



HAL
open science

L'interprétation des pronoms personnels objets au cycle trois de l'école primaire : conception et évaluations de séances didactiques

Laurent Lima

► **To cite this version:**

Laurent Lima. L'interprétation des pronoms personnels objets au cycle trois de l'école primaire : conception et évaluations de séances didactiques. Education. Université Pierre Mendès-France - Grenoble II, 2001. Français. NNT: . tel-00315798

HAL Id: tel-00315798

<https://theses.hal.science/tel-00315798>

Submitted on 1 Sep 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITE GRENOBLE II – PIERRE MENDES-FRANCE
U.F.R. SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE
DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

Année 2001

THESE

**pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE GRENOBLE II
Discipline : Sciences de l'Education
présentée et soutenue publiquement
par
Laurent LIMA
le 28 juin 2001**

**L'INTERPRETATION DES PRONOMS PERSONNELS
OBJETS AU CYCLE TROIS DE L'ECOLE PRIMAIRE :
CONCEPTION ET EVALUATION DE SEANCES
DIDACTIQUES**

Volume I

**Directeurs de thèse :
M. Jacques BAILLE, Professeur à l'Université Grenoble II
Mme Maryse BIANCO, Maître de Conférence à l'Université Grenoble II**

**JURY
Mme Christine BARRE-DE MINIAC, Professeur à l'IUFM de Grenoble
M. Francis GROSSMANN, Maître de Conférence HDR à l'Université
Grenoble III**

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Maryse Bianco, sans qui cette thèse n'aurait certainement pas vu le jour. Ce travail doit beaucoup à sa patience, ses conseils et son aide attentive. Je la prie de m'excuser de lui avoir infligé mon orthographe approximative.

Jacques Baillé doit être associé à ces remerciements. Il a toujours suivi et soutenu mon travail. Il m'a permis de disposer des meilleures conditions de travail possibles. Je veux lui exprimer ma gratitude.

Je veux aussi remercier Christine Barré-De Miniac et Francis Grossmann. Ils m'ont démontré l'intérêt qu'ils avaient pour mon travail en acceptant de l'évaluer malgré les contraintes qui leur ont été imposées.

Je ne peux pas oublier tous les enseignants et tous les enfants qui m'ont reçu dans leurs classes avec intérêt et enthousiasme. Ils ont rendu ce travail non seulement possible, mais agréable. Je leur ai déjà fait part de ma reconnaissance, mais je tiens à leur renouveler mes remerciements ici.

Deux inspecteurs de l'éducation nationale, Pascal Mercier et Luc Sindirian, ont autorisé et facilité mon intervention dans les écoles de leur circonscription. Je tiens à leur faire savoir combien j'ai apprécié ce geste.

Enfin, je veux aussi remercier tous mes proches. Au cours de ces dernières années, leur soutien inconditionnel, y compris lorsque mes activités leur paraissaient bien obscures, m'a fourni la motivation nécessaire pour mener ce travail jusqu'à son terme. Je sais qu'ils n'attendent pas d'autres remerciements pour tout ce qu'ils ont fait, mais je tiens à leur faire savoir combien leur présence à mes côtés a compté dans cette aventure.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
PREMIERE PARTIE : Approche théorique	9
CHAPITRE I : LA COMPREHENSION	11
CHAPITRE II : L'ANAPHORE, FONCTIONNEMENT ET INTERPRETATION	17
CHAPITRE III : LA DIMENSION TEXTUELLE DE L'ANAPHORE	30
CHAPITRE IV : LES MECANISMES DE TRAITEMENT DES ANAPHORES.	70
CHAPITRE V : LE SYSTEME PRONOMINAL FRANÇAIS	90
CHAPITRE VI : APPROCHE DIDACTIQUE DE LA COMPREHENSION EN LECTURE ..	98
CHAPITRE VII : BILAN.....	165
DEUXIEME PARTIE : Conception d'un programme didactique et évaluation de son effet sur l'interprétation des pronoms compléments.....	168
CHAPITRE I : EXPERIENCE 1, L'INTERPRETATION DES PRONOMS SUJETS ET OBJETS.....	170
CHAPITRE II : EXPERIENCE 2, L'INTERPRETATION DU PRONOM "LUI" AU CE2	186
CHAPITRE III : EXPERIENCE 3, EVALUATION DE SEANCES DIDACTIQUES PORTANT SUR L'INTERPRETATION DES PRONOMS OBJETS DE TROISIEME PERSONNE.....	203
CONCLUSION	237
Bibliographie.....	242
Index des figures	257
Index des tableaux	258
Index des auteurs.....	261
Tables des matières	264

INTRODUCTION

"Lire pour comprendre", c'est par ces mots que les instructions officielles de 1995 résument les objectifs de l'école élémentaire dans le domaine de la lecture. Cette formule révèle la distinction entre lecture et compréhension. Elle affirme aussi que la finalité de l'acte de lecture est la compréhension. Apprendre à lire pour comprendre est d'ailleurs un des objectifs de l'enseignement élémentaire depuis la fin du 19^{ème} siècle en France, comme le montre l'analyse des recommandations officielles effectuée par Hébrard (1988). Cependant, si au cours de ce siècle on a cherché à former des lecteurs capables de comprendre un texte, l'essentiel de l'enseignement de la lecture a porté sur la maîtrise du code écrit. Tout d'abord parce que les spécificités de ce code nécessitent un apprentissage, qui, contrairement à celui de la langue maternelle orale, ne peut avoir lieu en dehors d'un enseignement structuré. Ensuite, parce que le processus de traitement du code permettant d'avoir accès à la signification des mots écrits, souvent appelé décodage¹, est un préalable à la compréhension. Enfin, parce que la compréhension est aussi impliquée dans le traitement du langage oral, et que, dans ce cas, elle se développe en dehors d'un enseignement spécifique. Cela a conduit les enseignants à longtemps négliger l'enseignement de la compréhension de l'écrit. A ce propos, une étude de Durkin (cité par Pearson, 2000) menée en 1978 aux Etats Unis montrait que sur près de 70 heures d'observations en classe, c'est-à-dire plus de deux semaines et demie, seules 11 minutes étaient consacrées à l'enseignement de la compréhension. Or, au cours des 30 dernières années, de nombreuses études expérimentales ont montré qu'en dehors de l'enseignement de la lecture, un enseignement conçu pour améliorer la compréhension de l'écrit pouvait avoir un impact positif sur le niveau de compréhension en lecture des élèves (cf.VI.6). Notre travail de recherche s'inscrit dans la continuité du courant de psychologie de l'éducation qui s'est développé aux Etats Unis. Une de ses caractéristiques principales est qu'il utilise la méthode expérimentale pour valider ses propositions didactiques. Nous utiliserons certaines méthodes développées dans ce cadre pour améliorer la compréhension de l'écrit, comme l'enseignement direct et l'enseignement

¹ Les modèles cognitifs de la lecture envisagent deux voies permettant un appariement entre la forme graphique d'un mot et sa signification. Il s'agit de la voie indirecte (la forme graphique est d'abord transformée en forme phonologique à partir de laquelle s'effectue l'accès au lexique interne) et de la voie directe (il y a appariement direct entre la forme graphique et sa forme lexicale interne).

explicite des stratégies. Elles fourniront un cadre pour la conception de séances didactiques dont le but est d'améliorer l'interprétation des pronoms personnels.

Les programmes didactiques expérimentaux ont été, pour une grande part, rendus possibles par l'essor de la psycholinguistique. En effet, au cours des dernières décennies le développement de ce courant de recherche a permis d'apporter un nouvel éclairage sur la compréhension de l'écrit. Depuis les années 70, des modèles théoriques de la compréhension en lecture ont conduit à définir la compréhension comme un processus de construction d'un "agencement particulier de contenus sémantiques" (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996, p. 13). Cette construction se fonde sur l'articulation de différents niveaux de représentation qui vont de la forme littérale du texte à une représentation synthétique de la signification, élaborée à partir des informations textuelles et des connaissances du sujet. Le modèle de la compréhension en lecture proposé par Kintsch et van Dijk (1983), le plus couramment utilisé pour modéliser cette construction, comporte 4 niveaux de représentation :

1. La représentation de la forme littérale du texte constituée à partir des inputs sensoriels.
2. La *microstructure* du texte. Cette représentation est constituée par les propositions sémantiques² extraites à partir de la forme littérale. Ces propositions sont reliées entre elles par les arguments qu'elles partagent. Lorsque l'une d'entre elles ne possède pas d'argument commun avec une des propositions déjà traitées, une proposition est inférée pour permettre de relier la proposition isolée avec une des autres. En effet, si les différentes propositions extraites de la forme littérale du texte ne partagent pas d'arguments, il est impossible de les connecter entre elles pour former un réseau cohérent de propositions constituant la microstructure. Des propositions permettant de mettre en relation les propositions ne possédant pas d'arguments appartenant au réseau déjà constitué doivent donc être inférées pour assurer la cohérence de la microstructure.
3. La *macrostructure* est composée à partir des propositions de la microstructure à l'aide d'un ensemble de règles permettant de réduire et d'organiser le réseau qu'elles forment. Ces règles induisent soit la suppression des propositions contenant des informations de faible intérêt (règle de suppression), soit la constitution de nouvelles propositions condensant les informations de plusieurs en une seule à partir de règles logiques ($A \rightarrow B$ et $B \rightarrow C$, sera remplacé par $A \rightarrow C$) (règle de construction) ou des connaissances générales du sujet (règle de généralisation).

² Il s'agit de proposition réduite, correspondant à la plus petite organisation sémantique renvoyant une valeur de vérité. La phrase "le chat brun grimpe dans l'arbre touffu" correspond à trois propositions: 1-(chat, brun) être; 2-(arbre, touffu) être; 3-(chat, arbre) grimpe.

4. *Le modèle de la situation.* L'application récursive des règles utilisées pour constituer la macrostructure conduit à la constitution d'un réseau liant les informations importantes explicitement présentes dans le texte ou inférées à partir des connaissances générales du lecteur. Cette représentation synthétique des informations importantes (explicites ou implicites) du texte est appelée modèle de la situation. Il s'agit d'une "représentation cognitive des événements, actions, individus et de la situation en général qu'évoque le texte" (Denhière et Baudet, 1992, p. 130).

Dans les dernières évolutions de ce modèle, il est précisé que les connaissances générales des sujets entrent en jeu au moment de l'élaboration de la microstructure. Elles interviennent dans le processus de construction, lors de l'activation des propositions extraites du texte ou inférées. Elles jouent aussi un rôle dans les autres niveaux de représentation, en guidant par exemple l'élimination des incohérences.

C'est ce modèle théorique de la compréhension en lecture qui servira de référence à nos travaux. Il permet en effet de rendre compte de la complexité du processus de compréhension, de son coût cognitif et considère l'impact de la cohésion et de la cohérence (cf. III.1) sur la compréhension. Il stipule que la première étape pour former une base de texte cohérente est la vérification de sa cohérence référentielle.

le modèle proposé par Kintsch et van Dijk est particulièrement pertinent pour nos travaux puisqu'il nous permet d'étudier le maintien de la référence entre propositions sans faire d'hypothèse sur le contenu sémantique général du discours, contrairement à d'autres modèles qui mettent l'accent sur les relations de causalité, s'établissant pendant la construction de la microstructure (voir Denhière et Baudet, op. cit.).

Ce modèle fait de la cohérence référentielle un critère majeur pour la cohérence de la microstructure. Les dispositifs qui assurent cette cohérence sont donc essentiels pour la constitution du modèle de la situation. C'est pour cette raison que nos travaux seront centrés sur cet aspect du processus de compréhension, en focalisant notre attention sur l'interprétation des anaphores.

Les anaphores sont des termes pour lesquels une interprétation, l'attribution d'une référence, ne peut être produite qu'en "se reportant à un autre segment du même discours" (Ducrot et Todorov, 1972). La production de cette interprétation met en jeu un grand nombre de traitements qui sont impliqués dans les processus de compréhension comme l'analyse des propriétés syntaxiques et sémantiques de la phrase ou de l'ensemble du texte, l'élaboration d'inférences ou l'utilisation de stratégies de contrôle des procédures de traitement. C'est parce qu'elle implique l'utilisation de tout un registre de

traitements cognitifs qui portent sur des informations locales, globales ou sur des connaissances générales, que l'interprétation des anaphores a été choisie comme support de nos travaux. Différentes analyses linguistiques, syntaxiques et psycholinguistiques nous permettront de mieux cerner les dispositifs anaphoriques et les traitements interprétatifs qui leur sont appliqués. En effet, ces trois disciplines nous fournissent des éclairages complémentaires sur le rôle des dispositifs anaphoriques dans le langage, les contraintes syntaxiques et sémantiques qui déterminent leur utilisation et conditionnent leur interprétation, les procédures cognitives qui entrent en jeu lors du processus d'interprétation chez l'adulte et l'évolution de ces processus chez l'enfant. Parmi l'ensemble des dispositifs anaphoriques, nous centrerons notre analyse sur les pronoms personnels. Tout d'abord, parce que les pronoms sont une des classes d'anaphores les plus représentatives du fonctionnement des unités anaphoriques. Ils disposent par exemple d'un sens propre très réduit qui rend leur interprétation hors contexte très difficile (cf.II.1). Ensuite, parce que certaines expériences ont montré que les jeunes enfants n'interprétaient pas toujours correctement les pronoms personnels et que ces erreurs d'interprétation pouvaient être la cause de difficultés de compréhension (cf. IV.1). Enfin, parce qu'on dispose d'un ensemble de connaissances sur l'évolution génétique des procédures d'interprétation des pronoms (cf. IV.2).

Cette analyse fournira les fondements d'une action didactique dont le but sera d'améliorer l'interprétation des pronoms personnels. Au-delà de cet objectif, c'est un impact positif sur la compréhension de l'écrit qui est visé. L'approche didactique proposée sera fondée sur les concepts d'enseignement direct et d'enseignement explicite des stratégies.

La recherche qui sera présentée ici a pour but de proposer des procédures d'analyse des pronoms, en espérant que leur utilisation permettra d'améliorer l'interprétation des pronoms personnels pendant la lecture. Elle se fonde sur l'hypothèse que cette amélioration peut avoir un impact positif sur la compréhension de l'écrit. L'approche adoptée repose sur une validation expérimentale des solutions didactiques proposées.

Notre travail est organisé selon deux parties principales. La première présente les fondements théoriques de notre travail empirique qui sera exposé dans la seconde partie.

La première partie débutera par l'examen des rapports entre compréhension orale, lecture, et compréhension de l'écrit, avant de s'intéresser aux difficultés de compréhension identifiées en lecture.

Ensuite, les caractéristiques linguistiques de l'anaphore seront présentées, ainsi que les modèles cognitifs qui cherchent à rendre compte son interprétation.

Enfin, un bilan des approches didactiques de la compréhension en lecture proposées au cours des dernières décennies sera établi. Notre point de départ

sera les pratiques didactiques mises en place dans les classes telles qu'on peut les déduire des instructions officielles, des manuels scolaires et des documents fournis aux élèves. Nous examinerons les différents champs de recherches qui se sont intéressés à l'amélioration de la compréhension en lecture et de l'interprétation des anaphores. Nous conclurons cet exposé par une présentation des perspectives d'application des résultats obtenus par les recherches sur l'enseignement explicite des stratégies.

