volé aucun rôti, il enchaîne par :

"Il s'est sauvé avec. Il a été le manger dans un coin".

La chaîne causale ici n'est pas respectée et il est probable que la compréhension en lecture ne soit pas à dissocier de la compréhension en général.

Comme il n'y a pas d'instance de contrôle par retour au texte, la dérive est forte, d'autant qu'elle s'auto-alimente par la nécessité d'établir une cohérence. Ce qui aboutit à une signification du texte que l'élève a réellement construite, par laquelle il semble fasciné et dont il est difficile de le décentrer. Cette rigidité excessive est caractéristique d'un élève en difficulté, elle traduit l'absence de régulation et de contrôle des procédures mobilisées.

Pour conclure, le choix de l'explicitation textuelle, la prédominance du traitement par données semble n'aider l'élève que dans une moindre mesure, et n'apparaît pas déterminante.

Ce qui, en définitive et a contrario, est en congruence avec notre hypothèse déjà évoquée, selon laquelle la compréhension n'est pas tant saisir les choses mais les rapports entre les choses.

2.3. - Un questionnaire comme aide à la construction d'un modèle de situation

* *Genèse*

Il a été établi au regard des précédents, deux observations ayant particulièrement retenu notre attention :

– le rôle déterminant du TPC.

Lors des rappels de texte et des situations de verbalisation, nous pensons que le lecteur pouvait être mis en difficulté par la lisibilité du texte : "(Il) sort de sa besace un quignon de pain gris", "(Le) fumet qui monte des fourneaux", "Encore un gueux". Or, cela ne fut pas le cas. Il s'avère que la représentation mentale de la situation à ce moment-là pour cette signification locale est suffisamment élaborée pour les interpréter.

– la constatation que l'établissement de la BTE ne suffit pas à l'élève pour enclencher et mener vers un modèle de situation les macro-propositions.

Aussi, l'aide apportée va-t-elle se situer au niveau du modèle de situation et tenter d'amener l'élève à la "mise en oeuvre d'une focalisation sur une interprétation unifiée

du texte"⁷⁹, l'hypothèse étant que l'émergence d'un modèle de situation pourrait faciliter la mobilisation d'un point de vue et par là-même organiser l'intégration des données.

C'est pourquoi nous avons introduit dans le QCM à certains moments le choix entre trois résumés.

Le découpage que nous avons fait du texte se situe au niveau de la macrostructure (4 unités) et est construit en fonction de noeuds de compréhension :

- Noeud 1 : Le pauvre est parti sans payer.
- Noeud 2 : La ruse de l'hôtelier.
- Noeud 3 : La relation odeur/bruit.

après chaque unité, un résumé est proposé sous la forme :

"Faisons le point. En définitive, que s'est-il passé ?"

Seul un des trois résumés correspond à la situation discursive. Toutefois, les deux autres résumés sont construits de manière à provoquer chez le lecteur ce qui pourrait s'apparenter à un *conflit cognitif*, dans la mesure où ils évitent soigneusement d'évoquer les scripts les plus fréquents au regard des restitutions de texte précédentes, ainsi, le scénario du vol matériel d'un rôti ou brioche. S'il est présenté en résumé, il est probable qu'il risque de conforter le lecteur dans cette voie.

L'hypothèse est, qu'ayant pensé qu'il s'agissait d'un vol, il se retrouve face à trois résumés dont aucun n'évoque le vol et qu'éventuellement, par cette déstabilisation, l'élève arrive ainsi à se décentrer de sa lecture première.

* *Construction des modèles de situation*

Les résumés rendant compte du texte ont été construits en faisant fonctionner les macro-règles.

Leur activation a abouti rapidement à la contraction du texte, ce qui s'est traduit par l'établissement de résumés séquentiels.

Que constate-t-on après ce questionnaire ?

Pour le premier résumé, qui correspond à la mise en place de la situation — les éléments qui mèneront à l'altercation —, tous les élèves, que ce soit en première lecture ou non du texte, ont choisi sans exception le résumé A, qui est effectivement celui qui rend compte correctement des événements.

Dans la plupart des cas, les rappels de texte confirment la pertinence du choix, de la même manière que les questions qui accompagnent cette séquence. Autrement dit, le problème est posé correctement par les lecteurs, ainsi Edwige :

"...l'hôtelier(...)a fait : "Faut que tu me payes ce que tu as volé". Alors, le clochard a dit : "Une odeur, ça ne se paye pas, ça se répand une odeur(..) alors, l'hôtelier n'était pas d'accord avec le clochard".

79. Vezin (1982), p.642.

Paris, la grand-ville sous le règne de François I^{er}. A l'hôtellerie du Châtelet, on a mis en broche tant de gibier, tant de poulardes et tant de viandes, à rôtiir qu'on en pourrait régaler cent personnes!

Et une bonne, une délicieuse odeur monte des cuisines, s'élève par le soupirail jusqu'à la rue, et vient chatouiller les narines d'un pauvre diable à la longue figure. Alors le pauvre homme s'approche, sort de sa besace un quignon de pain gris : tout son repas pour la journée!

Le nez en l'air, les yeux mi-clos, il commence à manger son pain à l'appétissant fumet qui monte des fourneaux.

Mais de l'autre côté de la vitre, le patron de l'auberge a vu l'homme et fronce les sourcils. "Tiens donc! encore un gueux près de ma porte. Mais que fait-il... ? Il mange! Il mange, l'insolent, un pain tout parfumé des magnifiques odeurs venues de ma cuisine!" La large figure du maître hôtellerie se renfrogne, se renfroigne, au point de devenir une très vilaine figure et tout d'un coup écrie : "Mais il s'en va, et il s'en va sans rien payer!"

© Editions M.D.I.

FAISONS LE POINT

En définitive, que s'est-il passé jusqu'à présent ?

A - Un pauvre homme a senti dans la rue une bonne odeur venant d'un restaurant, il s'est approché pour manger son morceau de pain tout en reniflant l'odeur. Derrière la vitre, l'hôtelier a observé la scène et se met en colère.

B - Un pauvre homme est entré dans un restaurant par le soupirail. Il s'est installé dans la cuisine et a mangé un rôti avec un morceau de pain. L'hôtelier s'en est aperçu et s'est mis en colère.

C - Un pauvre homme a été invité par un hôtelier à venir faire un bon repas. Au moment de partir, l'hôtelier a changé d'avis, s'est mis en colère et a demandé à son invité de payer quand même son repas.

