

# CHAPITRE 1

## Bases théoriques

La lecture n'est pas un apprentissage qui se réalise spontanément (Inserm, 2007).

On est obligé d'y travailler, on y rencontre souvent des difficultés, parfois vite surmontées, d'autres fois moins et qui peuvent laisser des lacunes.

Or, lire est une compétence qui, si elle est normalement acquise à l'école, est considérée comme indispensable pour l'insertion professionnelle ultérieure.

L'évolution des performances en lecture des élèves de CM1 est régulièrement suivie par l'Association internationale pour l'évaluation des compétences scolaires (IEA) avec l'enquête PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) (Note d'information de l'Éducation nationale de 2018). Elles concernent les élèves qui sont en quatrième année de scolarité, donc d'âges différents, la moyenne se situant autour de 10 ans.

Les acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit sont régulièrement évalués sous l'égide de l'OCDE par l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) (Note de l'Éducation nationale de 2019).

Quatre compétences en lecture sont étudiées dans le premier protocole :

- la capacité à prélever des informations explicites ;
- la capacité à faire des inférences ;
- la capacité d'interprétation et d'assimiler des informations ;
- la capacité à apprécier le contenu, la langue et les éléments textuels.

Trois compétences sont ciblées par le second organisme :

- la capacité à retrouver une ou plusieurs informations ;
- la capacité à intégrer et interpréter ces informations (c'est-à-dire établir un lien entre plusieurs informations pour en faire une synthèse) ;
- la capacité à conceptualiser et évaluer les informations pour émettre un jugement (faire une interprétation globale du texte en se référant à ses connaissances et à son vécu).

La comparaison avec les résultats de 2011 montre que la performance des élèves français est statistiquement stable. Elle se situe au-delà de la moyenne internationale, mais en deçà de la moyenne européenne. On observe toutefois une baisse significative sur les compétences les plus complexes et sur la compréhension de textes informatifs. Ils sont relativement à l'aise dans les tâches visant à retrouver l'information dans le texte, mais le sont nettement moins lorsqu'il s'agit de réfléchir et de s'inscrire dans un raisonnement critique. D'autre part, ils manquent d'assurance et semblent ne pas avoir confiance dans leurs compétences de lecteur. C'est pour cela qu'ils sont les plus nombreux en Europe (7,7 %) à ne pas répondre et à ne pas terminer les épreuves proposées.

En fait, les compétences évaluées sont celles qui permettent d'atteindre l'objectif central de la lecture : comprendre.

## Comment comprend-on un énoncé écrit ?

Comprendre, c'est construire une représentation (J.-F. Richard, 1998). C'est-à-dire faire apparaître une image mentale qui va s'intégrer dans une suite logique construite à partir de ce qui est lu et qui doit avoir le même sens pour tous.

Il s'agit d'un processus cognitif complexe, se déroulant en plusieurs étapes successives et/ou simultanées (M.-D. Gineste, J.-F. Le Ny, 2005).

Les énoncés (nous emploierons les termes « énoncés » et « textes » pour définir l'objet écrit de compréhension) donnent des informations que le lecteur doit traiter pour accéder à leur compréhension.

## Quelles sont les modalités de traitement ?

### Traitement lexico-syntaxique

*Un premier traitement lexico-syntaxique* concerne les informations dites de surface qui sont contenues dans le texte. Elles sont de deux ordres.

#### *Des informations d'ordre lexical*

Elles sont d'origine perceptivo-visuelle pour le langage écrit.

En effet, il faut d'abord reconnaître la forme des mots, étape indispensable pour pouvoir accéder à leur sens. Il s'agit de faire le lien entre le signifiant et le signifié.

Prenons un exemple : le mot « maison ». Pour le lire correctement, il faut identifier la forme et le son des lettres, percevoir les différentes associations phonologiques qui le composent pour en avoir une perception globale afin de le reconnaître dans sa forme écrite. Ensuite, il faut faire le lien avec le concept « maison » qui est une représentation à peu près identique pour tous les lecteurs, même si des variantes existent dans le lexique mental de chaque individu. L'activation des sens associés enrichit cette représentation : nid, refuge, famille... (J.-P. Rossi, 2009).

Cet accès au sens des mots est la dernière étape de leur perception. L'importance de la richesse lexicale ne peut être négligée dans l'activité de compréhension. Le manque de vocabulaire est un élément reconnu dans la dyslexie (S. Dehaene, 2007). Un lecteur performant en décodage lexical sera plus efficace en compréhension car capable d'un plus grand nombre de représentations à partir des mots (H. Megherbi, M.-F. Ehrlich, 2004).