La seconde partie présentera le volet empirique de notre travail. Deux premières expériences nous permettront de dresser un bilan de l'interprétation des pronoms sujets et objets de troisième personne, au troisième cycle de l'école primaire, et de compléter les données disponibles pour mieux cerner les processus d'attribution de la référence. Les résultats obtenus nous permettront de proposer des actions didactiques en fonction des difficultés identifiées et des hypothèses pouvant les expliquer. Ces deux expériences s'appuient sur le cadre théorique fourni par la psycholinguistique. La troisième expérience a pour but de tester, en situation de classe, l'impact des séances didactiques élaborées à partir des informations recueillies dans les deux premières expériences et des modèles théoriques présentés dans la première partie de notre travail.

PREMIERE PARTIE :

Approche théorique

L'approche théorique qui va être présentée repose sur l'articulation entre des modèles linguistiques, grammaticaux, psycholinguistiques et didactiques. Chaque type d'analyse apportera un éclairage spécifique sur le problème de l'anaphore et de son interprétation. Leur complémentarité doit permettre d'identifier les difficultés rencontrées par les lecteurs pour attribuer la référence des anaphores. Elle doit autoriser la découverte de leurs origines et proposer des moyens pour y remédier. Cette approche interdisciplinaire est selon nous essentielle pour aborder des activités complexes.

CHAPITRE I : LA COMPREHENSION

I.1 COMPREHENSION DE L'ORAL ET COMPREHENSION DE L'ECRIT

L'une des questions qui se posent lorsque l'on traite de la compréhension de l'écrit concerne son statut par rapport à la compréhension de l'oral. Pour certains auteurs (voir par exemple Gough et Juel, 1989 et Gough, Hoover et Peterson, 1996) la compréhension de l'écrit se réduit à la combinaison des capacités de décodage des symboles graphiques en leur équivalent phonémique et des capacités de compréhension orale. Si ces deux variables expliquent certainement une grande part du niveau de compréhension en lecture lors des premières années d'apprentissage, il n'en va plus de même lorsque les procédures de décodage s'automatisent.

Ainsi, une expérience qui cherchait à évaluer la contribution respective des capacités de décodage, et de compréhension orale aux différences interindividuelles de niveaux de compréhension en lecture (Lecoq et col., 1996), montre, à l'aide d'une technique de régression, que la compréhension orale est la première variable explicative pour la compréhension de l'écrit en fin de cycle 2 (7 et 8 ans) et au cycle 3 (9, 10 et 11 ans). Les capacités de décodage n'apparaissent qu'en tant que variable secondaire en fin de cycle 2 et au début du cycle 3 (CE2 et CM1). Mais, cette expérience indique ensuite que la part de variance expliquée par ces variables diminue de façon globale entre la fin du cycle 2 et la fin du cycle 3. L'impact de la compréhension orale diminue de façon importante entre le CE1 et le CM2, et celui des capacités de décodage diminue dans le même temps, jusqu'à être nulle au CM2.

Pour les auteurs, la diminution de la part de variance expliquée signifie que "l'automatisation des procédures de décodage conduit à une diminution des différences interindividuelles dans ce domaine et rend de plus en plus importante l'influence d'autres facteurs de plus haut niveau dans la compréhension de l'écrit" (p. 113). Toutefois, ils ne fournissent pas d'hypothèse explicite sur la diminution de la part de variance expliquée par le niveau de compréhension orale. Selon eux l'automatisation des procédures de décodage libérerait des ressources de traitement et permettrait aussi "à l'attention de se fixer sur des phénomènes linguistiques" (p 117). La possibilité d'analyser les phénomènes linguistiques contribuerait au développement des connaissances métamorphologiques et métasyntaxiques des sujets. Cela entraînerait, d'après les auteurs, la réduction de la distance entre compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral, la compréhension orale bénéficiant en

retour des progrès de la compréhension écrite. Pour résumer, il semble que, suite à l'automatisation des procédures de décodage, la compréhension de l'écrit s'apparente de plus en plus à la compréhension orale. La baisse de variance attribuée à la compréhension orale pour expliquer les différences interindividuelles du niveau de compréhension en lecture est pourtant en contradiction avec cette position. Tout au moins, cette diminution semble indiquer que des variables n'intervenant pas dans la compréhension orale ont un impact grandissant sur la compréhension de l'écrit. On peut émettre l'hypothèse que les nouvelles compétences acquises par les lecteurs, grâce aux ressources dégagées par l'automatisation des procédures de décodage, ne se limitent pas à celles qui sont évoquées par les auteurs. De nouvelles compétences métatextuelles pourraient aussi apparaître. Ces dernières auraient un impact plus décisif sur la compréhension écrite que sur la compréhension de l'oral. En effet, il semble que ce ne soit ni le lexique, ni les structures syntaxiques employées qui diffèrent de façon majeure entre le discours oral et le discours écrit, mais plutôt l'organisation discursive, puisqu'elle doit prendre en compte la quasi-absence de contexte extralinguistique du discours écrit ou l'impossibilité de retour en arrière du discours oral.

Bien que la relation entre les capacités de compréhension de l'oral et de l'écrit reste forte tout au long de l'école élémentaire, l'expérience de Lecoq et col. (op. cit.) montre que son intensité diminue lorsque l'âge des enfants augmente. Pour améliorer la compréhension de l'écrit, on ne peut donc pas se contenter de faire progresser l'automatisation du décodage ou de perfectionner la compréhension de l'oral. Il semble qu'il soit aussi nécessaire d'identifier l'origine des difficultés propres à la compréhension de l'écrit pour proposer des approches didactiques permettant de pallier ces problèmes. Le chapitre suivant présente un aperçu des différentes approches qui ont tenté d'expliquer les difficultés de compréhension en lecture. Toutefois, l'influence du modèle simple de la lecture³ (Lecture = Décodage * Compréhension orale) a certainement empêché le développement de recherches sur les difficultés spécifiques à la compréhension de l'écrit. C'est, en général, les obstacles à la compréhension identifiés aussi à l'oral qui ont été étudiés dans un contexte de lecture.

³ Ce modèle a été proposé par Gough et Juel (1989).

I.2 DIFFICULTES DE COMPREHENSION PENDANT

LA LECTURE

La conception de la compréhension de l'écrit comme résultante d'une combinaison des capacités de décodage et de compréhension orale a conduit les chercheurs s'intéressant aux difficultés de compréhension à proposer deux approches pour rendre compte des difficultés propre à l'écrit.

La première, qui découle des travaux de Perfetti (1985), explique ces difficultés par un manque d'automatisation des processus de bas niveaux, en particulier du décodage de la forme graphique des mots, l'accès lexical. En effet, l'automatisation de l'accès au lexique permettrait aux bons lecteurs de libérer des ressources cognitives pour effectuer des traitements de plus hauts niveaux. Les lecteurs présentant des difficultés de compréhension, n'ayant pas automatisé l'accès au lexique, alloueraient plus de ressources cognitives à ce processus que les bons lecteurs. Ils disposeraient donc de moins de ressources pour effectuer les traitements cognitifs de plus hauts niveaux qui permettent une compréhension des informations explicites et implicites véhiculées par le texte (Ehrlich et Rémond, 97, p. 292). Cette hypothèse repose sur des résultats (Perfetti et Hogaboam, 1975 par exemple) montrant une corrélation entre des capacités de décodage rapide et une compréhension élevée. Toutefois, il n'existe pas de preuve d'un lien causal entre la rapidité de décodage et le niveau de compréhension (Oakhill, Cain et Yuill, 1998, p. 346).

D'autres processus préalables à l'extraction de la signification littérale du texte ont été invoqués pour expliquer les difficultés de compréhension. Il s'agit principalement du traitement des constructions syntaxiques. Les lecteurs faibles auraient des difficultés à analyser et comprendre certaines de ces structures. Oakhill, Cain et Yuill (1998) citent à ce propos les travaux de Oakan, Wiener et Cromer (1971) ou de Shankweiler (1989) qui établissaient une relation entre de faibles capacités de compréhension de l'écrit et des difficultés à analyser correctement certaines structures syntaxiques. Les phrases contenant des propositions relatives subordonnées, par exemple, semblent souvent mal interprétées. En examinant les capacités d'analyse syntaxique de bons et de faibles compreneurs, ayant un niveau de décodage identique, Oakhill, Cain et Yuill (op. cit.) n'ont pas retrouvé, contrairement aux auteurs précédents, de différences du niveau d'analyse syntaxique entre les deux groupes. Les capacités d'analyse syntaxiques ne seraient donc pas un facteur prédominant dans les difficultés de compréhension lorsque les capacités de décodage sont contrôlées.

Contrairement à la première approche, la seconde affirme un degré d'indépendance assez élevé entre les processus d'extraction de la signification littérale du texte, en particulier l'identification des mots, et la compréhension

(Yuill et Oakhill, 1991; Oakhill, Cain et Yuill 1998). Cette hypothèse repose sur les résultats expérimentaux qui montrent que des sujets présentant des niveaux d'habileté identiques en lecture de mots isolés et en vocabulaire peuvent avoir des niveaux de compréhension en lecture différents. Les auteurs parlent alors de bons et de faibles compreneurs ("skilled or less skilled comprehenders") pour souligner la différence entre habileté en lecture de mots (isolés ou en contexte) et habileté en compréhension de texte. En effet, la classification en bons et faibles lecteurs ne permet pas de distinguer l'impact des capacités de décodage de celui des capacités de compréhension. Si les bons lecteurs doivent être de bons décodeurs et de bons compreneurs, les lecteurs faibles peuvent être soit de faibles décodeurs, soit de faibles compreneurs ou les deux.

Les travaux qui montrent que les bons et les faibles compreneurs ne se différencient pas toujours par la vitesse ou l'automatisation de leur processus de décodage ou par leur niveau d'analyse syntaxique, attribuent les différences observées aux traitements qui permettent d'assurer la cohérence de la représentation textuelle. Ce sont généralement l'interprétation des anaphores ou la production d'inférences qui sont évoquées. Oakhill (1984) a montré, en posant des questions nécessitant ou ne nécessitant pas la production d'inférences simples, que les faibles compreneurs ont plus de difficultés que les bons compreneurs à répondre aux questions impliquant une inférence alors que ces deux groupes ne se différencient pas par leur niveau de réponses exactes aux questions littérales. Pour vérifier que les difficultés des faibles compreneurs ne proviennent pas d'un manque de connaissances générales mais bien d'un déficit spécifique à l'élaboration des inférences, Barnes et Dennis (1996) ont fourni aux sujets, avant la lecture, toutes les informations nécessaires à l'élaboration des inférences testées. Elles ont vérifié que les sujets connaissaient tous les faits à partir desquels on pouvait produire les inférences. Même lorsqu'ils possèdent les connaissances nécessaires, les faibles compreneurs produisent moins d'inférences que les bons compreneurs. Les capacités inférentielles réduites des faibles compreneurs ne proviendraient donc pas exclusivement d'un déficit de connaissances générales.

Il semble que les faibles compreneurs ont des difficultés à l'oral comme à l'écrit en compréhension comme en production. Ces difficultés seraient associées avec des faibles capacités de mémoire de travail et un faible développement métacognitif (cf. IV.3). Ainsi, Oakhill, Cain et Yuill (1998) soulignent que l'intégration d'informations provenant de différentes parties d'un texte est beaucoup plus difficile pour les faibles compreneurs. Ils émettent l'hypothèse que ce type de problèmes pourrait être lié à la mémoire de travail. Selon ces auteurs, la mémoire de travail serait la cause sous-jacente d'un grand nombre de difficultés de traitement (p. 356). L'une des raisons de cette hypothèse est la capacité des faibles compreneurs à intégrer des informations ou à détecter des incohérences lorsque les informations se trouvent dans des phrases contiguës, alors qu'ils ne peuvent plus le faire lorsque la distance entre les informations est

importante. Dans une expérience de Yuill, Oakhill et Parkin (1989), les auteurs font lire des textes contenant des informations contradictoires dans deux phrases différentes à des enfants faibles ou bons compreneurs. Les phrases contenant les informations contradictoires sont soit adjacentes soit séparées par trois phrases. Lorsque les contradictions sont portées par des phrases adjacentes, faibles et bons compreneurs détectent environ 70% des incohérences. Mais, lorsque ces phrases sont distantes, le taux de détections n'atteint plus que 17% chez les faibles compreneurs, alors qu'il ne varie pas pour les bons compreneurs. Selon Oakhill, Cain et Yuill (op. cit.), les capacités plus faibles de la mémoire de travail des faibles compreneurs seraient suffisantes pour assurer l'intégration d'informations de niveau local, mais elles ne permettraient pas l'intégration d'un texte en tant que tout cohérent.

Comme l'élaboration d'inférences, l'interprétation des anaphores nécessite de mettre en relation des informations souvent distantes dans le texte, ou l'utilisation de connaissances générales. Des travaux expérimentaux ont donc cherché à déterminer si l'interprétation des anaphores posait aussi des problèmes particuliers aux faibles compreneurs. Dans cette optique, une expérience de Ehrlich et Rémond (1997) a permis de montrer que les faibles compreneurs ont des difficultés spécifiques pour le traitement des anaphores.

Des enfants de 9 ans, bons et faibles compreneurs, devaient lire deux textes et interpréter explicitement des anaphores nominales et pronominales, en position de sujet ou d'objet, référant à un antécédent proche ou éloigné. Pour les deux textes, on constate un effet du niveau de compréhension, les bons compreneurs produisent plus d'interprétations correctes que les compreneurs faibles. On observe un effet de la distance de l'antécédent, qui semble lié, en particulier chez les faibles compreneurs, à la facilité avec laquelle les antécédents peuvent être extraits de la partie de la représentation textuelle présente en mémoire de travail (p. 299). Cette interprétation se trouve confirmée par l'analyse des erreurs. Elle montre que l'erreur d'interprétation principale est l'attribution erronée de la référence des anaphores à l'un des personnages principaux. Or, les personnages principaux d'un texte sont les plus accessibles puisqu'ils restent présents en mémoire de travail sous une forme focale⁴, car ils entretiennent de nombreuses relations avec les autres éléments du texte (Garrod, Freudenthal et Boyle, 1994). Les interactions observées montrent que les bons et les faibles compreneurs sont affectés de manière différente par les caractéristiques des anaphores. Ces derniers ont des difficultés spécifiques pour interpréter les anaphores, nominales ou pronominales, ayant la fonction d'objet. De plus, ils produisent plus souvent que les bons compreneurs des interprétations erronées en faveur des personnages principaux. Ce résultat semble confirmer l'hypothèse d'une capacité de la mémoire de travail plus réduite chez les faibles compreneurs. Cette faible capacité de la mémoire de travail permettrait uniquement le maintien des

⁴ C'est-à-dire une forme appartenant à la partie la plus accessible de la mémoire de travail.

personnages les plus centraux dans sa partie la plus accessible. Ces personnages seraient donc plus souvent choisis comme référence des anaphores.

Ehrlich et Rémond (op. cit.) soulignent que certaines caractéristiques du système pronominal français, parmi lesquelles le marquage du genre grammatical des référents non humains ou la structure syntaxique SOV⁵, pourraient accroître les difficultés d'interprétation, en particulier face au système pronominal anglais. Selon les auteurs, "une connaissance incomplète du système anaphorique français chez les faibles compreneurs est probablement un des facteurs responsables de leurs difficultés⁶" (p. 304).