Le pauvre :

- A - est entré dans l'hôtellerie
- B - est dans la rue
- C - sent de bonnes odeurs

Le pauvre :

- A - se sauve
- B - est tout près de l'hôtellerie
- C - vole un morceau de pain

Le pauvre mange :

- A - son pain gris
- B - le pain gris qu'il a volé
- C - du rôti

L'hôtelier voit devant lui :

- A - le roi
- B - un pauvre
- C - un passant comme les autres

L'hôtelier se met en colère parce que le pauvre ne lui a pas payé :

- A - la brioches
- B - le pain gris
- C - on ne sait pas encore

Le maître hôtelier a bondi dans la rue et saisit au collet l'homme à la longue figure :
 — Holà bonhomme ! Il faut payer l'odeur de mes rôtis, mais...
 — De vos rôtis ? Mais une odeur n'est à personne ! Elle s'échappe dans la rue et vagabonde où bon lui plaît...
 — Tu en as tiré profit et agrément : un pain gris parfumé d'une pareille odeur n'est plus pain gris, mais bien brioche ! Allons, fripon, paie-moi, ou gare à toi !
 Et le gros hôtelier leva sa grosse main et le pauvre diable courba le dos...

© Editions M.D.I.

Que n'a pas mangé le pauvre :

- A - le rôti
- B - le pain gris
- C - l'odeur

A qui appartient l'odeur :

- A - au pauvre
- B - à l'hôtelier
- C - à personne

Pourquoi le pauvre devrait-il payer :

- A - parce qu'il a mangé un morceau de pain
- B - parce qu'il a mangé un brioche
- C - parce que l'odeur a transformé le pain en brioche

L'odeur :

- A - donne l'impression de manger autre chose que ce que l'on mange
- B - transforme réellement le pain gris en une vraie brioche
- C - ne transforme pas réellement le pain gris en brioche

FAISONS LE POINT

En définitive, que s'est-il passé ?

A - L'hôtelier accuse le clochard d'avoir ouvert une fenêtre de son auberge et d'avoir ainsi laissé échapper les odeurs. Ils courent tous les deux dans la rue pour la rattraper mais il n'y arrivent pas. Alors, ils se disputent.

B - Le pauvre veut obliger l'hôtelier à payer parce que les odeurs qui s'échappent du restaurant le gênent quand il mange son bout de pain. L'hôtelier n'est pas d'accord.

C - L'hôtelier demande au pauvre de payer pour la bonne odeur qu'il a respirée car grâce à elle, il a eu l'impression de manger un morceau de brioche. Le pauvre n'est pas d'accord.

Cependant les badauds s'attroupent, curieux de voir comment s'achèvera l'affaire. Devant tant de témoins, le brutal hôtelier hésite, et puis se calme; d'ailleurs, voici que dans la foule, il aperçoit sire Jean le fou du roi (pas si fou qu'on dit, pas si fou qu'on croit).

— Assez disputé, dit l'hôtelier, prenons plutôt un juge; tiens, si tu y consens, sire Jean que voici fera très bien l'affaire.

— Va pour sire Jean, dit le pauvre diable. Alors sire Jean, le fou du roi (pas si fou qu'on dit, pas si fou qu'on croit) se fait expliquer l'affaire par l'un, puis par l'autre. Et réléchit profondément. Enfin, s'adressant à la longue figure :

— Donne-moi une pièce d'argent.

— D'argent? las! d'argent! — Et le nez de l'homme s'allonge.

Cependant, il sort une pièce de sa poche, toute sa fortune, assurément. Sire Jean, le fou du roi (pas si fou qu'on dit, pas si fou qu'on croit) a pris la pièce; il l'examine longuement, la tâte de la dent, la fait trébucher et sonner sur le seuil de l'auberge, une fois, deux fois, trois fois...

— Entends-tu ce bruit, l'hôtelier?

— Que dis-tu de cet argent-là?

— Qu'il est fort clair.

— Mais es-tu sûr que la pièce soit bonne?

— Donne toujours, j'en fais mon affaire.

Alors le fou du roi (pas si fou qu'on dit,

pas si fou qu'on croit) se redresse, se tourne

vers la foule et prononce soudainement :

— Après avoir entendu la plainte de l'hôtelier et aussi les explications de la partie adverse, le tribunal déclare à l'un l'accusé, qui a bien mangé son pain à l'oeuvre de rôtir, a largement payé l'hôtelier avec le bruit de son argent.

L'hôtelier se calme parce que :

A - des gens le regardent

B - il est fatigué

C - il a changé d'avis

Pourquoi l'hôtelier est-il ennuyé qu'on le regarde frapper le pauvre ?

A - parce que cela lui fait une mauvaise publicité

B - parce qu'il sait qu'il n'a pas vraiment raison

C - parce qu'il a peur de la réaction du pauvre

Qui choisit de faire intervenir Sire Jean :

A - l'hôtelier

B - le pauvre

C - le tribunal

Pourquoi l'hôtelier fait-il appel à Sire Jean ?

A - parce qu'il pense qu'il va lui donner raison

B - parce qu'il ne peut pas faire autrement

C - parce qu'il y a des témoins

La pièce de monnaie est :

A - vraie

B - fausse

C - ça n'a pas d'importance

Pourquoi Sire Jean joue-t-il avec la pièce :

A - parce qu'il a peur qu'elle soit fausse

B - on ne sait pas vraiment

C - parce qu'il a besoin de la faire tomber

Avec quoi le pauvre a-t-il payé l'odeur de rôtir :

A - avec sa pièce

B - il n'a pas payé

C - avec le bruit de sa pièce

En définitive, le pauvre :

A - a payé l'hôtelier et a perdu sa pièce

B - n'a pas payé l'hôtelier et a gardé sa pièce

C - a payé l'hôtelier sans perdre sa pièce

FAISONS LE POINT

En définitive, que s'est-il passé ?

- A - Après avoir vérifié que la pièce n'était pas fausse, Sire Jean a payé l'hôtelier avec la pièce du pauvre homme pour les odeurs de rôti qu'il avait reniflé.
- B - Comme le pauvre n'a fait que sentir l'odeur du rôti sans en manger, sire Jean n'a fait qu'entendre à l'hôtelier le bruit de la pièce sans la lui donner.
- C - Sire Jean accuse l'hôtelier de laisser traîner des odeurs dans la rue et l'oblige à donner une pièce au pauvre parce que cela l'a dérangé. Puis, Sire Jean remercie le pauvre de l'avoir prévenu.

Ayant ainsi parlé, le fou du roi (pas si fou qu'on dit, pas si fou qu'on croit) rendit sa pièce au pauvre diable qui remercia son juge et prit le large sans tarder. Cependant, l'hôtelier, furieux, rentra chez lui sous les rires et les huées de la foule, enchantée par ce jugement aussi surprenant qu'équitable.

© Editions M.D.I.