#### *Des informations d'ordre grammatical*

Elles sont données à la fois par :

- les marques grammaticales comme le genre et le nombre des noms et adjectifs, les conjugaisons. Dans la phrase écrite « les garçons courent », il y a deux qualifications de pluriel qui aident à la compréhension ;

- les mots fonctionnels comme les prépositions, les indexicaux dont le sens dépend du contexte car ils n'en ont pas par eux-mêmes (pronoms personnels, relatifs, prépositions, adverbes...). Ainsi, le traitement des pronoms relatifs permet de comprendre l'enchaînement des propositions relatives qui est source de difficulté (J.-P. Rossi, 2009). Que représentent « qui », « quoi », « dont » ? Il s'agit de lever l'ambiguïté concernant l'identification de l'antécédent. Il en va de même pour le traitement des pronoms personnels (« qui » ou « que » remplacent-ils ?) ;
- la syntaxe, qui joue un rôle primordial. L'ordre des mots doit en effet être reconnu pour permettre l'ordonnement et la planification de la phrase. La structure de base sujet/verbe/complément correspond à la question fondamentale : « qui fait quoi ? ». Cette structure se complique et s'allonge avec l'emploi d'autres constituants (compléments circonstanciels...).

Le traitement de ces informations de surface, s'il est nécessaire, n'est cependant pas suffisant. Ses résultats doivent être repris et combinés pour accéder au sens (N. Blanc, D. Bouillet, 2003).

### Traitement sémantique

Le sens n'est pas donné directement par l'énoncé. Il s'agit d'une construction (M.-A. Gernsbacher, 1994), d'une interprétation de celui-ci (M.-A. Gineste, J.-F. Le Ny, 2005). Cette construction suppose une représentation cohérente de l'énoncé, indispensable pour accéder à ce que dit le texte. Cette cohérence est causale et inférentielle. Elle suppose en premier lieu un tri des informations pertinentes (R. Goignoux, S. Cebe, 2013). Car toutes les informations n'ont pas la même importance et il convient d'identifier et de sélectionner les unités indispensables. La construction se fait alors par cycles, par assemblages successifs des propositions les plus simples comme les mots pour aboutir à des unités de plus en plus grandes comme les phrases, puis des morceaux encore plus vastes comme des paragraphes, et enfin des textes de plus en plus longs.

Le traitement de ces unités permet à la fois la construction d'une structure sémantique cohérente et l'activation des représentations pertinentes (P. Coirier, D. Gaonac'h, J.-M. Passerault, 1996).

Il n'y a pas de représentation indépendante de chaque proposition (J.-M. Meunier, 2009), mais une représentation unique et globale du texte mettant en relation les diverses propositions qui le composent. Ce processus est supposé opérer au fur et à mesure de la lecture.

L'ensemble de ces traitements aboutit en définitive à la construction d'un modèle de la situation (W. Kintsch, T. Van Dijk, 1978).

### Fonctionnement des inférences

Pour accéder à sa compréhension, la représentation du texte par le lecteur doit impérativement être cohérente (M. Charolles, M.-F. Ehrlich, 1991), et, pour y parvenir, il faut savoir ajouter une nouvelle information à celle que l'on possède déjà dans un processus utilisant ce que l'on appelle des inférences (J.-M. Meunier, 2009).

Les inférences interviennent à deux niveaux d'interprétation.

## Premier niveau d'interprétation

Un premier niveau concerne l'interprétation des propositions du texte et leur mise en relation. Ces inférences sont alors automatiques et nécessaires pour établir la cohérence de la représentation du texte et donc en appréhender le sens littéral.

Elles s'appliquent aux informations explicites qui peuvent avoir une situation de proximité dans le texte ou une situation plus éloignée (dans deux paragraphes par exemple).

Elles sont générées pendant la compréhension (S.-E. Haviland, H.-H. Clark, 1974).

D'autres inférences permettent le traitement des mots indexicaux qui n'ont pas de représentation sémantique propre inscrite en mémoire. Ils ne prennent du sens que par rapport au contexte textuel. Dans l'exemple : « Ici, dans cet aéroport gigantesque, voir les avions qui décollent me permet de rêver », les indexicaux « qui » et « ici » ont une signification passagère qui permet d'établir la cohérence inférentielle de la phrase en faisant le lien entre les différentes propositions.