La plupart des expériences qui ont cherché à identifier les difficultés de compréhension en situation de lecture, ont mis en évidence des déficits dans l'établissement de relations entre les différentes informations du texte chez les plus faibles compreneurs. Cependant, elles ne font fréquemment pas de distinction claire entre la compréhension en général et la compréhension de l'écrit. Les études portant sur la distinction entre compréhension de l'oral et de l'écrit, ont pourtant montré que la relation entre ces deux formes de compréhension diminuait d'intensité avec l'augmentation de l'âge des enfants. On peut penser que l'apparition de connaissances métatextuelles, mais aussi la différence de la charge cognitive induite par le traitement du langage oral ou écrit, contribuent à la diminution de cette relation. Il semble qu'une action didactique spécifique à la compréhension de l'écrit puisse être envisagée. Cette action devrait nécessairement porter sur la maîtrise des dispositifs textuels qui ont un impact important sur la compréhension, en particulier à l'écrit, et sur l'automatisation de leurs traitements. Cette automatisation permettrait de diminuer l'impact de l'augmentation de la charge cognitive provoquée par le décodage. Parmi ces dispositifs, outre les traitements inférentiels, il semble que les mécanismes de maintien de la référence posent de réels problèmes d'interprétation qui se répercutent sur la compréhension. Il paraît donc important de promouvoir une meilleure maîtrise du système anaphorique à travers des actions didactiques adaptées. Pour cela, une meilleure connaissance de ce système, de ces composants et de leur fonctionnement, ainsi que de la façon dont les lecteurs les appréhendent doit permettre, avec l'analyse des actions déjà entreprises, d'identifier des approches didactiques pouvant avoir un impact positif sur la maîtrise du système anaphorique, et donc sur la compréhension.

⁵ Sujet Objet verbe. Exemple : "*Il lui parle.*"

⁶ C'est nous qui traduisons.

CHAPITRE II : L'ANAPHORE,

FONCTIONNEMENT ET

INTERPRETATION

II.1 L'ANAPHORE

Les enfants faibles compreneurs ont des difficultés à mettre en relation des informations distantes, comme cela a été signalé dans le chapitre consacré aux difficultés de compréhension. Ces difficultés sont souvent attribuées à une capacité réduite de la mémoire de travail. Les processus de compréhension qui impliquent l'interconnexion d'informations, comme la production d'inférences ou l'interprétation des anaphores, sont ceux qui semblent le plus affectés par cette faible capacité mnémonique. Pour expliquer comment ces processus peuvent être gênés par ce déficit mnémonique, il faut s'intéresser à leur fonctionnement et aux objets sur lesquels ils portent. L'interprétation des anaphores permettra d'illustrer cette étude. Dans ce chapitre, les différentes définitions de l'anaphore qui sont proposées seront examinées.

Dans un premier temps, le statut de l'anaphore dans les livres de grammaire sera examiné. L'analyse grammaticale de l'anaphore sera présentée car, comme nous le verrons au paragraphe VI.2, c'est celle qui a le plus influencé les auteurs de manuels scolaires.

On ne rencontre pas de définition explicite de l'anaphore dans la plupart des ouvrages de grammaire classique. Comme le souligne De Weck (1991, p. 12), les auteurs de ces ouvrages ne proposent pas de définition unitaire de l'anaphore, ils dressent un catalogue de différents dispositifs anaphoriques en se basant essentiellement sur leurs propriétés grammaticales. A titre d'exemple, nous citerons l'ouvrage de Grévisse et Goosse (1995) consacré à la grammaire française qui contient un chapitre de 38 pages sur le pronom, détaillant toutes les fonctions grammaticales des différentes "espèces" de pronoms, personnels, numéraux, possessifs, démonstratifs, relatifs, interrogatifs et indéfinis, alors que l'index ne contient aucune référence à la notion d'anaphore. Les auteurs font une distinction entre *pronoms représentants* et *pronoms nominaux*. Les premiers "reprennent un terme se trouvant dans le contexte", leur antécédent, alors que les seconds "n'ont pas d'antécédent" (Grévisse et Goosse, op. cit., p. 204).

Dans l'exemple suivant, "qui" et "y" sont des représentants qui renvoient respectivement à Napoléon et à Sainte-Hélène, éléments qui font partie du contexte. "Personne" qui introduit l'exemple 2 est lui, un pronom nominal.

exemple 1

Napoléon, **qui** fut conduit à Sainte-Hélène en 1815, **y** mourut en 1821.

exemple 2

Personne ne connaît le fond de l'affaire.

Bien qu'ils ne précisent pas la notion de contexte, il semble que le contexte impliqué dans la définition des pronoms représentants se réduise au contexte interne au discours. En effet, selon Grévisse et Goosse, le pronom "tu" dans "tu es jolie" est un nominal. Il n'aurait donc pas d'antécédent alors qu'il renvoie à l'interlocuteur, élément appartenant à la situation de production du discours, donc du contexte extra discursif. Sur la base du pronom "tu", on pourrait penser que cette distinction entre pronoms représentants et pronoms nominaux renvoie à la distinction linguistique entre pronoms anaphoriques et pronoms déictiques. En effet, pour les linguistes, le pronom "tu" est principalement un pronom déictique ou exophorique puisqu'il trouve généralement sa référence dans la situation d'énonciation du discours (Hickmann, 1993). Le déictique est alors opposé à l'anaphorique en se fondant sur la distinction entre la partie extra discursive ou intra discursive du contexte dans laquelle se trouve leur référent. En effet, l'anaphore peut être définie comme une relation qui implique que "l'interprétation d'un segment d'énoncé dépend d'un autre segment présent dans une partie antérieure du texte et donc préalablement traité" (Fayol, 1992 a, p 82). Ces segments d'énoncés dont la référence est déterminée par une relation d'anaphore sont dénommés "*anaphoriques*"⁷. Selon la définition précédente de l'anaphore, un anaphorique trouve sa référence dans le discours lui-même, le contexte intra discursif. Toutefois, les deux analyses ne coïncident pas totalement. Ainsi, le pronom indéfini "personne" que les grammairiens classent dans la catégorie des nominaux dans la phrase "Personne ne connaît le fond de l'affaire" (Grévisse et Goosse, op. cit., p. 204) n'est pas considéré comme un pronom déictique puisqu'il ne renvoie à aucun élément du contexte extra discursif.

Dans les ouvrages de grammaire, les auteurs présentent généralement les propriétés du nom qui sont transmises aux différents pronoms. Ils examinent la transmission au pronom des propriétés de genre, de nombre et de personne de l'antécédent pour déterminer les possibilités d'accord avec le verbe. Cet examen nous permet de noter que contrairement à certains linguistes (Milner, 1982), les grammairiens admettent qu'un pronom ait un autre pronom comme antécédent. En effet, dans l'ouvrage de Grévisse et Goosse (op. cit., p. 205), les auteurs indiquent les règles d'accord en genre et en nombre des pronoms lorsque "l'antécédent est un nom ou un autre pronom". On y apprend de plus que

⁷ On rencontre aussi la désignation "anaphore" pour désigner non pas la relation mais l'unité anaphorique.

"lorsque l'antécédent est autre chose qu'un nom ou un autre pronom, le pronom ne garde aucune marque de l'antécédent; il renvoie à l'idée contenue dans l'antécédent et est considéré comme neutre". Un pronom ne renvoie donc pas forcément à l'antécédent identifiable à la surface du discours, mais il peut référer à "l'idée" véhiculée par l'antécédent. C'est donc le sens, qui serait transmis de l'antécédent au pronom, même si les auteurs ne l'indiquent pas explicitement.

Au contraire, les linguistes insistent particulièrement sur le transfert de sens pour caractériser l'anaphore. Ainsi, la définition de l'anaphore adoptée par Reichler-Beguelin (1988) fait intervenir une dépendance interprétative entre un segment d'énoncé, l'anaphorique, généralement un pronom ou un syntagme nominal défini ou démonstratif, qui ne peut "recevoir un sens référentiel sans avoir été mis en connexion" avec un autre segment d'énoncé appelé antécédent, ou désigné par un des termes synonymes : interprétant, référent, référé, source ou contrôleur de l'anaphorique. Dans l'exemple 3 l'antécédent du pronom "*la*" est le nom "*Amélie*".

exemple 3

*Dans la cour de récréation, Laetitia cherche Amélie. Laetitia **la** voit sous le préau.*

Un des aspects centraux de la notion d'anaphore est l'existence d'une relation liée à la référence entre deux unités (De Weck, 1991), quand l'interprétation de la deuxième dépend étroitement de la première, au point qu'on peut en dire, comme le fait Milner (1982), qu'elle en est une "répétition". Il faut souligner le statut différent des deux "acteurs" de la relation anaphorique puisque l'anaphore est une "relation de dépendance orientée entre deux éléments de statut différent, un anaphorique et un antécédent" (Corblin 1983, p. 120). Cette différence de statut entre l'antécédent et l'anaphorique reposerait sur la capacité à faire apparaître un segment du contexte (l'antécédent) comme terme répondant aux conditions d'interprétation qu'exige un autre terme (l'anaphorique). D'une façon générale, les définitions linguistique de l'anaphore allèguent que :

1. Le dispositif anaphorique repose sur un transfert de sens d'un élément qui possède sa propre référence (l'antécédent) vers un élément qui doit acquérir sa référence par "l'emprunt" de la référence de cet antécédent (l'anaphorique).
2. La mise en relation de l'anaphorique avec son antécédent repose sur une interprétation.

Cette définition n'indique pas clairement ce qui dans la signification de l'antécédent est transféré à l'anaphorique, et ce qui éventuellement ne l'est pas. Elle ne se prononce pas sur l'existence d'une distinction sémantique entre l'antécédent et l'anaphorique. C'est ce que nous allons examiner dans le paragraphe suivant.

II.2 LE FONCTIONNEMENT DU DISPOSITIF ANAPHORIQUE

II.2.1 La conception substitutive

La conception substitutive de l'anaphore pronominale se fonde sur l'identité référentielle entre l'antécédent et l'anaphorique. Lorsqu'une relation d'anaphore lie un pronom et son antécédent, ce pronom acquerrait toutes les propriétés référentielles du nom. La substitution d'un syntagme nominal par un pronom est parfois justifiée par des contraintes stylistiques: il faut éviter la répétition du nom. On trouve cette justification dans Vargas (1992, p. 172) qui écrit qu'on "considère, généralement que le pronom, dans son emploi anaphorique, a une fonction esthétique : il permet d'éviter la disgrâce d'une répétition". Toutefois, cette substitution est plus généralement légitimée par la réduction du coût du message. C'est ainsi que Vargas (op. cit., p. 172) affirme qu'au "plan linguistique, le pronom est un outil économique, dans la mesure où c'est une unité simple, courte, qui permet de faire des économies de mises en mots lourdes".

La définition première de la substitution est beaucoup plus large que le phénomène anaphorique (De Weck, 1991). Elle inclut les déictiques, mais aussi selon le sens plus au moins strict que l'on y attache, des modificateurs comme "peut-être" ou "certainement", les signes conventionnels "oui" et "non", des auxiliaires modaux, ou non, et les interrogatifs. Si toutes les définitions de la substitution évoquent le remplacement d'unités sources par des unités lexicales appartenant à d'autres catégories grammaticales, la grande diversité des acceptions attribuées à la notion de substitution entraîne une importante confusion. Cependant, il semble que, dans les ouvrages de grammaire, la substitution se limite au fonctionnement des dispositifs anaphoriques pronominaux que Grevisse et Goosse (1995, p. 205) qualifient de "*pronoms représentants*". Dans leur optique, la substitution repose sur la possibilité de remplacer une partie du discours (l'antécédent) par un lexème de catégorie grammaticale spécialisée, un pronom anaphorique, tout en maintenant le sens de départ.

Toutefois l'hypothèse d'une identité référentielle antécédent / pronom ainsi que celle d'une diminution du coût du message, présentées dans les livres de grammaire classique, ont été remises en cause par des linguistes à partir d'arguments de nature linguistique ou psycholinguistique.

Ainsi Kleiber (1994) note que le fait de devoir interpréter le pronom pour connaître sa référence, et donc de devoir accéder à son antécédent,

introduit un coût supplémentaire, par rapport à la simple répétition, ce qui est peu compatible avec le principe d'économie invoqué pour justifier la substitution.

L'hypothèse de l'identité référentielle entre l'antécédent et le pronom conduit à penser que l'anaphore est une relation essentiellement sémantique (Kleiber, op. cit.). En effet, cette hypothèse repose sur le postulat que les pronoms anaphoriques ne possèdent pas de référence propre et qu'ils doivent donc acquérir une référence déterminée par la situation discursive.

Seul Milner (1982) a développé une théorie de la référence permettant d'expliquer comment une unité lexicale peut avoir différentes références en emploi et hors d'emploi. Sa théorie repose sur la distinction entre référence virtuelle et référence actuelle.

La *référence virtuelle* correspondrait à la signification d'un terme référentiel dans le lexique. Elle spécifie les conditions auxquelles une entité doit satisfaire pour être un référent acceptable de ce terme référentiel. Ces conditions peuvent être en partie fixes (pour le terme "*chien*" par exemple, les propriétés être un animal, être un mammifère, pouvoir aboyer sont fixes) et en partie variables (le chien a un pelage de couleur variable parmi un ensemble fini de couleurs possibles dont le vert est, par exemple, exclu) ou être facultatives, c'est-à-dire pas forcément réalisée lors de toutes les acquisitions d'une référence actuelle (pour le terme "*chien*" le fait de posséder une queue est une propriété facultative, on pourra donc toujours référer à un chien à la queue coupée avec le terme "*chien*").

Contrairement à la référence virtuelle, la référence actuelle renvoie à un objet particulier de la réalité extralinguistique. C'est seulement lorsqu'un terme référentiel apparaît dans un énoncé qu'on peut lui attribuer une référence actuelle. Ainsi dans la phrase "*Pierre lit les aventures du chien de Charlie Brown*" le terme "*chien*" a "*Snoopy*"⁸ pour référence actuelle.

Pour Milner, les pronoms anaphoriques sont totalement dépourvus de référence virtuelle. Ils sont donc privés d'autonomie référentielle, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas déterminer par eux-mêmes leur référence actuelle lorsqu'ils apparaissent dans un énoncé. Milner définit la capacité à posséder une référence virtuelle claire comme la saturation sémantique. Moins la référence virtuelle d'un terme est précise, moins sa saturation sémantique est élevée. Pour l'auteur, les pronoms anaphoriques, qui ne possèdent pas de référence virtuelle, sont donc totalement insaturés sémantiquement. Ils acquerraient une référence actuelle par un processus de saturation sémantique qui correspond à l'adoption de la référence virtuelle de l'antécédent par le pronom. La relation anaphorique pronominale repose donc sur l'établissement d'une coréférence⁹ virtuelle entre

⁸ Il s'agit en fait de la référence actuelle de tout le syntagme nominal.

⁹ Selon Masseron et Schnedecker (1988, p. 98) la coréférence "consiste, dans une séquence textuelle limitée, [] à établir une relation d'identité entre deux énoncés distincts". Pour De Weck (1991, p. 23) il s'agit d'une "relation sémantique symétrique d'identité référentielle". Selon cette acception du terme coréférence, dans la phrase :"

l'antécédent et l'anaphorique, qui entraîne l'identité des références actuelles des deux termes de la relation. La conséquence principale de cette analyse est que le pronom anaphorique et son antécédent doivent avoir la même référence actuelle, c'est-à-dire le même sens en emploi. Or, c'est cette identité de sens qui rend la conception substitutive de l'anaphore inadéquate avec la réalité linguistique (Reboul, 1993).