Après le jugement, le pauvre est :

- A - content
- B - mécontent
- C - on ne sait pas trop

Après le jugement, l'hôtelier est :

- A - content
- B - mécontent
- C - on ne sait pas trop

La foule pense du jugement qu'il est :

- A - juste
- B - injuste
- C - idiot

Le jugement de Sire Jean signifie :

- A - que le pauvre a raison de ne pas vouloir payer
- B - que l'hôtelier a raison de vouloir faire payer pour les odeurs
- C - que de toute façon, ils ont raison tous les deux

Par contre, le problème ne sera pas réellement résolu. Même pour les élèves ayant choisi le résumé adéquat, la restitution ne confirme pas la construction de la situation, l'identification de la ruse.

Nous nous proposons à ce sujet de comparer les rappels de texte de deux élèves — Jean-Jacques et Stéphane — après ce questionnaire (R/2)⁸⁰ d'avec le précédent (R/1). Les deux questionnaires ont été donnés à quelques jours d'intervalle, sans aucune intervention dans le laps de temps.

– Jean-Jacques

Dans le questionnaire précédent Jean-Jacques attribue la querelle au fait que l'hôtelier croit qu'on lui a volé un rôti. Cette fois-ci, elle est attribuée au vol de l'odeur de la brioche.

Dans un premier temps, on pense à un simple déplacement d'objet de ce qui reste néanmoins majoritairement un vol. Mais il ajoute ensuite :

"Y'a l'hôtelier qui dit :

– "Il veut pas me payer l'odeur de ma brioche".

Alors, le clochard dit :

– "J'vais pas le payer parce que c'est une odeur, c'est tout".

Il est licite de conjecturer qu'il a dès lors construit la nature du différent, qu'il l'a **compris**.

Le problème une fois posé, va-t-il être résolu ?

Dans R/1 la dispute est réglée par un "jugement idiot" : l'hôtelier a eu une pièce mais est néanmoins en colère parce qu'il n'a pas "eu assez" ; quant à la pièce, sa provenance est mal définie.

Dans R/2, cette interprétation est abandonnée. Sire Jean fait tomber la pièce et le bruit paye l'hôtelier. Toutefois, il ne nous semble pas que Jean-Jacques ait établi une réelle corrélation entre odeur et bruit. Si le niveau narratif est sensiblement mieux construit, le niveau interprétatif n'a pas véritablement évolué : le concept de ruse n'est à aucun moment évoqué.

Il n'apparaît pas de centration sur un point de vue particulier. Ainsi la colère de l'hôtelier après le jugement n'existe qu'en elle-même, elle n'est reliée à aucune chaîne causale déterminée.

– Stéphane

A la différence de J.J, on n'observe ici aucune décentration notable de R/1 à R/2. Le début du rappel reprend linéairement des éléments dénotés dans le début du questionnaire :

le pauvre homme – est dans la rue ;

– est tout près du restaurant.

80. Nous nommerons respectivement R/1 les rappels de texte précédents présentés en annexe 1 et R/2 ceux correspondant à ce questionnaire et présentés en annexe 2.

La suite du rappel est étrangement identique au précédent :

R/1 : "...alors, par les soupirails, il sentait une odeur de rôti".

R/2 : "...le clochard sentait que l'odeur du soupirail..."

R/1 : "...il a volé un morceau de brioche, après il a été dans un coin le manger".

R/2 : "...il s'est sauvé avec. Il a été le manger dans un coin".

Dans les deux cas, il y a vol et fuite. Le même scénario est conservé et on peut penser que le lecteur est fasciné par le premier construit antérieurement qu'il ne parvient pas à occulter. La vue d'ensemble n'est pas modifiée.

D'autre part, la proximité des énoncés de rappel tend à indiquer que Stéphane accorde une importance majeure à la forme linguistique, plutôt qu'au contenu sémantique. Toutefois, le dernier rappel restitue un nombre beaucoup plus important de dénotations, organisées parfois en micro-chaînes causales.

2.4. - Pour conclure

A l'observation des résultats, il apparaît que l'histoire semble mieux élaborée et que se sont construits des emplans plus ou moins développés de relations causales. Dès lors, la construction de la cohérence est plus aisée. Les rappels de récit plus efficaces en sont certainement une des traces, s'il est vrai que l'on se souvient mieux des matériaux auxquels on a appliqué une structure.

Toutefois, l'avancée supposée se situe massivement au niveau narratif sans atteindre l'interprétatif. La ruse n'a jamais été éventée : ainsi aucun élève n'a fait montre de percevoir le texte comme ironique ou humoristique.

III. - APPROCHE DIDACTIQUE

1. Critique du dispositif

Tel qu'il est présenté ici, notre dispositif peut toujours être détourné : une économie de lecture qui fait l'économie justement de la lecture.

Lire "Le fou du roi", ce n'est pas en lire les micro-résumés, dont la sélection peut ne correspondre qu'à des prises d'indices même si elles sont d'ordre sémantique cette fois. Nous ne pensons nullement que ces types d'intervention soient inutiles, mais il nous faut souligner qu'ils ne constituent qu'une étape dans l'étayage. Autrement dit, l'objectif n'est pas que l'élève en difficulté réponde de manière satisfaisante à un questionnaire mais bien plutôt qu'il se l'approprie comme béquille dans sa construction de la signification.

Ce n'est pas tant la véracité d'une réponse qui est à viser in fine, mais bien plutôt l'élaboration et la mobilisation de ce qui a présidé à la question même.

Il ne s'agit pas fondamentalement d'adapter le texte au lecteur, selon une praxis commune, mais d'aider le lecteur à s'adapter au texte. Le concept d'adaptation recouvre ici une signification précise : puisque toutes les relations textuelles et discursives ne peuvent être explicitement intégrées et gérées, le système de compréhension qui travaille sur ces représentations doit être capable d'organiser les informations disponibles afin de produire une cohérence qui intègre et anticipe correctement les relations selon leur occurrence. Dès lors, une des médiations de l'enseignant pourrait être la prise en charge de certaines de ces relations, pour que l'élève se focalise sur les autres.

Dans le cas des micro-résumés, la finalité serait de faire prendre conscience au lecteur, dans un premier temps, que comprendre un texte, c'est en partie se formuler à soi-même toute une série de micro-résumés, puis dans un second temps, d'introduire une dynamique dans ce repérage premier pour en construire une stratégie opératoire, mobilisable et récursive. Un troisième et dernier temps étant ensuite le contrôle et la régulation de ces stratégies. L'ensemble fonctionnant en inter-action, de façon non-linéaire.

Il est intéressant de constater que lors du découpage oral du texte, après le second questionnaire, notre médiation entre texte et lecteurs a abouti chez ces derniers à une compréhension, certes médiante, mais néanmoins effective.

La première constatation est que les élèves ont été capables de l'intelligence de la situation, en percevant tant la ruse que l'ironie.

La seconde est que souvent, trop souvent, ils ne mobilisent ni le savoir ni les stratégies qu'ils possèdent pourtant, puisque sous une injonction extérieure, elle devient opératoire.