Ces mots peuvent être classés en plusieurs catégories :

- ceux qui font référence à une partie antérieure du discours. Il s'agit du traitement anaphorique des pronoms personnels « il », « elle »... (« La personne qui traverse le flot de voitures, elle est vraiment inconsciente du danger ! ») ;
- les mots déictiques (« celui-ci », « celle-ci ») font référence, eux, à quelqu'un (ou quelque chose) situé dans l'environnement (« Parmi toutes les maisons que j'ai visitées, celle-ci a ma préférence »).

Ces inférences, indispensables à la construction de la cohérence de la représentation du texte, sont aussi appelées inférences de liaison (J.-M. Meunier) car elles ont pour but d'assurer la cohérence interphrastique. Les informations sont alors replacées dans le modèle de situation qui intègre les relations causales et spatiales (T.-A. Van Dijk, W. Kintsch, 1983).

## Deuxième niveau d'interprétation

Un deuxième niveau de traitement concerne les inférences dites optionnelles ou élaboratives qui ne servent pas à établir la cohérence entre les différentes parties de l'énoncé, mais qui s'ajoutent au texte et en enrichissent la représentation mentale. Elles se font à partir des connaissances du monde qu'a le lecteur ou à partir de ses propres expériences (N. Campion, J.-P. Rossi, 1999).

Elles ne sont pas toujours indispensables pour la compréhension de ce que dit le texte mais ont pour fonction de compléter la représentation du monde évoqué par le texte en lien avec le monde du lecteur (N. Blanc, D. Bouillet, 2003).

Elles peuvent être classées de façon thématique (cause, conséquence, instrument...).

Dans la phrase : « Après une nuit glaciale où le thermomètre descendit de 10° en dessous de 0°, Marie partit travailler. La serrure de la portière de sa voiture refusa de fonctionner », on trouve :

- une inférence de lieu : garage, extérieur... ;
- une inférence de conséquence : Marie est malheureuse, en colère, en retard... ;
- une inférence d'instrument : la clé... ;
- une inférence de cause : la voiture est restée dehors, Marie n'a pas de garage...

Ces inférences permettent de comprendre et déduire les informations implicites du texte, c'est-à-dire ce que ne dit pas explicitement le texte.

On voit donc que les connaissances personnelles du lecteur jouent un rôle fondamental dans la compréhension du texte (S.-R. Siegler, 2001). L'information implicite, qui est partout présente dans le texte, ne peut donc être comprise qu'à partir des croyances et du savoir du lecteur, croyances et savoir en principe partagés en grande partie avec celui qui a écrit le texte (M.-D. Gineste, J.-F. Le Ny, 2005).

## Rôle de la mémoire

Les différents traitements que nous venons de décrire et qui permettent d'aboutir au modèle de situation en établissant la cohérence du texte ne seraient pas possibles sans l'intervention de la mémoire.

### **Comment interviennent la mémoire de travail et la mémoire à long terme ?**

Quel que soit le niveau de représentation en cours de traitement, il faut toujours qu'au moins deux informations soient disponibles, celle qui est lue et celle qui a été lue auparavant (N. Blanc, D. Bouillet, 2003). Leur mise en relation est possible grâce à la mémoire de travail, qui assure le stockage de l'information, mais pas seulement. Elle a aussi une fonction active en elle-même qui permet la transformation de l'information en intégrant l'information nouvelle à celle antérieure (M.-D. Gineste, J.-F. Le Ny, 2005). Ces informations sont retenues pour une durée variable, nécessaire pour faire le lien entre les différentes propositions du texte (D. Gaonac'h, 2008) ; certaines le sont prioritairement (trois, quatre propositions au maximum) par rapport à d'autres, ce qui correspond à un cycle qui est mis en relation avec les propositions sélectionnées du cycle précédent. La mémoire de travail permet donc la condensation des informations au fur et à mesure de la lecture (T.-A. Van Dijk, W. Kintsch, 1983).

La mémoire à long terme concerne la mémoire épisodique qui est la mémoire personnelle du lecteur (ses expériences et ses connaissances) et la mémoire sémantique, c'est-à-dire les contenus langagiers. Elle permet d'avoir accès au lexique mental et d'avoir ainsi une représentation de la forme perceptive (écrite) du mot ainsi qu'une représentation sémantique (sens) du mot.