Pour Kleiber (1994), les pronoms qui selon Milner ne possèdent pas de référence virtuelle portent tout de même un contenu sémantique propre, composé d'une partie procédurale (ou instructionnelle) et d'une partie descriptive (ou représentationnelle). Le sens procédural des pronoms indiquerait à "l'allocutaire comment procéder pour trouver la bonne interprétation, et en l'occurrence pour les expressions référentielles, comment accéder au référent" (p. 14). Le sens descriptif correspondrait à la signification lexicale ou à ce que Milner (op. cit.) appelle référence virtuelle. Bien que le sens procédural soit la partie la plus développée de la signification des pronoms anaphoriques, ces pronoms portent aussi un sens descriptif même s'il est "tenu" (Kleiber, op. cit.). On peut penser que cette partie descriptive de la signification des pronoms anaphoriques véhicule essentiellement des informations sur le nombre et le genre des référents compatibles.

exemple 4 (d'après Kleiber, 1994, p. 71)

- a) *Paul a acheté une Toyota, parce qu'elles sont économiques.*
- b) *J'ai voulu chercher Pierre. Tu sais, ils n'habitent plus à X.*

Les exemples précédents (exemple 4 a et b) montrent que ce n'est pas l'antécédent qui confère la marque du nombre au pronom, mais que c'est bien le nombre véhiculé par la signification du pronom qui permet l'apparition du référent de ce pronom dans le discours (Kleiber, op. cit., p. 71). En effet, il n'y a pas d'accord en nombre entre le pronom et son antécédent (dans ce cas le terme de *déclencheur d'antécédent* semble plus approprié que le terme d'antécédent utilisé par Kleiber (voir Apothéloz, 1995)) ce qui permet de déterminer qu'il n'y a pas de coréférence entre les deux termes. En (a) le pronom "*elles*" réfère à l'ensemble des Toyota et non à la Toyota achetée, et en (b) le pronom "*ils*" ne réfère pas à "*Pierre*" mais à sa famille.

Pierre rentre dans la cour de l'école. il est en retard." Il y a coréférence entre "*Pierre*" et "*il*" puisqu'il renvoie au même référent. Pour Milner (1982) il n'y a une coréférence virtuelle mais pas de coréférence actuelle. Il définit la coréférence virtuelle comme "la relation qui existerait entre deux unités lexicales différentes ayant en tout point les mêmes propriétés lexicales"(op. cit., p. 12). Dans les cas de coréférence actuelle, la relation d'identité référentielle s'établit entre deux unités lexicales identiques. C'est la relation qui s'établit entre les deux occurrences de "*Pierre*" lorsqu'on transforme la phrase présentée ci-dessus en "*Pierre rentre dans la cour de l'école. Pierre est en retard.*"

L'autre partie de la signification des pronoms anaphoriques est leur sens procédural. Selon l'hypothèse défendue par Kleiber (op. cit., pp. 82-83), le sens du pronom "il", par exemple, comporte l'indication qu'il faut rechercher son référent dans une proposition ou une situation qui est manifeste ou saillante (soit par le contexte antérieur, soit par une perception directe de la situation) dans laquelle le référent est un acteur principal (il joue un rôle d'argument) et dont la situation de saillance se prolonge dans la proposition contenant le pronom.

Deux points majeurs distinguent l'hypothèse de Milner et l'optique adoptée par Kleiber. Tout d'abord, pour le premier, la relation anaphorique est une relation exclusivement sémantique, alors que pour le second, cette relation est essentiellement pragmatique. Ensuite, Milner soutient que le pronom ne possède pas de référence virtuelle propre. Kleiber, qui préfère parler de sens descriptif ou représentationnel, soutient que les pronoms en sont pourvus, même si ce sens descriptif est moins riche que celui des expressions nominales.

Il semble que Milner ait centré son analyse de l'anaphore sur les cas d'anaphores coréférentielles, dans lesquels les deux termes de la relation anaphorique partagent la même référence actuelle. Or, l'analyse de Kleiber porte aussi sur les cas d'anaphores qui ne sont pas coréférentielles.

exemple 5

- a) *J'ai voulu chercher Pierre. Tu sais, ils n'habitent plus à X. (Kleiber, 1994, p. 68)*
- b) *J'ai été au **concert** hier. **Ils** jouaient la neuvième symphonie. (Kleiber, 1994, p. 65)*

Dans l'exemple 5 a et b, le déclencheur d'antécédent¹⁰ et l'anaphorique ne partagent ni la même référence virtuelle, ni la même référence actuelle. Il ne s'établit donc aucune forme de coréférence entre les deux termes de la relation anaphorique. Une relation anaphorique uniquement sémantique, comme celle proposée par Milner, ne permettrait pas d'attribuer un référent à ces pronoms. C'est pourquoi l'analyse de Kleiber qui introduit une composante pragmatique dans la relation anaphorique nous semble plus adaptée pour décrire cette relation.

La conception substitutive de l'anaphore n'est pas en accord avec les données linguistiques. Elle repose sur une confusion entre l'anaphore et la coréférence. Or, si ces deux relations sont souvent associées, l'une n'implique pas forcément l'autre. C'est pourtant cette conception qui est le plus souvent évoquée dans les

¹⁰ Il s'agit de la partie du discours qui permet la présence d'un anaphorique, lorsqu'il n'y a pas de relation de coréférence. Dans l'exemple 5, "concert" est le déclencheur d'antécédent de "ils" puisque c'est le terme qui autorise l'introduction des musiciens dans le discours par une forme pronominale.

manuels scolaires (cf. VI.2). Sa simplicité et sa pertinence apparente pour décrire les relations anaphoriques les plus courantes, permettent aux auteurs de manuels scolaires de décrire la relation anaphorique d'une manière accessible pour le public visé. Les autres conceptions, élaborées par les chercheurs en linguistique à partir d'une analyse d'occurrences anaphoriques avérées et de données fournies par la psycholinguistique, ne semblent pas avoir eu d'influence sur la présentation du système anaphorique dans les manuels scolaires, du fait de leur plus grande complexité.

II.2.2 Les alternatives à la conception substitutive

Pour rendre compte de la relation anaphorique, on ne peut pas se contenter de l'établissement d'une relation sémantique entre l'anaphore et son antécédent. Il faut aussi tenir compte de son aspect pragmatique. Trois conceptions alternatives à celle de la substitution ont été proposées pour prendre en compte cet aspect. Il s'agit de la conception *cumulative*, de celle du *vague référentiel* et de la solution *mentaliste*. Ces trois approches développées successivement par Brown et Yule (Brown et Yule, 1983; Yule, 1982) ont été conçues pour résoudre les problèmes posés par les cas d'anaphores non coréférentielles, dans lesquels l'interprétation est fortement conditionnée par le contenu instructionnel de l'anaphore (Kleiber, op. cit.).

La première alternative à la conception substitutive de l'anaphore est la *solution cumulative* (Brown et Yule, 1983). Selon ces auteurs, le pronom anaphorique ne se substitue pas à l'antécédent identifiable dans le discours, mais à une entité enrichie par tous les prédicats qui lui ont été appliqués jusqu'au point d'apparition du pronom. Les prédicats qui figurent entre l'occurrence de l'antécédent et le pronom sont récupérés et sommés sous la forme d'adjoints venant déterminer le syntagme nominal antécédent initial.

exemple 6

Tuez un poulet actif et bien gras. Préparez-le¹ pour le four. Coupez-le² en quatre et rôtissez-le³ avec du thym pendant une heure. (Brown et Yule, 1983)

Si l'on examine les pronoms "le" présents dans l'exemple du poulet rôti (exemple 6) on constate qu'ils réfèrent à des entités qui diffèrent par les prédicats appliqués à l'entité de départ. Ainsi le référent de "le¹" correspond au groupe [*un poulet actif et bien gras, mort*], alors que celui de "le²" est le groupe [*un poulet actif et bien gras, mort, et préparé pour le four*] et que celui de "le³" coïncide avec le groupe [*un poulet actif et bien gras, mort, préparé pour le four et coupé*]

en quatre]. La solution proposée par Brown et Yule permet d'expliquer l'interprétation des pronoms anaphoriques dans un contexte évolutif. Elle permet aussi de mieux comprendre le faible nombre de retours en arrière pendant la lecture de texte contenant des référents évolutifs. En effet, le référent du pronom est construit à partir de son occurrence précédente dont la référence contient la référence initiale enrichie des prédicats qui ont été appliqués tout au long du discours. Toutefois, il existe plusieurs raisons qui rendent la solution cumulative peu probable (voir Charolles et Schnedecker, 1993). La plus convaincante étant que, comme Brown et Yule (op. cit.) le reconnaissent, la solution cumulative est totalement inadaptée au système cognitif qui dispose de ressources limitées. Elle implique le maintien en mémoire de travail de tous les prédicats apparus entre deux occurrences référentielles ce qui peut être d'autant plus coûteux en ressources que le nombre de prédicats, de référents en concurrence et la distance entre deux occurrences référentielles augmentent. Si l'analyse linguistique du problème des référents évolutifs proposée par Brown et Yule permettait d'éliminer les objections opposées à la conception substitutive, son incompatibilité avec le système cognitif de traitement du langage a entraîné l'élaboration de nouveaux modèles linguistiques du fonctionnement des pronoms anaphoriques.

La seconde alternative à la conception substitutive est celle du *vague coréférentiel* développée par Yule (1982) (décrite par Reboul, 1993). Selon l'auteur, les pronoms anaphoriques ne seraient pas toujours des expressions référentielles, mais des expressions qui servent de support aux prédicats en indiquant que ces prédicats s'appliquent aux entités saillantes du discours. En effet, le caractère thématique, donné, de l'information référentielle à transmettre entraînerait les interlocuteurs à porter un minimum d'attention à cette partie du message et à se concentrer sur la partie prédicative. Cette faible attention accordée au contenu référentiel des anaphoriques pourrait permettre d'expliquer pourquoi des exemples, comme l'exemple 7, peuvent être produits et acceptés alors qu'il n'y a pas de coréférence stricte entre les différents pronoms "le" et leurs antécédents.

exemple 7

Tuez un poulet actif et bien gras. Préparez-le¹ pour le four. Coupez-le² en quatre et rôtissez-le³ avec du thym pendant une heure. (Brown et Yule, 1983)

Pour l'auteur, ces pronoms indiquent simplement que le locuteur entend maintenir en position focale un référent déjà introduit dans le discours et fortement accessible, sans qu'il soit nécessaire qu'il existe une relation de coréférence stricte entre le référent du pronom et celui de son antécédent.

Si pour Yule, dans certains cas extrêmes, les pronoms anaphoriques ne véhiculent aucun contenu référentiel, il admet qu'en général il s'établit une relation de coréférence entre le pronom et son antécédent. Toutefois, selon l'auteur, cette relation de coréférence peut reposer sur une relation d'identité sémantique approximative entre le référent du pronom et celui de l'antécédent. Il parle alors de "coréférence vague". Or selon Charolles et Schnedecker (1993, p. 10), c'est là le point faible de la solution proposée par Yule. En effet, pour ces auteurs, "autant la référence tolère le vague, autant la coréférence répugne à cette idée".

exemple 8

"Oh, tout ce qu'ils font à Edimbourg, ils le font vite mais très lentement"
(présenté par Charolles et Schnedecker (1993) d'après Yule (1982, p. 319))

L'exemple 8 dont Yule se sert pour justifier la notion de coréférence vague permet de préciser cette affirmation. Tout d'abord, Charolles et Schnedecker soulignent que si les pronoms "ils" semblent bien référer à une entité floue (les Ecossais, les habitants d'Edimbourg, ...) on peut cependant affirmer qu'ils renvoient bien à la même entité. On ne peut donc pas parler de coréférence vague. Cet exemple soulève une autre remarque. Yule justifie l'utilisation des pronoms par leur rôle d'indicateur du maintien de la saillance référentielle. Or dans cet exemple aucun référent n'a été explicitement introduit avant l'apparition du premier pronom "ils". Ce pronom a donc forcément un rôle référentiel, puisqu'on peut lui associer un référent, certes relativement imprécis, à partir de son contenu sémantique propre et des prédicats contenus dans la proposition.

La solution du vague coréférentiel proposée par Yule ne semble pas plus adaptée aux réalités linguistiques que l'hypothèse cumulative. Toutefois, le rôle d'indicateur du maintien de la référence thématique, s'il n'est pas toujours pertinent pour les pronoms anaphoriques, semble particulièrement adapté au fonctionnement de l'ellipse¹¹. En tout état de cause, cette conjecture permet d'attirer notre attention sur la nécessité de prendre en compte le sens procédural des pronoms anaphoriques dans toutes théories visant à modéliser leur fonctionnement.

Devant les impasses où aboutissent aussi bien la solution cumulative que celle du vague coréférentiel, Brown et Yule (1983) proposent une nouvelle conception du fonctionnement des anaphores pronominales. Le problème du coût cognitif de la solution cumulative conduit les auteurs à penser que

¹¹ Dans l'exemple qui suit : "*Pierre trouve un gâteau et le mange*", l'absence du sujet du second verbe est un cas d'ellipse. Cette ellipse indique que le sujet thématique actuel est le sujet du verbe "*mange*".

l'antécédent des pronoms anaphoriques est une entité présente dans la représentation mentale -le modèle mental- et non dans la forme présente à la surface du texte. Toutefois, ils n'abandonnent pas pour autant les idées majeures des solutions cumulatives et du vague coréférentiel. De la première, les auteurs retiennent la nécessité pour l'antécédent de tenir compte des prédicats qui lui ont été appliqués. De la seconde, ils conservent la prééminence du sens procédural des anaphores. En effet dans cette nouvelle proposition qualifiée de "solution mentaliste" (Charolles et Schnedecker, 1993), les expressions référentielles seraient des déclencheurs donnant accès au contenu référentiel de la représentation mentale élaborée au fur et à mesure de la progression discursive. La rencontre avec une expression référentielle anaphorique renverrait à la forme de l'antécédent actuellement contenue dans la représentation mentale et non au déclencheur d'antécédent présent à la surface du discours. Or l'antécédent contenu dans la représentation mentale évolue en fonction des prédicats qui lui sont associés au fur et à mesure du traitement du discours. Cette approche permet de résoudre le problème de surcharge cognitive découlant de l'approche cumulative. L'attribution de la référence ne passerait pas par les formes de surface mais uniquement par leur "*corrélat*" (voir Charolles et Schnedecker, 1993, p. 11) dans la représentation mentale du texte, ce qui permet d'expliquer pourquoi les sujets traitant les reprises anaphoriques d'un référent évolutif ne se rendent pas compte de leur écart référentiel avec le déclencheur d'antécédent. La critique principale, concernant cette solution, est le peu de cas qu'elle fait des contraintes linguistiques qui gouvernent l'emploi des reprises anaphoriques (Charolles et Schnedecker, 1993). En effet, si les pronoms sont interprétés uniquement en fonction du modèle mental élaboré au cours de la lecture, ils devraient pouvoir donner accès à des entités présentes dans le modèle mental mais pas explicitement désignées à la surface du texte. C'est ce que soutient Reichler-Beguelin (1988) lorsqu'elle affirme "*qu'une fois produits, les contenus implicites sont semble-t-il intégrés d'office dans la mémoire discursive avec les contenus linguistiquement validés, et ils sont susceptibles d'être anaphorisés*". Or, si cela est parfois possible comme dans l'exemple 5, Kleiber (1994) (voir aussi Charolles et Schnedecker, 1993) affirme que ce n'est pas toujours le cas. Il montre que la présence d'un antécédent dans la représentation mentale du discours ne suffit pas pour autoriser une reprise pronominale.

exemple 5

*J'ai été au **concert** hier. **Ils** jouaient la neuvième symphonie.* (Kleiber, 1994, p. 65)

exemple 9

a) *Jean a fait deux voyages en France. Ils ont tous deux été merveilleux.*

b) *Jean est allé deux fois en France. Ils ont tous deux été merveilleux.*

(d'après Kleiber, 1994)

On peut supposer que la représentation mentale correspondant à la première phrase de l'exemple 9 *a* et *b* contient dans les deux cas une référence au voyage. Pourtant en *b* la reprise anaphorique de l'antécédent "*voyages*" est incorrecte. Dans l'optique de la solution mentaliste, l'usage du pronom "*ils*" devrait être possible en *b* comme en *a*. En effet, si les voyages font partie de la représentation mentale de la première phrase en *a* comme en *b*, la notion de voyage devrait pouvoir apparaître sous une forme anaphorique dans la seconde phrase des deux exemples. L'analyse de ce type d'exemples démontre les limites d'une solution exclusivement mentaliste.