A y être attentif, notre intervention se révèle être, à destination de l'élève, la conduite de stratégies, l'évaluation de leur pertinence, la gestion d'inférences, l'émergence d'une concaténation causale signifiante, etc..., toutes opérations que l'enseignant n'effectue pas lui-même mais bien l'élève et qui aboutira pour ce dernier, le plus souvent, à la compréhension.

Aussi, en conclusion, nous pensons que s'il est pertinent d'intervenir sur le texte, c'est principalement en tant qu'amorçage de notre objectif ultime : intervenir sur le lecteur.

Aider l'élève à fonctionner...

– intervention sur le texte pour un étayage des procédures de haut/bas niveau mises en jeu dans la compréhension, celle-ci étant inscrite dans un contexte.

...pour que l'élève puisse fonctionner seul.

– intervention sur le lecteur comme médiation :

- vers les processus : décontextualisation et mise en stratégie de procédures
- vers des processus d'élaboration de processus : autonomisation et niveau méta.

En conséquence, nous nous proposons de définir maintenant les champs d'intervention tant sur le texte que sur le lecteur.

2. - Intervenir sur le texte

2.1. - La lisibilité

L'approche la plus triviale consiste à considérer la difficulté de compréhension d'un texte en corrélation directe avec le vocabulaire employé ; la traduction immédiate étant qu'il suffit d'adapter le vocabulaire au lecteur pour qu'il comprenne. Certes, on peut toujours envisager le cas d'un texte de registre médical lu par un néophyte. Hors ces artefacts, le vocabulaire n'est pas l'élément déterminant de la compréhension.

Nous pouvons comprendre un texte sans en comprendre tous les mots et inversement, ne pas comprendre un texte bien que nous en comprenions chaque mot. Pourtant, nous disons parfois d'un texte qu'il est illisible. Il semble dans ce cas, que la lisibilité soit fonction :

- des connecteurs
- des articles et des anaphores
- de la ponctuation

Toutefois, on ne peut définir la notion de lisibilité d'un texte qu'en fonction de son lecteur, ce qui implique qu'il ne s'agit pas là d'une propriété intrinsèque au texte même⁸¹.

S'il ne semble pas souhaitable de modifier le texte, comme remplacer par exemple la reprise anaphorique d'un terme par le terme lui-même, il est tout à fait nécessaire de :

- vérifier si l'élève a repéré les connecteurs et les a reliés à la chaîne causale.
- vérifier si les anaphores sont correctement identifiées.
- dans la négative, aider l'élève à effectuer le traitement de ces données.

A ce niveau, il est à faire remarquer que la grammaire est une organisation signifiante et non ce que l'élève perçoit le plus souvent : l'observance d'un code uniquement formel.

2.2. - Le balisage

L'objectif est de mettre en place un réseau de signalisation dans le but de faire apparaître tant le thème du discours que l'organisation textuelle qui y préside.

Le dernier questionnaire est de l'ordre de ce type de travail sur le texte. Il aurait été possible de proposer un balisage plus précis :

81. Ce qui minore l'efficace des indices de lisibilité, tel ceux de Flesch ou de Henry, car la difficulté ne tient ni à des fréquences ou des niveaux d'ordre lexicaux, ni en général à des critères de dénombrement.

a) en modifiant le titre

- soit en signalant la ruse : - La ruse de Sire Jean
 - A malin, malin et demi
- soit en centrant l'intrigue sur un personnage :
 - Comment l'hôtelier faillit réussir son tour
 - Comment le pauvre réussit à ne pas payer ce qu'il n'avait pas pris
 - Comment le fou du roi se montra plus malin que l'hôtelier

Il aurait été intéressant à ce niveau de faire jouer la scène par les élèves et concrétiser un travail sur les points de vue :

l'histoire vécue par le pauvre/l'hôtelier/le fou du roi /les passants.

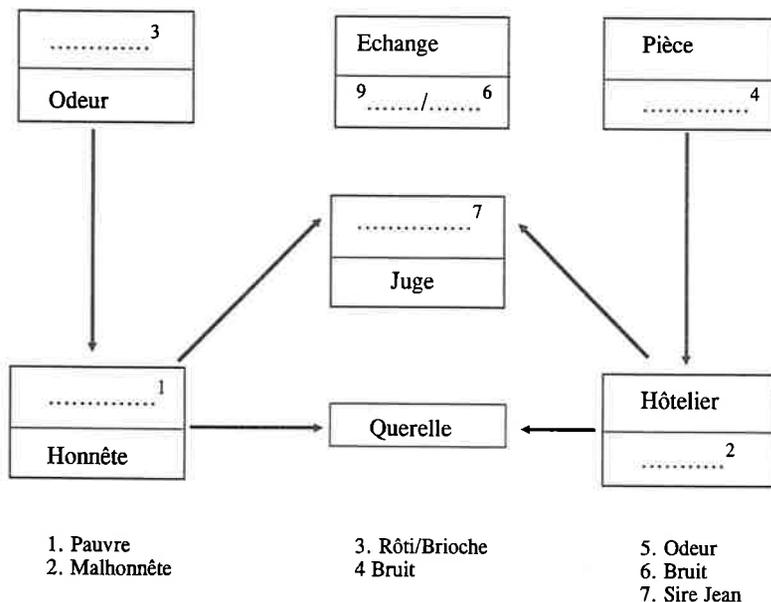
b) en signalant chaque articulation majeure du texte par un titre.

Soit, selon le dernier questionnaire :

- Où il est dangereux de se servir de son nez
- Payer pour.....de l'air !
- Un échange bien bizarre
- Tel est pris qui croyait prendre.

Ce type d'intervention est plus structurant encore dès qu'il s'agit de textes informatifs ou argumentatifs. Il est à signaler toutefois qu'il ne suffit pas d'introduire un titre, il faut souvent aider les élèves à faire du sens avec.

Une autre façon d'intervenir pour souligner l'organisation de la structure sémantique est de proposer un schéma que l'élève devra compléter. Nous proposons le schéma suivant :



L'élève travaille alors directement sur la structure du texte et peut plus facilement établir une continuité des relations causales. L'élaboration de ce schéma devrait permettre une meilleure intégration successive des informations, de la même manière que la représentation générale d'un puzzle aide ultérieurement à sa reconstitution (répartition des masses de couleur, identification du thème, reconnaissance d'un détail, attribution d'une signification à un fragment...). Dès lors, les deux documents, texte et schéma, fonctionnent de manière circulaire, l'un renvoyant à l'autre et inversement.