Ces deux types de mémoire fonctionnent de manière concomitante. Il y a des échanges continus entre les deux lors de l'activité de compréhension en tant que construction du sens d'un énoncé (M.-F. Ehrlich, A. Seigneuric, V. Gyse-linck, 2001).

On ne peut donc pas dissocier mémoire et compréhension. On ne peut pas les assimiler non plus. Construire un modèle de situation est possible sans pour autant avoir mémorisé tous les éléments lexicaux du texte (J.-D. Bransford, M.-K. Johnson, 1972), et il est possible d'apprendre un texte par cœur sans pour autant pouvoir en construire une représentation (J.-E. Moravcsik, W. Kintsch, 1993).

## Que propose cet ouvrage ?

Des exercices de compréhension de l'écrit ont déjà fait l'objet d'une publication antérieure (M.-C. Perret, 2011). Mais ces exercices se présentaient essentiellement sous forme de phrases ou de textes courts suivant une progression liée à l'évolution de la perception des variations phonologiques dans le mot (M.-C. Perret, 2009). Ils s'adressaient donc plus à un public jeune en cours d'apprentissage de la lecture et permettaient d'aborder déjà chez des enfants des cours élémentaires le problème de la compréhension.

Il est bien évident que la longueur d'un texte, la complexité des constructions morphosyntaxiques, la richesse lexicale augmentent les difficultés. Avec un plus grand nombre d'informations et leur éloignement dans l'énoncé, la cohérence devient bien plus difficile à établir, la sélection et la mémorisation des éléments pertinents semblent moins évidentes, les liens avec le vécu et les connaissances ne sont plus immédiats.

D'autre part, si l'intérêt de travailler la compréhension à partir de textes littéraires est indiscutable, il est nécessaire de s'intéresser à d'autres formes de textes, plus proches du quotidien du lecteur. En effet, saisir le sens d'une recette de cuisine pour la réaliser, arriver à bonne destination sans se perdre en suivant un itinéraire, monter un meuble selon les directives de la notice, saisir un message publicitaire, comprendre une directive, lire une interview dans un journal... sont des enjeux importants pour la vie de tous les jours. La compréhension de ces supports écrits demande l'activation des mêmes processus cognitifs.

En pratique, nous distinguerons quatre principaux types de textes :

- le texte narratif qui raconte une histoire ;
- le texte descriptif qui peint au lecteur un lieu et/ou un personnage ;
- le texte informatif ou explicatif qui sert à transmettre une analyse objective d'un événement comme un article scientifique, une recette de cuisine, un mode d'emploi, un itinéraire ;
- le texte argumentatif dont l'objectif est de persuader l'autre en avançant des arguments.

Le plan s'organisera par rapport à ces quatre types de texte qui sont tous associés à des dessins.

En effet, l'établissement de la relation entre texte et dessin reste un procédé intéressant. Cette relation exige une réflexion de la part du lecteur car il est face à un choix : quel dessin correspond au texte proposé ? Cela l'oblige à une relecture en cas d'incertitudes, à une régulation de la vérification de sa

compréhension. Le lecteur peut être amené à faire lui-même un graphique dans le cas d'un itinéraire à se représenter, par exemple.

En définitive, le lecteur est ainsi tenu à une double représentation : celle de l'image et celle du texte, ce qui suppose un transfert d'activité métacognitive.

Le but n'est en aucun cas l'explication de texte. Il s'agit plutôt de proposer des pistes pour un « entraînement » à la compréhension des textes en posant déjà comme prérequis l'objectif à atteindre par rapport à cette tâche.

## Méthode d'utilisation de l'ouvrage

Pour chaque exercice, il y aura un texte et deux images et il faudra établir la relation pertinente entre l'énoncé et le dessin correspondant.

Chaque énoncé sera suivi de questions de deux ordres :

- les unes pour s'assurer que la cohérence du texte a bien été établie ;
- et que le lecteur a élaboré ses propres stratégies de compréhension. Le texte ne doit pas obligatoirement être lu en entier d'emblée si le lecteur est en difficulté. Il est important de vérifier si les informations pertinentes ont été traitées (M. Gausse, 2015) par un travail de reformulation, non pas des mots du texte mais des idées. Il faut également s'assurer que le traitement inférentiel des indexicaux a permis de leur donner du sens en reconnaissant un même personnage, un objet ou un sentiment sous une formulation différente (par exemple, dans l'exercice n° 1 : « Il aperçut deux jolies demoiselles de sa connaissance de l'autre côté du terre-plein qui le regardaient », il faut savoir ce que désigne « qui », « le ») ;
- d'autres qui sollicitent le jugement du lecteur en lui faisant faire le lien entre ce qu'il lit, ce qu'il sait, ce qu'il vit (ou a vécu) et donner son opinion (trouver une possible erreur, faire des déductions logiques, donner son avis sur tel ou tel élément, imaginer une éventuelle suite...).