Ceux qui formulent des remarques sur l'inadéquation entre la solution mentaliste et les contraintes linguistiques qui gouvernent les formes possibles de reprises anaphoriques, admettent cependant le bien fondé d'une solution faisant intervenir la représentation mentale du discours (Charolles et Schnedecker, 1993). Ils ne contestent pas non plus le fait que cette représentation ne se limite pas aux informations explicites dans la forme de surface du discours. Ils pensent par contre que la structure référentielle de la forme de surface n'obéit pas uniquement à des règles de formation qui dépendraient du contenu du message tel qu'il est représenté dans la représentation mentale. Des règles de formation linguistiques, conditionnées par la structure syntaxique et lexicale de la forme de surface du discours, interviendraient aussi.

Si aucune des solutions proposées par Brown et Yule ne permet de rendre compte du fonctionnement du système anaphorique, on peut tout de même en tirer trois enseignements.

Premièrement, la conception substitutive, classique, n'est pas adaptée pour rendre compte de la transmission de la référence d'un antécédent vers un pronom anaphorique. Si la substitution paraît fonctionner dans les cas les plus simples d'anaphores pronominales, l'usage de pronoms anaphoriques dans des contextes d'anaphores associatives ou de référents évolutifs montre que la définition substitutive de l'anaphore pronominale repose sur un effet de coïncidence. Si l'on observe souvent une identité de référence actuelle entre le pronom et son antécédent cela ne constitue pas une propriété généralisable à l'ensemble des occurrences pronominales de l'anaphore contrairement à l'idée que véhicule la conception substitutive.

Deuxièmement, l'antécédent d'un pronom ne se résume pas à l'occurrence lexicale présente à la surface du discours, ni à sa référence actuelle au moment de son apparition dans le discours. En effet, l'ensemble du discours contribue à modeler l'antécédent d'une anaphore pronominale. Si Brown et Yule (op. cit.) insistent sur l'influence de la partie prédicative du discours, il semble en fait que l'ensemble des informations discursives, y compris celles qui ne sont pas explicites mais inférables, peut jouer un rôle dans la détermination de l'antécédent. C'est pour cette raison que Reichler-Beguelin (1988) peut écrire

que l'anaphore peut être envisagée "*comme un rappel d'informations censées incluses dans le savoir partagé par les partenaires de l'interlocution*".

Troisièmement, c'est au niveau de la représentation mentale que les pronoms anaphoriques s'interprètent mais ce n'est pas la représentation mentale qui détermine totalement les occurrences référentielles à la surface du discours. Une analyse du fonctionnement des anaphores pronominales (ou non pronominales) uniquement basée sur le fonctionnement des représentations cognitives ne permet pas de rendre compte de l'ensemble des propriétés observées.

Nous examinerons dans le chapitre V, le fonctionnement du système pronominal français pour analyser l'impact éventuel de son organisation sur la détermination de la relation qui lie un pronom à son antécédent.

CHAPITRE III : LA DIMENSION

TEXTUELLE DE L'ANAPHORE

Le chapitre précédent nous a permis d'exposer les arguments qui entraînaient le rejet de la thèse, majoritairement présentée dans les ouvrages de grammaire, qui motive l'utilisation de pronoms par la diminution du coût du message. Il faudrait donc chercher la cause de cet emploi ailleurs que dans le coût de traitement de la référence. Pour cela, il est nécessaire de rappeler que les dispositifs anaphoriques dépassent les limites de la proposition et de la phrase puisqu'antécédent et anaphorique peuvent appartenir à des phrases différentes. Ce sont donc des dispositifs de dimension textuelle. Selon une thèse couramment acceptée aujourd'hui, c'est dans cette dimension textuelle qu'il faut rechercher leur intérêt (Apothéloz, 1995). En effet, comme nous allons le voir les dispositifs anaphoriques participeraient à l'élaboration de la textualité puisqu'ils interviennent dans la cohérence du discours en marquant la continuité référentielle. En tant que marqueurs de cohésion, ils seraient "conçus pour faciliter l'interprétation et la construction de la cohérence" (Charolles et Ehrlich, 1991, p. 261).

Les notions de cohérence et de cohésion semblent occuper une place centrale dans l'étude linguistique des dispositifs anaphoriques. Et c'est particulièrement dans le cadre de cette étude que la confusion entre ces deux notions est manifeste. Avant d'apparaître dans le vocabulaire linguistique, ces deux notions appartenaient déjà au vocabulaire courant pour s'appliquer à des comportements ou à des ensembles d'actions (De Weck, 1991, p. 42). La cohérence désigne alors l'absence de contradiction interne ou l'adéquation d'un comportement à une situation. Elle est synonyme d'unité établie sur un critère logique. La cohésion renvoie à l'intensité de la relation associant les différents composants d'un ensemble. Elle ne définit pas un tout, mais une liaison, fondée sur une propriété commune, entre éléments constitutifs d'un tout.

III.1 COHERENCE

En linguistique, la notion de cohérence est apparue au début des années soixante avec l'émergence des grammaires de texte. Ces travaux ont pour origine la constatation que le texte n'est pas simplement une suite de phrases. Or, les grammaires génératives et transformationnelles qui dominaient la linguistique, entre les années 50 et 70, ne permettaient pas de rendre compte de l'aspect spécifiquement textuel du discours. C'est pourquoi de nombreux auteurs ont tenté de définir les conditions qui permettent à une suite de phrases d'être perçue comme un texte acceptable (voir Charolles, 1988a). Même si tous mettent aujourd'hui en avant l'aspect interprétatif de la cohérence, il existe un consensus autour de quatre règles qui doivent être suivies pour qu'une suite de phrases forme un texte cohérent. Ces *métarègles* ont été énoncées par Charolles (1978) :

La condition de répétition. Elle stipule que le discours doit comporter la répétition de certains éléments référentiels. Toutefois, elle ne précise pas le taux de répétition nécessaire, ni si cette répétition doit être explicitement marquée dans le discours, ou seulement inférable du contexte sémantique. En effet, l'

1. exemple 10 peut être qualifié de textuel, même si c'est un texte minimal, alors qu'il ne comporte aucune répétition explicite. Ici, les connaissances pragmatiques sur le fait qu'habituellement les oiseaux chantent par beau temps entraînent un effet de redondance de la seconde proposition qui permet de satisfaire à la condition de répétition.

exemple 10

Il fait beau, les oiseaux chantent. (d'après Charolles, 1988a, p. 48)

2. *La condition de progression.* Elle indique que "le discours doit comporter une progression sémantique et développer un contenu informatif" tout en permettant l'application de la première règle. Il s'agit ici de reprendre la condition souvent formulée d'équilibre entre l'information ancienne et la nouvelle, le donné et le nouveau.
3. *La condition de non-contradiction.* Elle précise que le discours ne doit pas comporter de séquences propositionnelles dont le contenu est en contradiction avec celui posé ou présupposé par d'autres séquences du même discours. Cette règle rejette les contradictions qui induisent un contraste sémantique trop important entre différentes propositions, pour qu'elles

puissent être réunies dans une représentation unitaire et stipule que des rapports logiques doivent pouvoir être établis entre les faits dénotés par le texte. Ainsi la phrase : "*Un célibataire est marié*" qui ne respecte pas la règle de non-contradiction ne semble pas cohérente, alors que "*Ton célibataire, eh bien il est marié*" (exemples d'après Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen, 1988) est cohérente car on peut élaborer une représentation unitaire à partir des informations de cette phrase qui peut être paraphrasée par : "L'homme que tu m'as décrit comme étant célibataire est, en fait, un homme marié".

4. *La condition de congruence*, ou règle d'isotopie. Avec cette règle, Charolles (cité par Patry, 1993, p. 120) affirme que "la relation entre les éléments d'information contenus dans un discours doit être transparente pour l'interlocuteur". L'interlocuteur doit pouvoir cerner un champ sémantique unique pour l'ensemble des informations du texte.

La cohérence est perçue, depuis le départ, comme un préalable à toute perception unitaire du discours (Jonhson-Laird, 1983). C'est pourquoi les modèles de la compréhension tiennent compte de ce facteur.

La conception de ces modèles a entraîné certains auteurs à distinguer deux formes de cohérence, la cohérence interne qui dépend étroitement des relations référentielles et logiques internes au texte, et la cohérence externe qui dépend de la relation entre les informations qui influence la cohérence interne et les connaissances générales nécessaires à l'interprétation du texte. Cette distinction entre cohérence interne et externe est parfois exprimée sous la forme d'une distinction entre cohérence linguistique et cohérence pragmatique. La première reposant sur les connaissances linguistiques des interlocuteurs, serait assurée par des formes linguistiques spécialisées comme les pronoms ou les connecteurs. La seconde serait la conséquence de l'utilisation des connaissances du monde partagées par les interlocuteurs, et reposerait en particulier sur les procédures d'inférence qui permettent d'avoir accès au contenu implicite du texte. Cette dualité de la cohérence conduit les interprétants à évaluer le degré de cohérence du discours de façon différente selon leur niveau de compétence linguistique et les connaissances générales dont ils disposent (voir De Weck, 1991, p. 44). La cohérence d'un texte n'est donc pas une propriété figée mais au contraire elle dépend de l'interprétant qui va évaluer le degré de cohérence textuelle.

Depuis cette première approche, une certaine confusion entre les termes de cohésion et de cohérence s'est établie. Au départ, seule la notion de cohérence est utilisée (De Weck, 1991, p. 42; Bellert, 1970). Puis, le développement de modèle de la compréhension entraîne une distinction entre la cohérence interne et cohérence externe (voir Bosch, 1985). La distinction entre cohésion et cohérence apparaît lorsque les linguistes vont s'intéresser à la différenciation des contextes situationnels et linguistiques (Slatka, 1975). Le discours est cohérent

s'il décrit une situation, un univers, plausibles. Il est dit cohésif si certaines unités lexicales qui le composent indiquent des relations internes entre éléments du discours. Cependant cette distinction n'est pas acceptée par tous les auteurs, et l'on trouve des utilisations de la notion de cohérence qui incluent celle de cohésion (voir par exemple Combettes, 1988) ou qui ne distinguent pas ces deux notions (Charolles, 1978). Au contraire, d'autres auteurs vont chercher à les différencier (Halliday et Hassan, 1976). Avec l'augmentation des analyses du discours visant à définir les spécificités de la structure discursive, c'est ce dernier point de vue qui s'est imposé. La terminologie s'est clarifiée et on tend maintenant à distinguer cohésion-connexité d'une part, et cohérence d'autre part. (voir Patry, 1993; Charolles, 1988a; Charolles et Ehrlich, 1991).

III.2 LES RELATIONS ENTRE COHERENCE

COHESION ET CONNEXITE

Les définitions adoptées actuellement opposent la cohésion et la connexité, qui seraient liées à la présence de marques de relation entre constituants d'énoncés (cohésion) ou entre énoncés (connexité), à la cohérence, qui ne serait pas dépendante des marques linguistiques mais concernerait l'interprétabilité du texte dans un contexte de communication. Cette distinction s'appuie sur l'analyse d'exemples comme l'exemple 11 qui montrent que la présence de marques de continuité n'est pas toujours nécessaire pour qu'une séquence soit perçue comme cohérente (Charolles, 1988a).

exemple 11

Il fait beau. Les oiseaux chantent.
(Charolles, 1988a, p. 46)

Lorsqu'ils analysent des exemples de ce type, les auteurs invoquent en général le recours à des connaissances extérieures aux textes pour établir la cohérence. En effet, la cohérence dépend étroitement de l'interprétabilité du discours. Or cette interprétabilité ne résulte pas uniquement des aspects formels du message mais principalement de son contenu sémantique. Le sentiment de cohérence d'un compreneur est donc conditionné par sa capacité à construire un rapport de plausibilité entre les faits dénotés par les énoncés. Dans cette perspective, la cohérence n'est pas une propriété structurelle des textes, elle dépend fondamentalement des univers de connaissances et de croyances du compreneur, qui le conduisent à accepter ou non comme plausible la représentation construite à partir des énoncés. Cette définition de la cohérence la rapproche de la notion de textualité. En effet, la textualité est "l'ensemble des propriétés dont l'effet conjugué confère au discours son caractère adéquat et communicatif" (Patry, 1993, p. 118).

La cohérence reposerait sur l'équilibre entre l'information nouvelle et l'information ancienne, sur la possibilité d'établir des relations entre ces informations et de les intégrer dans une représentation unitaire reflétant les visées communicationnelles du locuteur.

Allant plus loin, certains auteurs (Charolles 1983, 1988a, Charolles et Ehrlich, 1991) affirment que le besoin de cohérence est, pour le sujet, une sorte de forme "a priori" de la réception discursive. C'est-à-dire que, pour l'interprétant, le locuteur produit toujours un discours cohérent. Il va donc traiter le discours en vue d'en retrouver la cohérence, quel que soit le niveau de proximité sémantique entre les différentes informations. Cette attente découlerait d'une fonction

cognitive plus vaste que ces auteurs appellent également cohérence. Cette fonction cognitive serait une propriété générale de l'esprit qui permet à un individu d'établir des relations entre différents événements quelle que soit la modalité par laquelle ils lui sont communiqués.

Charolles et Ehrlich (op. cit., p. 256) analysent alors la cohérence discursive comme "un principe d'interprétation" qui guiderait le sujet dans le processus de compréhension et dirigerait la construction de relations non exprimées explicitement dans le texte, au moyen d'inférences, par exemple.

Dans cette optique, une classification des différentes formes de relations interpropositionnelles possibles a été proposée (Kinstch et van Dijk, 1983). Elle permet d'analyser les implications de ces relations sur la perception de la cohérence.

Les différentes formes de relations identifiées sont les suivantes :

1. *L'absence de relation* : Il n'y a aucune relation entre les faits énoncés. Le discours est alors perçu comme incohérent.
2. *La cohérence indirecte* : "Les faits énoncés font partie d'un même "monde possible", mais ne sont pas contigus dans le discours". L'appartenance à un monde possible permet d'établir la cohérence. Cette cohérence sera qualifiée de macrostructurelle puisqu'elle ne s'établit pas à partir d'informations présentes dans des propositions contiguës de la forme de surface du discours et que, par conséquent, les informations doivent être mises en relation à un niveau plus élevé de représentation.
3. *La cohérence directe* : "Les faits énoncés font partie d'un même "monde possible" et les propositions sont reliées par un lien logique qui peut être marqué par un connecteur logique". Il s'agit de la première forme de cohérence microstructurelle puisque la relation entre les informations contenues dans le discours peut être établie à partir de la forme de surface. La caractéristique principale de la cohérence directe est la présence d'un lien logique, explicitement marqué ou inférable, entre les propositions, comme l'illustre la phrase suivante dans laquelle les deux propositions sont liées par le contexte de description d'une personne.