2.3. - La focalisation et la sélection

C'est un des objectifs les plus présents dans les questionnaires créés. Le choix de la question et la formulation de la réponse ont pour dessein d'attirer l'attention du lecteur sur une information particulière. Le bénéfice espéré est alors double :

- A l'évidence, la dénotation de l'information et sa prise en compte en vue d'une intégration dans la macrostructure, ce qui correspond dans la modélisation au fonctionnement des macro-opérateurs.
- Le choix d'attirer l'attention sur une information introduit par là-même une hiérarchisation de ces informations.

Soit la question :

- Le clochard mange : a - son pain gris
 b - le pain gris qu'il a volé
 c - du rôti

L'objectif de la question et de la formulation de la réponse est de porter l'attention de l'élève sur le fait que le pauvre n'a mangé que son pain gris, et d'exclure le vol en général et celui du rôti en particulier.

Cette focalisation de l'attention sur cette information lui attribue une place dans la hiérarchie. D'autre part, elle facilite la sélection du traitement à consacrer à chaque proposition.

2.4. - Les inférences et la contextualisation

Une forme d'intervention consiste soit à :

- minorer le nombre d'inférences nécessaires à la compréhension par des ajouts explicatifs ou une reformulation plus explicite.
- favoriser la production d'inférences en adjoignant au texte de base d'autres documents. Dans "Le Fou du Roi", on aurait pu ajouter un court document sur ce qu'était un bouffon dans les cours royales, ou encore, un autre texte ayant également pour ressort principal une ruse.

E. et W.Kintsch⁸² proposent de réduire dans un premier temps le nombre d'inférences pour les lecteurs qui n'ont pas de connaissances du domaine ou qui ne possèdent pas de stratégies de lecture efficaces, tandis que les plus habiles tirent profit du fait d'avoir à produire des inférences, construisant ainsi activement la signification.

2.5. - Limites des interventions sur le texte

Toutes ces interventions ont leur utilité, mais elles ne peuvent se limiter à elles-mêmes. L'élève est sous le risque potentiel de se laisser guider par elles et de développer ainsi à terme une forme de passivité tant dans le traitement du texte (l'attention à porter à une proposition est pré-fabriquée) que dans son interprétation (l'adjonction d'un titre à une séquence induit une hypothèse interprétative par nature limitative). Par ailleurs, il se peut qu'il finisse par construire une représentation faussée de ce qu'est comprendre un texte (être capable de compléter le schéma qui l'accompagne par exemple).

L'intervention également, de quelque nature qu'elle soit, présuppose qu'intervienne antérieurement un tiers, impliquant une limitation certaine de l'autonomie du lecteur

L'enjeu n'est pas tant que l'élève soit capable, sous l'injonction de l'enseignant, d'explicitier tel référent ou telle anaphore, bien que ce soit un stade incontournable, mais qu'il intériorise ce fonctionnement, qu'il le rende opératoire, i.e. non seulement potentiellement mobilisable mais effectivement mobilisé. Il est fréquent de constater qu'un élève en difficulté n'utilise pas une procédure, qu'à notre demande pourtant, il activera correctement.

Pour cela, il doit identifier et construire la signification des stratégies qu'il utilise. Lorsque nous avons élaboré les différents questionnaires autour du Fou du Roi, il ne s'agissait nullement d'un objet d'évaluation⁸³, mais clairement d'une médiation par un questionnement actif.

Le fonctionnement de cette pratique et les observations qui ont été faites, nous conduisent à considérer que l'enjeu majeur réside non pas à entraîner l'élève à la technique opératoire interne d'une stratégie, mais à accéder à la stratégie elle-même : sa fonction, sa régulation, son efficience.

Il s'agit de "stabiliser des procédures en processus"⁸⁴, i.e. de passer du savoir faire au savoir refaire. Cette approche nécessite fondamentalement le passage à la conscience de ce que l'on fait. C'est en ce sens que la position de la verbalisation est nodale, elle permet la transition de la connivence à la conceptualisation. Ainsi, le niveau d'intervention de l'enseignant est double :

82. Kintsch et Kintsch (1990), p.27.

83. Nous avons par ailleurs attiré l'attention sur la fragilité et la fiabilité de tels objets.

84. Meirieu (1991).

– Cognitif :

permettre à l'élève, par exemple, d'identifier une relation référé/référent.

– Métacognitif :

amener l'élève à autonomiser cette recherche, à la décontextualiser, en l'amenant à comprendre en quoi elle peut l'aider.

Il importe donc d'explicitier à l'élève la finalité des interventions, et éventuellement la construire avec lui, qu'il sache par exemple comment est construit le questionnaire et comment il peut l'utiliser, qu'une question posée attire l'attention sur une information, dès lors, pourquoi l'a-t-on fait, comment puis-je l'utiliser, etc...

Le dialogue avec le lecteur après, et dans une certaine mesure avant et même pendant l'utilisation du questionnaire, est pour l'élève en difficulté aussi, sinon plus, important que le questionnaire lui-même.

3. - Intervenir sur le lecteur

Les interventions ayant pour objectif la modification ou l'implantation de certains comportements sont nécessairement aussi fondamentales qu'ambitieuses et ne peuvent s'inscrire que dans la pérennité d'une pratique.

A un premier niveau, l'action va consister à introduire des stratégies cognitives, des procédures de traitement du texte (détermination de la structure textuelle, mise en oeuvre des macro-opérateurs, micro-résumés...). L'observation pourtant nous enseigne que le plus souvent l'élève est capable certes, sous notre impulsion, de faire fonctionner telle procédure mais qu'en fait, il ne sait pas réellement s'en servir. Ainsi, il peut mener à bien une tâche telle que résumer telle séquence du texte, mais il n'en tirera aucun bénéfice investissable sinon que d'avoir répondu à la consigne. L'important n'est pas tant de faire que de savoir pourquoi on le fait.

Face à un public dont chaque élève possède un patchwork de compétences sans correspondance nécessaire entre elles, il nous semble déterminant de porter la finalité de notre médiation sur la métacognition.

Sans faire l'économie de l'enseignement indispensable de procédures, il s'agit de poursuivre au niveau méta : soit, en se situant selon le point de vue de l'élève :

– identification et analyse des procédures

- Quel est mon objectif d'élève ?
- Qui me demande quoi ?
- Qui a écrit quoi ?
- Quelle est la nature de la tâche ?
- Pourquoi me l'a-t-on assignée ?
- Quel est l'objectif poursuivi par l'enseignant ? ...

Poser le cadre de travail et l'inscrire dans un contexte signifiant .

– sélection des procédures

- Quelle stratégie mobiliser pour telle situation ?

Exemple : variation entre textes narratif/argumentatif

– régulation des procédures

- La procédure employée est-elle pertinente ?
- Pourquoi l'ai-je activée ? Qu'ai-je élaboré ?
- M'a-t-elle permis de progresser dans la tâche ?