Un corrigé de ces questions est disponible à la fin de chaque chapitre. Il n'y aura évidemment pas de réponse aux questions faisant appel au jugement personnel du lecteur, mais cela peut ouvrir l'occasion de discussions.

Le classement par type de texte a été motivé pour plus de clarté et de facilité dans l'utilisation, sachant que dans un texte descriptif on peut trouver des éléments de narration et réciproquement. Il n'y a pas de logique de progression d'un texte au suivant et chacun peut donc les proposer dans l'ordre qui lui convient.

Plusieurs textes peuvent proposer plusieurs étapes d'une même histoire. Leur ordre d'apparition dans le livre ne correspond pas obligatoirement à la chronologie de l'histoire globale. Par exemple, si une histoire est composée de quatre textes, le troisième, si c'est un texte de type narratif, peut apparaître avant le deuxième si ce dernier est de type argumentatif. La recherche des textes composant la même histoire et leur remise dans le bon ordre sont des exercices de compréhension tout à fait pertinents.

Les textes de cet ouvrage sont destinés aux enfants et adolescents scolarisés en primaire, collège et lycée. Les textes pour adultes ont été supprimés et feront l'objet d'un autre ouvrage. Il y a donc 28 nouveaux textes.

## Références

- Blanc N, Bouillet D. Mémoire et compréhension : lire pour comprendre. Paris: In Press; 2003.
- Bransford JD, Johnson MK. Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior* 1972.
- Campion N, Rossi JP. Inférences et compréhension de textes. *L'année psychologique* 1999;493-527.
- Charolles M, Ehrlich MF. Aspects of textual continuity. Linguistic approaches. In: Denhières G, Rossi JP, editors. *Text and text processing*. Amsterdam: Elsevier North-Holland; 1991.
- Coirier P, Gaonac'h D, Passerault JM. Psycholinguistique textuelle : approche cognitive de la compréhension et de la production de texte. Paris: Armand Colin; 1996.
- Dehaene S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob; 2007.
- Ehrlich MF, Seigneuric A, Gyselinck V. Compréhension du langage : « y a-t-il mise en jeu de la mémoire de travail ? » In : Viader F, et al. *Le langage et la pensée*. De Boeck, Bruxelles, 2001. in press.
- Gaonac'h D. Mémoire et compréhension : rôle et fonctionnement de la mémoire de travail dans les activités cognitives. 6<sup>e</sup> colloque de la FNAME, Châtelleraut, 2008. in press.
- Gaussel M. Lire pour apprendre, lire pour comprendre. Dossier de veille de l'IFE. Lyon: ENS de Lyon; 2015.
- Gernsbacher MA. *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press; 1994.
- Gineste MD, Le Ny JF. *Psychologie cognitive du langage*. Paris: Dunod; 2005.
- Goignoux R, Cebe S. Apprendre à comprendre les textes narratifs. Paris: Retz; 2013.
- Haviland SE, Clark HH. What's new ? Acquiring new informations as a process in comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 1974;512-21.
- Kintsch W, Van Dijk T. Toward a Model of Discourse Comprehension and Production. *Psychological Review* 1978;85:363-94.
- Megherbi H, Ehrlich MF. Compréhension orale chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *L'année psychologique*, 2004, p. 104.
- Meunier JM. *Mémoires, représentations et traitements*. Paris: Dunod; 2009.
- Moravcsik JE, Kintsch W. Writing quality reading skills and domain knowledge as factors in text comprehension. *Canadian Journal of Experimental Psychology* 1993;47:36-374.
- Perret MC. *Rééducation de la lecture. Perception des variations phonologiques dans le mot*. Paris: Elsevier Masson; 2009.
- Perret MC. *400 exercices de lecture et compréhension*. Paris: Elsevier Masson; 2011.
- Richard JF. *Les activités mentales*. Paris: Armand Colin; 1998.
- Rossi JP. *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles: De Boeck; 2009.
- Siegler SR. *Enfant et raisonnement. Le développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles: De Boeck; 2001.
- Van Dijk TA, Kintsch W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press; 1983.