"Son visage était maigre, (et) sa voix aiguë."

4. *La connexion coordonnée* : "Les faits énoncés font partie d'un même "monde possible" et les propositions sont reliées par un lien logique qui peut être marqué par un connecteur logique. Elles sont ordonnées et sont l'expression d'un fait complexe." Il s'agit donc d'une forme dérivée de la cohérence directe. Ici, les deux propositions ont un ordre qui détermine en

partie le lien logique pouvant être établi, et une fois liées, ces propositions peuvent être intégrées en une seule information complexe. L'exemple suivant permet d'illustrer comment le lien entre les propositions peut-être déterminé par leur ordre. En effet, la seconde proposition est une conséquence de la première.

*"Un fermier la recueillit, **et** l'employa toute petite à garder les vaches dans la campagne."*

5. *La connexion subordonnée* : "Les faits énoncés font partie d'un même "monde possible" et les propositions sont reliées par un lien logique qui peut être marqué par un connecteur logique. Elles sont ordonnées et sont l'expression d'un fait complexe. Les faits sont ordonnés hiérarchiquement. Un fait est énoncé comme la spécification d'un autre fait." Dans l'exemple qui suit, la liaison est marquée par la conjonction "*parce que*" qui indique une relation de causalité entre les deux propositions.

*"Ils ne sortaient pas de leur chambre **parce qu'**il faisait trop chaud."*

6. *L'intégration* : "Les faits énoncés font partie d'un même "monde possible" et les propositions sont reliées par un lien logique qui peut être marqué par un connecteur logique. Elles sont ordonnées et sont l'expression d'un fait complexe. Les faits sont ordonnés hiérarchiquement. Un fait est énoncé comme la spécification d'un aspect d'un autre fait". L'exemple suivant montre qu'il n'y a plus de relation entre propositions mais entre une proposition et une partie d'une proposition différente, un syntagme nominal, ce qui implique un changement dans le niveau structurel examiné. Dans l'exemple suivant, la relation s'établit entre le syntagme "la chambre" et la proposition "qui est sombre" qui le spécifie.

*"La chambre **qui est sombre** reste fraîche jusqu'au soir."*

7. *La réduction* : "Les faits énoncés font partie d'un même "monde possible" et les propositions sont reliées par un lien logique qui peut être marqué par un connecteur logique. Elles sont ordonnées et sont l'expression d'un fait complexe. Les faits sont ordonnés hiérarchiquement. Un fait n'est plus que le modificateur d'un aspect d'un autre fait." Comme l'exemple suivant le montre, on entre, ici, dans le domaine des relations intrapositionnelles¹².

*"La chambre **sombre** reste fraîche jusqu'au soir."*

¹² Il faut noter que la distinction entre les relations 6 et 7 ne peut s'effectuer qu'en analysant la structure propositionnelle de surface. En effet, on peut supposer que les deux exemples qui illustrent les points 6 et 7 donneront lieu à l'intégration, dans la base de texte, de propositions équivalentes.

La classification proposée par Kinstch et van Dijk (op. cit.) décrit la cohérence comme une propriété qui trouve sa source dans des niveaux différents de l'organisation textuelle. Certaines des relations définies doivent être analysées au niveau microstructurel puisqu'elles agissent à l'intérieur d'une proposition, au sein d'une phrase ou entre deux phrases successives, alors que d'autres doivent être recherchées au niveau macrostructurel.

On constate, en lisant les dénominations des relations présentées ci-dessus, que les auteurs réservent le terme de cohérence aux relations analysables aux plus hauts niveaux de la structure textuelle, qui ne sont pas obligatoirement matérialisées par des marques linguistiques. Les relations de cohérence de cette classification reposent sur une interprétation sémantique du discours. Cette interprétation fait intervenir la notion d'appartenance à un même "monde possible". La notion de "monde possible" apparaît aussi dans la métarègle de congruence de Charolles (1978) selon laquelle "il est nécessaire que les actions, états ou événements qu'une séquence dénote soient perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue." C'est donc bien l'interlocuteur qui détermine si les informations véhiculées par le texte peuvent être rattachées à un univers de référence. Des informations extradiscursives, connaissances culturelles et encyclopédiques, évidences perceptives et situationnelles entre autres, entrent en jeu pour déterminer l'acceptabilité de cet univers de référence.

Cette classification montre aussi que la connexion est un des dispositifs pouvant intervenir dans la cohérence. En effet, la connexion est décrite comme une forme spécifique de la cohérence. Les auteurs ne font pas état de la cohésion. Ils semblent que, pour eux, les dispositifs de cohésion ne relient pas des propositions mais des unités lexicales. Nous verrons, en examinant la notion de cohésion, que cette position restrictive n'est pas partagée par tous ceux qui ont cherché à définir cette notion.

Quelques points principaux se dégagent des différentes analyses de la notion de cohérence:

- c'est l'interprétant qui détermine, en dernier ressort, la cohérence du discours, et non des propriétés structurelles internes au texte
- cette activité interprétative se fonde sur la mise en relation d'informations présentes dans le texte et de connaissances générales
- son but est de produire une représentation unifiée de l'ensemble des informations véhiculées par le texte.

III.2.1 Cohésion et connexité

La notion de cohésion a été formalisée par Halliday et Hassan (1976) dans un ouvrage, "Cohesion in English", où ils dressent un inventaire des marques de la continuité textuelle, en précisant leurs fonctions propres.

Pour définir les propriétés qui rendent un texte différent d'une simple suite de phrases, ces auteurs proposent la distinction entre la texture, les propriétés constitutives des textes, et la structure, propriété formelle des phrases. Selon eux, deux types de systèmes de relations déterminent la texture. Le premier repose sur les relations qui établissent l'ancrage du texte dans le contexte situationnel. Le second concerne les relations internes au texte entre ses différents éléments constitutifs. C'est dans ce second système qu'apparaissent les relations de cohésion.

Dans l'optique d'Halliday et Hassan, "un dispositif de cohésion est à l'œuvre toutes les fois que l'interprétation d'une expression dépend de l'interprétation d'une autre expression du même texte" (Apothéoz, 1995, p. 104). Pour eux, le concept de cohésion est avant tout un concept sémantique puisqu'il repose sur des relations sémantiques internes au texte (op. cit., p. 4). Le terme de cohésion se rapporterait aux phénomènes de continuité thématique (ou continuité "isotopique").

Les opérations de cohésion seraient responsables "du parcours des thèmes d'un discours, c'est-à-dire à la fois de leur continuité et de leur agencement" (De Weck, 1991, p. 9). Deux énoncés seraient cohésifs lorsque cette continuité thématique est matérialisée dans le discours, c'est-à-dire lorsqu'un constituant du premier énoncé est repris dans le second. En effet, selon Adam (1990) ce phénomène de reprise – répétition sémantique qui caractérise la cohésion, doit nécessairement accompagner la progression du discours.

Si la définition de la cohésion proposée par Halliday et Hassan implique que son fonctionnement repose sur un système de relations sémantiques, les procédures qui assurent la cohésion ne lieraient pas des phrases mais seulement certains de leurs éléments. En effet, il s'agit de relations sémantiques qui s'établissent entre des entités discursives où n'interviendraient pas les structures phrastiques.

C'est là une approche très restrictive de la cohésion. Si les dispositifs de cohésion, l'anaphore par exemple, relie souvent des unités lexicales, il faut remarquer que cette liaison entraîne certainement une forme de relation entre les propositions qui contiennent les unités liées. C'est d'ailleurs sur ce type liaisons que Kintsch et van Dijk (1983) fondent l'intégration des nouvelles propositions à la microstructure dans leur modèle de la compréhension.

Il faut, de plus, noter que certains pronoms anaphoriques peuvent servir à maintenir la référence de toute une proposition.

exemple 12

Pierre a passé la journée d'hier dans un parc d'attraction. Cela lui a changé les idées.

Dans l'exemple 12, le pronom "cela" n'est pas lié à une unité lexicale particulière mais à l'ensemble de la proposition précédente.

Il nous semble que la cohésion ne peut pas être limitée à une relation sémantique établie entre deux unités lexicales. Il faudrait plutôt l'envisager comme la mise en relation de deux propositions, fondée sur la présence dans une proposition d'une unité lexicale impliquant une proximité sémantique avec l'autre proposition.

On distingue généralement deux types de dispositifs cohésifs (Halliday et Hassan, 1976).

La *cohésion lexicale* qui ne repose pas sur des unités lexicales spécialisées dans l'établissement de la cohésion, mais sur la mise en relation de lexèmes à partir d'une proximité sémantique induite par le discours lui-même. Parmi ces liens cohésifs lexicaux, on peut citer :

1. *Les anaphores lexicales*. Il s'agit de relations établies à partir de la proximité de deux lexèmes dans l'organisation lexicale, en général sur la base d'un rapport de synonymie ou d'hyponymie / hyperonymie comme la relation qui s'établit entre "cochon" et "bête" dans l'exemple 13 :

exemple 13

"Et le petit cochon versa de grosses larmes. Les deux petites filles se regardèrent : Pauvre bête, dit Malika." (Gripari, 1967).

2. *La procédure de nominalisation, ou d'anaphore conceptuelle*. Elle est généralement présentée comme un cas d'anaphore lexicale, même si c'est toute une phrase, ou une partie de phrase qui est reprise sous la forme d'un substantif. Dans l'exemple 14, "ce deuil" reprend la proposition précédente :

exemple 14

"Il a perdu sa mère, et ce deuil l'a bouleversé." (Reichler-Beguelin, Denervaud et Jespersen, 1988, p. 73)

3. *Les relations lexico-sémantiques paradigmatisées*. La cohésion repose sur des relations parties / tout ou de contraste (chaud / froid). On parle souvent d'*anaphore associative* pour qualifier ce type de relations. L'exemple 15 illustre un cas d'anaphore associative fondée sur une relation

parties / tout entre "*marches*" et "*escalier*" :

exemple 15

"*A sa droite, montaient les marches du cimetière. Il se traîna jusqu'à l'escalier.*" (Troyat, 1941)

La cohésion grammaticale est assurée par un ensemble de moyens lexicaux identifiables, comme *la substitution* ou *l'ellipse*. Cela implique, pour la substitution, l'utilisation d'unités lexicales de classes fermées comme le pronom personnel, le pronom indéfini ou l'adjectif possessif.

Ces unités lexicales seraient caractérisées par leur manque d'autonomie référentielle (voir Milner, 1982). En effet, ces lexèmes possèderaient des références virtuelles minimales qui ne seraient pas suffisamment déterminées pour qu'ils acquièrent une référence actuelle propre. Milner (op. cit.) parle alors d'un déficit d'autonomie référentielle. Ils doivent, pour acquérir une référence actuelle, être mis en rapport avec une autre unité référentielle présente dans le discours. Il en va de même pour l'ellipse (ou anaphore zéro). Milner (op. cit.) définit cette liaison comme un phénomène de saturation référentielle. La cohésion grammaticale reposerait donc sur l'établissement d'une relation de saturation référentielle entre deux unités lexicales qui partageront alors la même référence actuelle¹³.

Certains auteurs (voir Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen, 1988) voient dans la cohésion grammaticale un cas particulier de la cohésion lexicale. En effet, pour eux le faible contenu référentiel des unités lexicales impliquées dans la cohésion grammaticale correspondrait en fait à une hyperonymie maximale. Le pronom personnel "il" serait, par exemple, un hyperonyme pour tous les noms masculins singuliers et rentrerait donc dans le cadre de l'anaphore lexicale. Ce point de vue permet d'unifier la cohésion, et évite le problème de frontière entre cohésion grammaticale et lexicale.

L'ensemble des dispositifs assurant la cohésion grammaticale a longtemps inclus la conjonction. Actuellement, certains auteurs (Adam, 1990) proposent de distinguer la connexité reposant sur la conjonction, de la cohésion dépendant uniquement de la cohésion grammaticale et lexicale. Ils justifient cette distinction par le fait que les relations qui déterminent les dispositifs de cohésion lexicale et de cohésion grammaticale d'une part, et de conjonction d'autre part,

¹³ Dans certains cas, Milner (1982) envisage que l'anaphorique et son antécédent ne partagent pas la même référence actuelle, mais seulement la même référence virtuelle. Dans l'exemple suivant : "*Mes yeux sont bruns et les tiens bleus*", le pronom possessif "*les tiens*" ne partage pas la même référence actuelle que son antécédent "*mes yeux*". Les deux termes ne désignent pas les mêmes yeux. Cependant, les deux termes renvoient à des yeux, ils partagent donc la même référence virtuelle.

sont assez éloignées. Les premières reposant sur la proximité sémantique, alors que les secondes se fondent sur des relations logiques.

Comme on peut le constater dans la classification de Kinstch et van Dijk (op. cit.), la connexité, qui apparaît dans les classes 4 et 5, permet d'établir des relations entre propositions. Ainsi Charolles (1988a, p. 53) affirme que "la cohésion joue sur des relations d'identité, d'inclusion ou d'association entre constituants d'énoncés", alors que la connexité "marque des relations entre des contenus propositionnels et / ou des actes de langage".

Deux énoncés sont connexes, s'ils sont reliés par un connecteur ou par un lien logique. Or les connecteurs appartiennent à une classe de termes assurant les relations entre propositions. Cette classe des connecteurs regroupe des termes divers, par exemple des conjonctions de coordination (donc), des adverbes (alors), la construction en participe présent.

Les dispositifs de cohésion et les marques de connexité jouent un rôle de premier plan dans l'établissement de la cohérence, même si leur présence n'est pas obligatoire. En effet, comme l'examen de la définition de ces deux dispositifs permet de le montrer, les dispositifs de cohésion et de connexité concourent à l'établissement de la représentation du discours en indiquant explicitement les énoncés devant être reliés et la forme que doit prendre cette liaison. Ces dispositifs organisent le contenu et définissent un co-texte nécessaire au déroulement du discours (Hickmann, 1991). Ils fournissent des instructions qui permettent de construire une représentation cohérente du discours (Le Ny 1991).

Les marques de cohésion / connexité seraient disposées par le locuteur pour "manipuler l'activité inférentielle du destinataire" (Charolles, 1988a, p. 57). Le pronom par exemple, véhicule au moins deux types d'indications qui peuvent guider l'interprétant (Kleiber, 1994). Tout d'abord, il indique qu'il réfère, et qu'il faut donc rechercher sa référence. Ensuite, il signale que l'entité à laquelle il réfère est aisément accessible (Voir Monnery, Zagar et Charolles, 1995, p. 1). Ces dispositifs permettraient donc de guider la construction de la représentation du discours en évitant le recours à des procédures inférentielles cognitivement plus coûteuses que celles mise en œuvre par les dispositifs de cohésion / connexion. C'est du moins ce qu'affirme Kinstch et van Dijk (1978) lorsqu'ils font l'hypothèse que la première étape de la formation d'une base de texte cohérente consiste à vérifier sa cohésion. Selon eux, s'il existe des arguments communs parmi les propositions, la base de texte peut être utilisée pour des traitements ultérieurs. Lorsque des lacunes sont trouvées, des procédures inférentielles sont employées pour les combler, dans le but d'améliorer la cohérence de la base de texte.