Il s'agit en fait de ce que nous pourrions nommer un feedback cognitif. Un élève en difficulté aura tendance à utiliser de manière répétitive une stratégie, dès lors qu'il l'a repérée. S'il a isolé la procédure "résumé" sur la base d'un texte narratif, il risque de la reproduire rigide face à un texte informatif qui s'y prête peu.

Dès lors se pose le problème de savoir comment aider l'élève à acquérir une "souplesse cognitive". Ce qui est un des objectifs explicitement visés par les pédagogies de la remédiation cognitive.

Aussi est-il déterminant de lui faire prendre conscience de :

- l'usage d'une procédure.
- son contrôle et sa régulation.
- son efficacité et son efficience.

Ce qui n'est pas sans analogie avec les séquences du Programme d'Enrichissement Instrumental portant sur le travail de généralisation et de transfert.

Pinard et Bibeau notent :

"On reconnaît que le rendement d'un individu est affecté par le savoir dont il dispose sur la nature exacte de la tâche et sur ses propres limites dans ce type de tâche, de même que par son système de croyances quant à l'efficacité de diverses stratégies"⁸⁵.

La fonction de l'enseignant est alors envisagée comme celle d'un médiateur à la fois

- *entre*
 - un texte et son lecteur
 - un lecteur et son texte
- *par*
 - l'inculcation de stratégies
 - la mise en place de savoirs sur ces stratégies
 - l'articulation dynamique et ajustements successifs entre cognition (procédure) et métacognition (processus)⁸⁶.

Toutefois, il ne peut s'agir de proposer pour autant un pseudo-enseignement dogmatique de la métacognition. Dans un article récent, Brassart signale cette dérive possible :

"Il ne faudrait pas en effet confondre "les mots et les choses" et prendre les formalisations ou modélisations construites par les chercheurs pour tenter de rendre compte des objets — (construits) — textes ou de leur traitement par des sujets, avec les processus de traitement effectifs. En d'autres termes, enseigner "les arbres textuels ou autres schémas quinaires", comme naguère on enseignait

85. Pinard et al. (1985), p.46.

86. Un des comportements à viser à ce niveau est par exemple la capacité d'abandonner en cours de fonctionnement une procédure, car identifiée comme inefficace, pour se centrer sur une autre.

"les arbres syntagmatiques phrastiques", enseigner un métalangage de description ne peut tenir lieu, a priori et à soi seul, d'une didactique des textes écrits."⁸⁷.

Par contre, il est à rechercher, dans la plus grande mesure possible, une plasticité face au fonctionnement propre de chaque élève, i.e. être attentif à son fonctionnement intellectuel et prendre en compte son style cognitif, qui peut être défini comme certains invariants personnels rendant compte de la forme de l'activité mise en jeu dans une situation bien précise.

A être attentif à l'évolution de notre réflexion, certaines similitudes apparaissent avec le programme d'action mis en place par Raven Feuerstein.

Le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk peut être considéré comme la particularisation discursive des opérations mentales mobilisées. Ainsi, les macro-opérateurs sont des opérations mentales en ce sens qu'ils répondent à ce que le sujet doit faire pour résoudre le problème de la compréhension d'un texte.

En modélisant l'élaboration de cette compréhension, s'explicitent en définitive la décomposition de la tâche en opérations mentales impliquées dans celle-ci. C'est en fait l'expression d'une carte cognitive générique appliquée à une situation. Nos propositions d'interventions, tant sur le texte que sur le lecteur recouvrent, à priori, ce que Feuerstein nomme fonctions cognitives :

"Elles sont un moyen à la disposition (...) du médiateur, pour guider sa remédiation".

– Béquilles cognitives qui assurent la bonne marche des opérations mentales, de l'activité de penser, de réfléchir.

– Processus d'ensemble regroupant plusieurs opérations mentales considéré dans son caractère dynamique tel qu'il se manifeste au médiateur"⁸⁸.

Nos interventions se veulent centrées sur le sujet en ce sens que nos objectifs ne sont pas relatifs à un contenu uniquement, mais sont également formulés au niveau du fonctionnement cognitif que l'élève doit mettre en oeuvre.

Selon la terminologie de Feuerstein, notre médiation d'enseignant se traduit par la mobilisation de fonctions cognitives en vue de la (ré)activation et de la stabilisation opératoire d'opérations mentales, l'ensemble de nos interventions spécifiques envers un élève pouvant se définir comme la carte cognitive attribuée qui lui est propre.

Il n'est pas dans notre propos d'entrer dans le détail des travaux de Feuerstein, sauf à signaler quelque homologie quant à une pédagogie de la remédiation. Cela précisé, il convient pourtant de pondérer cet appariement d'une occurrence méthodologique pour nous majeure.

Il nous paraît préférable de porter notre attention sur les procédures appliquées à des champs spécifiques — ici la compréhension en lecture — plutôt que d'enseigner des procédures cognitives en tant que telles.

87. Brassart (1993), p. 190.

88. Institut de La Salle (1990).

Lautrey, reprenant les travaux de Campione, parvient à cette conclusion : "Ces auteurs⁸⁹ entraînent des adolescents mauvais lecteurs à assimiler et à contrôler la compréhension de ce qu'ils lisent : par exemple, ils doivent résumer le passage d'un texte qu'ils viennent de lire, poser le type de questions que poserait le maître s'il voulait vérifier que l'élève a compris, prédire la suite de l'histoire, etc.

L'amélioration de la compréhension des textes est notable, se maintient dans le temps et, surtout, se transfère dans le cadre scolaire — ce qui est crucial —, car on a souvent constaté que les progrès acquis disparaissent lors du passage dans le milieu scolaire.

On ne prétend plus faire devenir les gens plus "intelligents" en général. On les fait progresser dans un certain domaine. Avec *des idées derrière la tête*⁹⁰ : les connaissances s'acquièrent, entre autres, à travers la lecture. Les gens qui sont mieux équipés pour comprendre ce qu'ils lisent vont effectivement acquérir un ensemble de connaissances plus vaste⁹¹.

Dans la même optique, Chartier ajoute :

"C'est par un long travail que des gens ont abstrait un certain nombre de principes généraux, à partir d'une multitude de *petites expériences*⁹². Or, on veut croire qu'on peut faire apprendre directement ces principes généraux, en économisant tout ce travail d'abstraction. Comme si on pouvait comprendre indépendamment du contenu. Mais le contenu se défend, résiste. C'est par lui, à travers lui, qu'on peut acquérir des fonctionnements abstraits, qui peuvent se transférer d'un domaine à l'autre."⁹³

4. - Conclusion

Ainsi, au long de notre réflexion, avons-nous constaté un déplacement de notre perspective de travail.

Dans un premier temps, nous envisagions l'élaboration d'un questionnement qui, par sa dynamique interactive avec le lecteur, avait pour objectif d'aider l'élève dans la construction de la compréhension.

Nous pensons maintenant que ce n'est pas tant le questionnaire qui est déterminant, mais bien plutôt son appropriation par l'élève. En ce sens, il n'est qu'un support à la mise en évidence de procédures, à la mise en place de processus et à une entrée dans la verbalisation.

89. Campione et ses collaborateurs.

90. C'est nous qui soulignons.

91. Lautrey et al. (1992), p. 26.

92. C'est nous qui soulignons.

93. *ibid.* p.27

L'élaboration du questionnement n'est pas minorée pour autant : selon son efficacité seront favorisés la perception, le fonctionnement et la décontextualisation des procédures.

Ainsi, au regard de notre problématique initiale : Comment aider un élève qui ne fait pas de sens avec ce qu'il lit ?, notre option didactique peut se résumer ainsi :

- la prise de conscience par le lecteur des procédures mises en jeu dans la compréhension de texte.

- leur décontextualisation et leur automatisation, i.e. l'accès au niveau des processus opératoires.

Pour le dire vite, aider l'élève à construire le questionnement et non pas seulement à y répondre ; on apprend d'ailleurs parfois plus en posant une question qu'en y répondant.

L'émergence d'une double finalité — cognition et métacognition — et les perspectives de travail qu'elle ouvre, nous incitent à penser que la compréhension de texte n'est pas fondamentalement différente de la compréhension en général.

Aussi peut-il être avantageux d'activer, à partir d'un lieu précis et spécifique, des opérations mentales et des processus cognitifs qui pourront éventuellement être transférés vers d'autres champs de connaissances.

Annexe 1

Légende : les signes suivants sont utilisés pour coder des expressions répétitives dans les rappels des élèves et alléger la lecture :

(.) et – (.) et puis – () il/elle – /./ alors – /../ puis – // quoi.

1. Jean-Jacques

"C'est un restaurateur et un clochard (.) le clochard, il sent l'odeur du rôti et puis avec l'odeur du rôti il mange son pain gris (.) ça se passe à Paris.(.)

Y'a le patron qui n'est pas content du clochard parce que soit-disant il a volé son rôti. (..) Le clochard est assis par terre dans la rue (..), il mange son pain gris (..) après le restaurateur regarde, il regarde dehors, à la vitre (..) comme il voit le clochard assis dans la rue, il croit qu'il lui a volé son rôti, alors il sort dehors (..) l'hôtelier, il lève sa grosse main (..) le pauvre clochard il courbe le dos. (..) Le restaurateur se met en colère contre le clochard parce que soit disant il a volé son rôti (..) après, y'a un autre bonhomme qui arrive, il s'appelle Sire Jean, c'est le fou du roi mais il n'est pas aussi fou qu'on dit.

- Pourquoi ?

- Parce qu'il n'est pas fou !

Après, l'hôtelier dit de prendre un juge. Le juge, c'est Sire Jean.

- Un juge, pour juger quoi ?

- Pour juger les affaires.

- Quelles affaires ?

- Les affaires du clochard et de l'hôtelier

- C'est quoi leur affaire ?

- Soit disant qu'il a volé le rôti

Après, y'a quelqu'un qui arrive et qui donne une pièce. On ne sait pas si elle est vraie ou fausse.

- Qui donne une pièce ?

— silence —

- Le clochard donne une pièce et puis y'a quelqu'un qui vient pour lui donner la pièce

- Quelqu'un donne une pièce au clochard ?

- Oui

(..) Avec ça, il va pouvoir payer l'hôtelier

- Ca se termine comme ça ?

- Non, puisqu'après l'hôtelier () est en colère parce que soit disant le jugement () est idiot

- Le jugement est idiot ?

- Oui
- L'hôtelier n'a pas eu sa pièce ? Tu m'avais dit qu'il l'avait eue !
- Oui, il a eu sa pièce, mais...
 - silence —
- Pourquoi le jugement est-il idiot alors ?
- Parce que soi-disant, il n'a pas donné assez !
- C'est tout ?
- Oui
- Merci.

2. Christelle

"C'est l'histoire d'un restaurateur et d'un clochard. (.) Le clochard passe dans la rue (...) il avait un pain. Il sort son pain de son sac et il sent la bonne odeur. Alors, c'est plus vraiment un pain gris, c'est une brioche.

- C'est un pain gris ou une brioche ?
- Eh bien, c'est un pain gris mais avec l'odeur, ça sent bon alors il croit, il dit que c'est une brioche.

(...)Le patron était à la vitre. Il regarde le clochard. Après, il sort. Il dit:

- "Tu dois me payer pour le pain"../

Le clochard ()dit, non, le restaurateur () dit au clochard :

- "Tu dois me payer pour la bonne odeur".

Le clochard () dit :

- "Bien non, c'est à tout le monde, c'est à personne une odeur"

(.) puis après il y'a Sire Jean qui arrive. C'est celui qui sert le roi../

Il dit, il voit le restaurateur qui est prêt à taper le clochard pour prendre une pièce, il lui avait demandé de payer mais le clochard avait dit non../

Après, le juge arrive, le Sire Jean arrive.

Il dit : "On va juger ça".

Puis il dit au clochard : "Vous n'avez pas une pièce?" ../

Le clochard dit : "Bien si" et../il lui donne.

Après, le sire Jean fait tomber la pièce et../dit à l'hôtelier :

- "Vous êtes satisfait là!"
- De quoi est-il satisfait ?
- Si la pièce est vraie ou fausse

après il la ramasse et la rend au clochard. Le clochard est content, alors il s'en va. Et après, ça y est.

- En fait, le clochard a-t-il payé ou non ?
- Ben non, puisque le juge a fait tomber la pièce, comme ça le bruit ça fera payer.
- Le bruit, ça fera payer ?
- Oui;
- Pourquoi paye-t-il avec un bruit ?

- J'en sais rien;
- Si je t'achète quelque chose, je fais tomber la pièce, je te fais écouter le bruit et voilà, j'ai payé. Puis, je récupère ma pièce. Tu es d'accord ?
- Non !
- Pourquoi cela s'est-il passé ainsi alors ?
- Parce que l'odeur c'était à personne. Et puis, le restaurateur il n'avait pas raison.
- Merci

3. Stéphane

"C'est un clochard, il était pas loin du restaurant///./ par les soupirails, il sentait un odeur de rôti. Alors il est rentré, il a volé un rôti et il s'est sauvé.

— silence —

- Alors ? Il est parti et l'histoire est terminée ?

— silence —

- Pour l'instant, tu as dit : dans la rue, une bonne odeur s'échappe par le soupirail d'un restaurant, il y a un clochard, il sent la bonne odeur. Après, il est rentré dans le restaurant ?

- Il a volé le rôti quoi.

- Tu m'as dit qu'il s'est sauvé.

- Le pain grillé

- Tu veux dire qu'il a volé le pain grillé ou le rôti ?