La distinction linguistique entre la cohérence, d'une part, et la cohésion /connexité, d'autre part, semblent moins pertinentes d'un point de vue cognitif. La recherche de la cohérence implique chez l'interprétant, l'utilisation de procédures inférentielles pour dépasser les relations superficielles entre les énoncés. De même, les marques de relations impliquées dans la cohésion et la connexité nécessitent souvent "un travail de résolution" (Charolles, 1988a, p. 59) qui suppose la production d'inférences. De ce point de vue, cohérence, cohésion et connexité ne semblent pas aussi différentes que l'analyse linguistique, présentée dans les pages précédentes, le laisse supposer.

Il semble que la cohésion et la connexité se distinguent de façon cruciale de la cohérence par le fait que, pour les premières, le locuteur fournit des indications explicites sur la façon dont l'interprétant doit mettre en relation les énoncés, alors que l'établissement de la cohérence implique, en plus, la constitution de relations qui ne sont pas explicitement marquées dans le texte.

III.3 L'IMPACT DE LA COHERENCE SUR LA COMPREHENSION : DONNEES EXPERIMENTALES

Différentes études expérimentales ont cherché à déterminer l'impact de la cohérence textuelle, des dispositifs de cohésion et de connexion sur la compréhension. Certaines de ces études sont brièvement présentées ici.

En 1982, Garnham, Oakhill et Johnson-Laird ont cherché à évaluer l'importance de la cohérence textuelle sur la compréhension. Pour cela, les auteurs présentaient à trois groupes de sujets adultes, trois versions différentes d'un même texte : la version originale qu'on présume fortement cohérente, une version faiblement cohérente puisque les phrases y sont disposées dans un ordre aléatoire, et enfin une version faiblement cohérente mais fortement cohésive puisque dans les phrases disposées aléatoirement on a rétabli la continuité référentielle (voir Tableau I).

Version originale	Annie tenait serrée la ficelle de son beau nouveau ballon. Elle venait juste de le gagner et elle se dépêchait de rentrer à la maison pour le montrer à sa sœur. Soudain, le vent l'emporta et l'entraîna jusqu'à un arbre. Le ballon heurta une branche et éclata. Annie pleura.
Version aléatoire	Elle venait juste de le gagner et elle se dépêchait de rentrer à la maison pour le montrer à sa sœur. Soudain, le vent l'emporta et l'entraîna jusqu'à un arbre. Annie tenait serrée la ficelle de son beau nouveau ballon. Annie pleura. Le ballon heurta une branche et éclata.
Version aléatoire corrigée	Annie venait juste de gagner un nouveau ballon et se dépêchait de rentrer à la maison pour le montrer à sa sœur. Soudain, le vent l'emporta et l'entraîna jusqu'à un arbre. Annie avait pourtant tenu serrée la ficelle de son ballon. Elle pleura. Il heurta une branche et éclata.

Tableau I : exemples de textes utilisés par Garnham, Oakhill et Johnson-laird (1982) (traduit par Fayol, 1992 a)

Deux types de texte sont présentés, des narrations et des textes descriptifs. Pour évaluer la compréhension, les auteurs ont mesuré la longueur des protocoles de rappel et le score à des questions de compréhension.

	Version originale Cohérence élevée Cohésion élevée	Version aléatoire corrigée Cohérence faible Cohésion élevée	Version aléatoire Cohérence faible Cohésion faible
Narration	71%	43%	30%
Description	32%	30%	30%

Tableau II : longueur moyenne des protocoles de rappel (en pourcentage du nombre de mots total) en fonction du niveau de cohérence et de cohésion des versions, et du type de texte

Les résultats obtenus (voir Tableau II) montrent, pour les narrations, que les sujets comprennent mieux les versions cohérentes que les versions aléatoires et que le rétablissement de la cohésion référentielle autorise les sujets à rétablir une partie de la cohérence ce qui permet d'observer des résultats intermédiaires avec les versions de cohérence faible, mais de cohésion élevée. Pour les descriptions, il apparaît qu'il n'y pas d'impact de la cohérence ou de la cohésion sur la compréhension. Toutefois, la longueur des protocoles de rappel est toujours très réduite pour les descriptions. Cela permet de penser que la difficulté des textes a pu masquer un éventuel effet de la cohérence. De plus, le propre des descriptions est de traiter d'un thème bien défini qui se matérialise dans le texte par un ensemble de termes appartenant au même cadre conceptuel. L'appartenance de ces termes à un même univers a peut être permis aux sujets de rétablir la cohérence dans les versions altérées.

Cette expérience a été répliquée avec des enfants d'environ 8 ans répartis en deux groupes selon leur niveau de lecture. C'est en particulier la capacité à produire des inférences lors de la lecture qui servait à discriminer les sujets.

Chez les bons lecteurs, on observe des résultats proches de ceux des lecteurs adultes (voir Tableau III). Mais, chez les lecteurs faibles, on constate que les versions à faible cohérence d'une part, et celles à faible cohérence et cohésion élevée d'autre part, sont toutes deux mal comprises. Selon les auteurs, le fait que les lecteurs faibles ne rétablissent pas la cohérence des versions à cohérence faible et cohésion élevée montre que le rétablissement de la cohérence à partir des informations cohésives repose sur la mise en œuvre de capacités inférentielles que ces lecteurs ne possèdent pas, contrairement aux lecteurs habiles.

	Version originale Cohérence élevée Cohésion élevée	Version aléatoire corrigée Cohérence faible Cohésion élevée	Version aléatoire Cohérence faible Cohésion faible
Lecteurs habiles	7.3	6.1	4.8
Lecteurs faibles	5.2	3.5	3.9

Tableau III: nombre moyen d'idées importantes rappelées en fonction du niveau de cohérence et de cohésion des versions, et du niveau d'habileté en lecture des sujets

Des études francophones ont aussi cherché à évaluer l'effet de la cohésion et de la cohérence sur la compréhension. Ehrlich (1994, pp. 177-184), par exemple, propose d'étudier l'impact de la cohésion en évaluant le temps de lecture et le rappel chez des sujets adultes. Pour cela elle utilise deux récits, l'un de science-fiction (DAN), l'autre étant un conte de fée (FLO). L'analyse propositionnelle de ces textes permet de dégager le même nombre de propositions (139). Pour chaque récit, deux versions ont été construites, en appliquant les règles dites «de cohérence» de Charolles (1978). A partir de la version originelle, de cohésion élevée (C+), une version de cohésion faible (C-) est construite en appliquant plusieurs transformations :

- a) dans le premier paragraphe, la phrase qui donne le thème est remplacée par une phrase neutre ;
dans les paragraphes centraux 2, 3 et 4 :
- b) la répétition d'un mot est remplacée, soit par un pronom, ambigu ou non (b1), soit par un syntagme nominal surordonné (b2);
- c) certains connecteurs temporels sont remplacés par des connecteurs opposés et l'ordre des mots est inversé, de telle sorte qu'il ne correspond plus à l'ordre des actions.

20 transformations sont ainsi appliquées dans le récit de science fiction (8 b1, 6 b2, 6 c) et 21 dans le conte de fée (6 b1, 7 b2, 8 c).

Aucune transformation n'affecte le dernier paragraphe.

Les nombres de mots et de propositions sont les mêmes dans les deux versions de chaque récit. Quand la version (C+) et la version (C-) sont analysées en propositions, certaines des 139 propositions sont identiques dans les deux versions (Id), alors que d'autres sont différentes (Df).

Le tableau IV fournit une illustration des modifications apportées dans les paragraphes centraux.

Texte DAN	Cohésion élevée (C+)	Cohésion faible (C-)
Paragraphe 3	<i>La curiosité, mais aussi l'angoisse de l'inconnu, tenaillaient Dan. Il s'assura de la présence à sa ceinture de la mallette et de l'arme qu'on lui avait confiée au départ. La mallette avait été soigneusement vérifiée; elle renfermait les instruments nécessaires à diverses analyses du milieu environnant. Surmontant sa peur, Dan partit explorer les alentours. Il marcha longtemps avant de découvrir des roches au pied desquelles s'étendait une pièce d'eau. L'eau semblait bouillir, des fumerolles se détachaient de sa surface agitée. Son angoisse disparut pour faire place à un sentiment d'excitation.</i>	<i>La curiosité, mais aussi l'angoisse de l'inconnu, tenaillaient l'explorateur. Il s'assura de la présence à sa ceinture de la mallette et de l'arme qu'on lui avait confié au départ. Surmontant sa peur, il partit explorer les alentours. Il découvrit des roches au pied desquelles s'étendait une pièce d'eau, après avoir marché longtemps. Le liquide semblait bouillir et des fumerolles se détachaient de sa surface agitée. Le coffret avait été soigneusement vérifié ; il renfermait les instruments nécessaires à diverses analyses du milieu environnant. Elle disparut pour faire place à un sentiment d'excitation.</i>
Paragraphe 4	<i>Tout à coup, Dan distingua la silhouette d'un animal qui fuyait. Un quadrupède, au corps ventru, muni d'une queue qui flottait comme un toupet multicolore. C'était la première trace de vie animale. Dan régla son capteur d'images et se mit à courir. L'animal l'emmena vers une haie qui tenait à la fois du lierre et du cactus. Ensuite, l'animal changea de trajectoire. Essoufflé, Dan ralentit. Il se trouvait au milieu de curieuses constructions et décida de s'en rapprocher : des blocs de pierre grossièrement taillés dont l'agencement rappelait certaines formes d'habitat humain. Dan détacha son arme de sa ceinture et la tint fermement dans sa main droite avant de s'avancer vers les constructions. Il régnait un calme métallique. Dan installa ses appareils.</i>	<i>Tout à coup, Dan distingua la silhouette d'un animal qui fuyait. Un quadrupède, au corps ventru, muni d'une queue qui flottait comme un toupet multicolore. C'était la première trace de vie animale. Il se mit à courir après avoir réglé son capteur d'images. Il l'emmena vers une haie qui tenait à la fois du lierre et du cactus. Ensuite, il changea de trajectoire. Essoufflé, il ralentit. Il se trouvait au milieu de curieuses constructions et décida de s'en rapprocher : des blocs de pierre grossièrement taillés dont l'agencement rappelait certaines formes d'habitat humain. Dan teint fermement son arme dans sa main droite, après l'avoir détachée de sa ceinture, avant de s'avancer vers les constructions. Il régnait un calme métallique. Dan installa ses appareils.</i>

Tableau IV: exemple de textes utilisés dans l'expérience de Ehrlich (1994)

Il semble nécessaire de faire une remarque sur ce dispositif expérimental. Si le but expérimental de l'auteur est d'étudier l'impact de la cohésion sur la compréhension, le dispositif expérimental montre que cette expérience évalue en fait l'impact de la cohérence et non uniquement celui de la cohésion. En effet, l'auteur discrimine peu, dans les transformations appliquées aux textes, ce qui relève spécifiquement de la cohésion de ce qui est du ressort de la cohérence ou de la connexité. La suppression de l'indication explicite du thème général dans la première phrase ou le déplacement de certaines phrases diminue la cohérence mais pas forcément la cohésion, de même, le remplacement de certains connecteurs par des connecteurs opposés joue principalement sur la connexité du texte. On peut donc affirmer que ce qui est étudié par cette expérience c'est

l'effet du niveau de cohérence, incluant cohésion et connexité, sur la compréhension de l'écrit. Pour cette raison, on analysera les résultats en terme de cohérence, et non pas en terme de cohésion comme le fait l'auteur.

Les résultats obtenus par l'auteur montrent qu'il n'y a pas de différence significative de temps de lecture entre les versions de cohérence faible et de cohérence élevée. Par contre, les pourcentages moyens de propositions rappelées diffèrent en fonction du niveau de cohérence textuelle (voir Tableau V).

		C+	C-
DAN	m	37.77	27.84
	s	11.73	13.73
FLO	m	51.51	40.64
	s	13.88	13.25

Tableau V: pourcentages moyens (m) et dispersions (s) des scores de rappel, pour les textes de cohésion élevée (C+) ou faible (C-)

La version (C-) est moins bien rappelée que la version (C+) ; la différence est d'environ 25 %, et elle est très significative ($F(1,18) = 20.25$; $p < .0005$). De plus, en examinant le rappel par proposition, l'auteur montre que l'effet lié à la cohérence apparaît pour les propositions qui sont directement affectées par les transformations (Df), mais aussi pour les propositions non affectées par ces transformations (Id).

Selon l'auteur, la chute des performances de rappel avec les versions de cohérence faible indique que "les sujets ne construisent pas les mêmes représentations lorsqu'ils lisent des textes de cohésion élevée et des textes de cohésion faible". Dans le premier cas, les sujets seraient guidés par le thème du texte indiqué explicitement dans le titre et dans le premier paragraphe. La cohésion des phrases successives pourrait alors être facilement établie. Ils pourraient construire une représentation globalement et localement cohérente. Dans le second cas, le thème du texte n'est pas annoncé et les marques de cohésion doivent faire l'objet d'un traitement particulier. Les sujets doivent donc mettre en œuvre des opérations supplémentaires, afin de construire une représentation cohérente. Le fait d'observer des performances de rappel médiocres indiquerait que les sujets n'exécutent pas complètement ces opérations, et que la cohérence de la représentation du contenu du texte est faible.

Face à un texte peu cohérent les sujets doivent mettre en œuvre des opérations visant à rétablir la cohérence comme le souligne l'auteur, cependant, il semble que la réussite de ces opérations est en partie conditionnée par le degré

d'incohérence du texte. Or, dans les textes de cohérence faible, certaines transformations ne semblent pas affecter la cohérence de façon notable, alors que d'autres conduisent à des incohérences importantes. L'introduction de pronoms dont la référence ne peut être déterminée, par exemple, peut, selon nous, représenter un obstacle insurmontable au rétablissement de la cohérence. Il semble alors que l'on ne peut pas exclusivement imputer la chute des performances de rappel au fait que les sujets n'exécutent pas entièrement les opérations de rétablissement de la cohérence textuelle. On peut aussi envisager que les traitements qu'ils mettent en place pour effectuer ce rétablissement n'aboutissent pas, ou qu'ils sont abandonnés par manque de ressources cognitives. Les modifications affectant les connecteurs semblent diminuer l'importance relative de certaines informations. Ces informations pourraient alors être moins souvent rappelées puisqu'elles sont moins centrales dans la représentation du texte. Représentation qui, par ailleurs, peut être tout à fait cohérente.

Toutefois, l'auteur apporte un argument en faveur de son hypothèse. Elle interprète le fait que la vitesse de lecture ne diminue pas lorsque la cohésion diminue comme l'indication que les opérations de traitements des marques de cohésion ne sont pas effectuées. De ce fait, la cohérence de la représentation serait faible ce qui expliquerait le niveau médiocre de rappel.

Les résultats amènent l'auteur à formuler plusieurs hypothèses pour expliquer que, bien qu'ils sachent qu'ils devront rappeler le texte, les sujets n'effectuent pas les opérations de traitement des marques de cohésions :

1. Les sujets ne réalisent pas que le rappel dépend d'opérations cognitives visant à construire une représentation cohérente du texte.
2. Les sujets ont des difficultés à coordonner et à contrôler ces opérations.
3. Le nombre élevé de marques de cohésion à traiter dépasse les capacités de traitement du sujet.