- Le pain grillé.

- Il n'a pas volé de rôti alors ?

- Non.

- Ensuite ?

- Il s'est sauvé avec. Il a été le manger dans un coin.

— silence —

- Il a mangé et digéré ? C'est tout ?

- Non.

- Que se passe-t-il alors ?

— silence —

- Te rappelles-tu de sire Jean, le fou du roi ?

— silence —

- Tu ne t'en rappelles plus ?

- Non.

- Merci.

Annexe 2

1. Jean - Jacques

"C'est l'histoire d'un clochard. Il est dans la rue et il sent l'odeur d'une brioche sur les soupirails (..) Il mange son pain avec les odeurs de la brioche et y'a le restaurateur qui regarde à la vitre /../ il voit qu'il y a le clochard qui est à côté de son restaurant et il croit que le clochard () a volé l'odeur de la brioche. /../ L'hôtelier commence à sortir dehors et de payer l'odeur /../ y'a la foule qui commence à arriver et ils sont en train de se disputer ensemble, l'hôtelier et puis le clochard /../ Après, dans la foule, y'a Sire Jean, le fou du roi et /../ il demande qu'est-ce qui se passe (..)

y a l'hôtelier qui dit :

- "Il veut pas me payer l'odeur de ma brioche"

alors le clochard dit :

- "Je vais pas le payer parce que c'est une odeur, c'est tout"

(..) alors sire Jean commence à prendre une pièce et la fait tomber par terre.

On entend le bruit de la pièce et /../ sire Jean dit :

- "Ca y est, l'odeur de ta brioche, elle est payée"

(..) le restaurateur () n'est pas content, alors il s'en va dans son restaurant et /../ le clochard dit merci à sire Jean.

2. Stéphane

"C'est un clochard. Il est dans la rue, il est pas loin du restaurant//. Le restaurant est en train de faire à manger, du pain rôti, alors après y a l'odeur qui, le clochard () sentait que l'odeur du soupirail, alors il a été tout près du soupirail, il a volé un morceau de brioche, après il a été dans un coin le manger...

- Ensuite ?

- Après, l'homme du restaurant l'a vu par la vitre, // après il s'est sauvé // - C'est tout ?

- Après, il a été au juge //, // il lui disait qu'il fallait payer le rôti qu'il a mangé...

— silence —

- Tu te souviens de la suite ?

- Non.

- Vraiment rien ?

- Qu'il avait fait tomber une pièce et que après le juge () l'avait entendu // la pièce tomber, après il a dit au clochard qu'il payerait avec cette pièce là, le clochard voulait pas tellement, il voulait lui payer avec le bruit de la pièce.

- Pourquoi le bruit de la pièce ?
- Parce qu'il voulait garder ses sous
- C'est tout ?
- Oui
- Merci

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES R.(1970), *S/Z*, Paris, Seuil
- BLACK J.B et BERN H. (1981), "Causal coherence and memory for events in narratives" *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, présenté par Denhière et Baudet (1992), p. 118.
- BLACK J.B et BOWER G.H. (1980), "Story understanding as problem solving", *Poetics*, 2, présenté par Denhière et Baudet (1992), p. 120.
- BRASSART D.G. (1993), "Les stratégies de compréhension des textes narratifs : unicité ou diversité ?", in *Spirale*, n° 9, Lille, mai 1993, pp. 177-192.
- DENHIÈRE G. (1984), "Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte", in *Il était une fois...compréhension et souvenir de récits*, textes traduits et présentés par Denhière, Presses Universitaires de Lille.
- DENHIÈRE G et BAUDET S. (1992), *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DUBOEUF M.P. et Equipe de Recherche Didactique du Français de l'Ecole Normale de Valence (1989), *Comprendre pour lire*, Valence, CNDP.
- FAYOL M. (1992), "La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions", in Lecocq Ed., *La lecture, processus, apprentissage, troubles*, Presses Universitaires de Lille.
- FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FAYOL M. (1991), "Comprendre lors de la lecture, esquisse d'une approche cognitive" in *Les Cahiers de Beaumont*, n° 52-53 bis.
- FLETCHER C.R et BLOOM C.P. (1988), "Causal reasoning in the comprehension of simple narrative texts", *Journal of Memory and Language*, 27, présenté par Denhière et Baudet (1992), p. 151.
- GUIMARD P. (1992), "Le grillon est-il taquin ?" in *Les Grillons*, Khomsi et al., Nantes, CRDP.
- KEENAN J.M et al. (1984), "The affects of causal cohesion on comprehension and memory", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, présenté par Denhière et Baudet (1992), p. 118.
- KINTSCH E. et KINTSCH W. (1990), "La compréhension de textes et l'apprentissage à partir de textes : la théorie peut-elle aider l'enseignement ?", in *Les entretiens Nathan, Actes I*, Paris, Nathan, pp. 13-28.

- LAUTREY et al. (1992), "L'éducabilité cognitive, un miroir aux alouettes ?", in *L'orientation scolaire et professionnelle*, présenté in *Sciences Humaines*, n°21, octobre 92, pp. 24-27.
- LINDSAY P.H et NORMAN D.A. (1980), *Traitement de l'information et comportement humain, une introduction à la psychologie*, Montréal, Etudes Vivantes Ed.
- MEIRIEU P. (1991), *Apprendre...oui, mais comment ?*, Paris, ESF.
- Ministère de l'Education Nationale (1992), *La maîtrise de la langue à l'école*, Direction des Ecoles, Paris, CNDP.
- NONNON E. (1992), "Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes", *Recherches* n° 17, AFEF, pp. 97-132.
- OMANSON R.C. (1982), "An analysis of narratives : identifying, supportive and distracting content", *Discourse Processes*, 5, 195-224, présenté par Denhière et Baudet(1992), p. 117.
- PINARD A.,BIBEAU M. et LEFEBVRE-PINARD M. (1985), "Le savoir métacognitif portant sur la compréhension : comparaison entre adultes analphabètes et adultes alphabétisés", in Bideaud et Richelle, *Psychologie développementale*, Liège, Mardaga.
- REBOUL O.(1991), *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF.
- RICHARD J.F.(1990), *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin.
- VAN DIJK T.A.(1977), "Semantic macro-structures and knowledge in discourse comprehension", in Just et Carpenter, *Cognitive processes in comprehension*, pp. 3-32, traduction in Denhière (1984), "Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours", pp. 49-84.
- VAN DIJK T.A.(1987), "Episodic models in discourse processing", in Horowitz et Samuels (Eds), *Comprehending oral et written language*, New York, présenté par Denhière et Baudet (1992), *ibid.*, pp. 131-134.
- VEZIN J.F et VEZIN L. (1982), "Compréhension de textes et intégration sémantique", *Bulletin de psychologie*, n°356, pp. 649-657.