Les deux premières hypothèses font intervenir un défaut dans les capacités métalinguistiques¹⁴ des sujets. En effet, la première met l'accent sur un déficit de la connaissance relative à la relation existant entre rappel et précision de la représentation cognitive du texte. La seconde fait intervenir le contrôle et la régulation des opérations de construction de la représentation du texte.

La troisième est fondée sur le coût de traitement des marques de cohésion. Greene, Mc Koon et Ratcliff (op. cit.) envisagent un traitement automatique des pronoms, c'est-à-dire un traitement consommant peu de ressources. Selon eux, un traitement stratégique, demandant plus de ressources cognitives, peut se

¹⁴ Ce terme fait référence aux connaissances que possède un sujet sur ses propres processus linguistiques et à sa capacité à en évaluer et à en modifier le résultat.

substituer au traitement automatique, lorsque ce dernier ne peut pas aboutir, ou lorsqu'il conduit à une interprétation erronée. Dans ce cas, il faut que l'erreur produite par l'interprétation automatique soit identifiée, ce qui consomme aussi des ressources cognitives. Lorsque les ressources sont faibles, l'interprétation automatique des pronoms sera favorisée. On peut donc faire l'hypothèse que lorsque le nombre de marques de cohésion à traiter augmente, ces marques seront interprétées de façon automatique, sans que les interprétations produites ne soient vérifiées.

Afin de déterminer la pertinence d'une approche métalinguistique pour expliquer les difficultés observées, Ehrlich examine l'effet de l'ordre de présentation des textes sur la vitesse de lecture et le taux de rappel. Elle constate qu'en première position, les temps de lecture sont identiques pour les textes de cohérence élevée et faible, tandis que le rappel est bien inférieur (environ 30 %) pour les textes de cohérence faible. Alors qu'en seconde position, les temps de lecture tendent à être plus longs pour les textes de cohésion faible (différence non significative) et l'infériorité du rappel pour ces textes n'est plus que de 17 %. Selon l'auteur, ces données montrent que "l'échange entre vitesse de lecture et rappel est modulé selon que le texte est lu en première ou en seconde position". La vitesse de lecture diminuerait dans le but de traiter les marques de cohésion uniquement pour le texte lu en seconde position. L'auteur émet l'hypothèse que l'auto-évaluation "pas à pas" de la compréhension demandée par l'expérimentateur lors du traitement du second texte, et le questionnaire portant sur la lecture du premier texte, attirent l'attention des sujets sur la nécessité de prendre en compte la cohérence locale comme critère de leur niveau de compréhension. Toutefois l'usage de ce critère ne serait pas conscient. Selon Ehrlich, les déficiences de contrôle métacognitif expliqueraient, au moins en partie, la réalisation inachevée des opérations visant à établir la cohérence de la représentation.

A partir des deux expériences examinées, on peut conclure que la diminution de la cohérence et de la cohésion affecte la compréhension. Cependant tous les lecteurs n'y sont pas aussi sensibles. Les bons lecteurs, adultes ou enfants, disposent d'habiletés leur permettant de rétablir la cohérence à partir des informations présentes dans le texte, contrairement aux lecteurs faibles. Il apparaît en particulier que le rétablissement de la cohérence implique la mise en place de traitements spécifiques qui semblent l'apanage des bons lecteurs. Des procédures inférentielles, par exemple, seraient utilisées pour relier différentes propositions. Pour que ces traitements puissent aboutir, il faut que la structure du texte possède un degré de cohérence minimal. Il semble aussi que les capacités métalinguistiques conditionnent la détection des déficits de cohérence. Les sujets qui ne détectent pas les incohérences n'enclencheraient pas de traitements palliatifs.

III.4 LA STRUCTURE THEMATIQUE DU DISCOURS

De Weck (1991, p. 9), analysant le rôle des moyens cohésifs, précise que les procédés anaphoriques jouent un rôle essentiel dans le dispositif de cohésion car ils "assurent le maintien et le rappel des éléments thématiques". Cette dernière analyse nous renvoie à l'organisation de l'information au sein du texte. Elle nous rappelle que la détermination de la cohérence microstructurale du texte doit aussi prendre en compte le plan d'analyse des énoncés, lié à leur fonction de communication.

La cohérence textuelle nécessite l'application du principe de continuité et du principe de progression, ce qui se marque dans le discours par le maintien d'une partie de l'information transmise, et l'introduction constante d'informations nouvelles. Cet équilibre entre informations nouvelles et informations anciennes a conduit les linguistes de l'école de Prague (voir par exemple Slatka, 1975) à proposer les notions de rhème et de thème (ou topique) pour rendre compte respectivement de ce qui, dans la structure syntaxique de la phrase, porte l'information nouvelle et maintient l'information ancienne. C'est dans cette optique que la répartition entre information ancienne et information nouvelle a été étudiée dans les textes. Ces analyses montrent qu'il existe trois types de progressions thématiques¹⁵ contrastées qui sont en général présentes, en proportion variable, à l'intérieur d'un même discours. Nous citerons en premier la *progression à thème constant*. Le thème demeure le même tout au long du discours et différentes prédications rhématiques vont lui être associées au fur et à mesure de la progression du discours comme dans l'exemple 16.

exemple 16

"Gervaise dura ainsi pendant des mois. Elle dégringolait plus bas encore, acceptait les dernières avanies, mourait un peu de faim tous les jours. Dès qu'elle possédait quatre sous, elle buvait et battait les murs." (Zola E. *L'assommoir*).

Le second type est la *progression à thème linéaire* aussi appelée progression en escalier ou à thème évolutif. Elle est caractérisée par le fait que le rhème d'une proposition devient le thème de la proposition suivante comme l'illustre l'exemple 17. Ce schéma de progression thématique est particulièrement adapté au récit d'événement en chaîne et au raisonnement argumentatif (voir Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen, 1988).

¹⁵ Combettes (1977, p. 98) définit la progression thématique comme "l'enchaînement des thèmes dans un texte, leur hiérarchie et leur ordre".

exemple 17

"J'ai fait un voyage en **Finlande**. C'est **un pays** où il fait **froid**. **L'hiver** est très long." (Vion, 1995)

Enfin, le troisième type, la *progression à thème ou rhème éclaté* apparaît lorsqu'un thème ou un rhème va conditionner l'apparition dans la suite du discours de plusieurs autres thèmes qui lui sont sémantiquement liés. C'est en général le caractère décomposable ou collectif de l'information initiale qui permet d'en thématiser les éléments ou les membres dans la suite du discours (voir exemple 18).

exemple 18

"Sous l'impulsion du prince héritier, cheik Mohammad Ben Rached al-Maktoum, Dubaï s'est engagé dans **un tourbillon de projets ambitieux**. Enumérons. **Un nouvel aéroport en forme d'aile d'avion**. **Un des hôtels les plus imposants du monde, en forme de proue de bateau**. **Quelques kilomètres plus loin, la "cité du futur", un projet de 4, 36 milliards de dollars qui devrait durer quatorze ans et abriter 100000 personnes.**" (Marianne, n°157, p. 26)

L'étude de la structure informative, au niveau phrastique, et non plus textuel, a conduit à distinguer deux axes dans l'organisation de l'information dans les phrases (Ehrlich, 1994, p. 29)

:

1. La phrase possède une "**structure thématique**", elle est composée de deux parties, thème et rhème. Le thème est défini comme "ce dont on parle", "le sujet psychologique" de la phrase, "le support auquel le message est suspendu, alors que le rhème est le corps du message" (Halliday, 1970, p. 161). Dans la langue anglaise, le thème est la partie initiale de la phrase, le rhème la partie subséquente.
2. La phrase est dotée d'une "**structure informative**". L'auteur fait référence à la notion "d'unité informative" : reprenant les thèses de Halliday (1970), Ehrlich affirme que le discours est constitué d'une suite d'unités informatives dont les limites sont marquées en surface par l'intonation. Ainsi, "chaque groupe tonique représente ce que le locuteur décide de considérer comme unité informative" (op. cit.). Celle-ci possède sa propre structure interne : elle est composée d'éléments qui, par rapport à ceux qui précèdent, expriment soit une information nouvelle, soit une information donnée.

Il n'apparaît pas de position unique sur la répartition entre information nouvelle et information donnée dans les phrases. Les métrarègles de Charolles (op. cit.)

stipulent que la présence d'informations anciennes (règle de répétition) et d'informations nouvelles (règle de progression) est nécessaire pour qu'un texte soit cohérent. Selon cette analyse, la présence d'informations nouvelles est obligatoire, alors que celle d'une information donnée est optionnelle, tout au moins explicitement.

D'après Givon (1992, p. 8) la répartition entre information nouvelle et ancienne n'est pas constante. Cet auteur, contrairement à Charolles, affirme que la présence d'information ancienne dans une proposition est obligatoire. Selon lui, le discours cohérent peut être caractérisé par les tendances suivantes :

- 1) Une proposition contient au moins un "chunk"¹⁶ d'information nouvelle
- 2) Une proposition contient seulement un "chunk" d'information nouvelle
- 3) Une proposition contient au moins un "chunk" d'information ancienne
- 4) Une proposition contient plus d'un "chunk" d'information ancienne

En résumé, une même proposition contient obligatoirement une et une seule unité d'information nouvelle et au moins une unité d'information ancienne.

La première affirmation de Givon (op. cit.) est congruente avec le but même du discours qui sert à transmettre un contenu informationnel et la seconde semble refléter la prise en compte des limites du système cognitif de traitement du discours. Pour justifier les affirmations trois et quatre, l'hypothèse avancée est que l'information ancienne sert de base pour la mise en relation de l'information nouvelle avec l'information déjà présente en mémoire. Selon notre point de vue, ces deux dernières affirmations devraient recevoir un caractère optionnel (comme c'est le cas dans la métarègle de répétition de Charolles). En effet, le modèle de la compréhension de Kintsch et van Dijk (1983) prévoit que des propositions ne partageant pas d'arguments avec les autres, c'est-à-dire des propositions qui ne contiennent pas, de façon explicite, des informations anciennes, peuvent être reliées aux autres par des inférences. L'absence d'information ancienne n'empêcherait donc pas la mise en relation des nouvelles informations avec celles présentes en mémoire.

Si le thème et l'information donnée coïncident souvent, de même que le rhème et l'information nouvelle, cela n'implique pas qu'il en est toujours ainsi. Halliday (1970), par exemple, considère que derrière la notion classique de sujet de la phrase, il existe quatre fonctions distinctes et indépendantes. En effet, le sujet peut être :

- actant (sujet logique) : fonction idéationnelle,
- sujet modal (sujet grammatical) : fonction interpersonnelle,
- thème (sujet psychologique 1) : fonction textuelle,
- information donnée (sujet psychologique 2) : fonction textuelle lorsqu'on considère l'organisation de l'unité informative.

¹⁶ Une unité

Ces quatre fonctions peuvent être portées par la même unité lexicale ou dissociées suivant les intentions du locuteur ou les caractéristiques de la situation d'énonciation. Cette analyse permet de clarifier la définition de la notion de thème qui est trop souvent associée à la notion d'information ancienne alors que l'exemple 18 montre que la partie thématique peut aussi fournir de l'information nouvelle puisque les syntagmes "*Un nouvel aéroport*" ou "*Un des hôtels les plus imposants du monde*", qui ont une fonction thématique, apportent incontestablement de l'information nouvelle comme le montre d'ailleurs l'utilisation de l'article indéfini "*un*".

exemple 18

"Sous l'impulsion du prince héritier, cheik Mohammad Ben Rached al-Maktoum, Dubaï s'est engagé dans un tourbillon de projets ambitieux. Enumérons. Un nouvel aéroport en forme d'aile d'avion. Un des hôtels les plus imposants du monde, en forme de proue de bateau. Quelques kilomètres plus loin, la "cité du futur", un projet de 4, 36 milliards de dollars qui devrait durer quatorze ans et abriter 100000 personnes." (Marianne, n°157, p. 26)

En résumé, on constate que la répartition entre l'information nouvelle et l'information donnée peut être étudiée soit au niveau phrastique, soit au niveau textuel. Lorsque l'on s'intéresse à la cohésion, l'analyse de niveau textuel est la plus adaptée. On observe que la progression thématique peut suivre trois organisations distinctes : la progression à thème constant, la progression à thème linéaire, et la progression à thème éclaté. Chacune de ces organisations risque de conditionner l'utilisation de dispositifs cohésifs différents. La progression à thème constant repose sur le maintien d'un même élément en position thématique. On peut donc supposer que cette organisation est particulièrement propice aux anaphores qui signalent le maintien d'un référent accessible, comme les pronoms personnels sujets de troisième personne. Au contraire, la progression à thème linéaire semble plus propice aux reprises anaphoriques nominales, puisque ce sont les rhèmes, les informations nouvelles, moins accessibles que les informations thématiques, qui doivent être maintenues. Les anaphores associatives paraissent particulièrement bien adaptées pour assurer la cohésion dans les cas de progression à thème éclaté, puisque le thème de départ est relié aux thèmes suivants par une relation sémantique.

III.5 TOPICALITE, SAILLANCE ET ACCESSIBILITE

Le terme *topique* est souvent utilisé comme synonyme de thème. Il en partage la même définition de départ puisque le topique a été défini dans un premier temps comme l'information ancienne, présupposée, donnée dans une perspective propositionnelle. Avec l'apparition d'un intérêt pour les structures textuelles et le développement de la psycholinguistique, la définition du topique a évolué puisque pour Givon (1992, p. 6) la topicalité rend compte de la cohérence référentielle.

Un référent topique serait, dans cette acception du terme, un référent qui possède une action cohésive par un nombre important d'apparition dans le discours de surface ou par son caractère central dans la représentation discursive. La définition du topique doit donc prendre en compte, selon l'auteur, le niveau *d'accessibilité référentielle* et *l'importance thématique*.

L'accessibilité référentielle des topiques nominaux est la conséquence de trois sources contextuelles principales (Givon, 1992) : le contexte déictique (la situation discursive), les connaissances générales ou culturelles partagées, le contexte textuel partagé (partie antérieure du discours). Chacune de ces sources peut contribuer à augmenter l'accessibilité d'un référent. Un référent peut, par exemple, tirer son accessibilité de la situation discursive. C'est le cas du pronom personnel "je" qui renvoie au locuteur qui est un élément clef du contexte déictique. Toutefois, dans l'optique de ce travail nous nous intéresserons particulièrement au contexte intradiscursif.

Lorsque l'on parle d'accessibilité des référents dans le discours, on évalue en fait la recherche de référents stockés dans la représentation mémorielle du discours (Givon, op. cit.). Or quatre facteurs principaux semblent pouvoir affecter cette recherche. Il s'agit en premier lieu de la continuité référentielle. En effet, on constate que la distance entre deux apparitions d'un même référent conditionne pour une large part le type de reprise possible, en particulier la répartition entre reprises anaphoriques pronominales et nominales. En second lieu, la complexité référentielle influence, elle aussi, les formes de reprises possibles. Lorsqu'il y a un phénomène de compétition référentielle, c'est-à-dire présence de plusieurs référents morphologiquement et sémantiquement proches dans le contexte référentiel local, l'accessibilité des référents en présence en est affectée ce qui contraint, comme précédemment, les formes de reprises possibles, comme l'illustre l'exemple 19 (traduit d'après Givon, 1992, p. 14) :

exemple 19

J'ai vu Joe. Il n'avait pas l'air bien

**J'ai vue Joe et Bill. Il n'avait pas l'air bien*

J'ai vue Joe et Bill. Bill n'avait pas l'air bien

J'ai vue Joe et Bill. Ce dernier n'avait pas l'air bien

Dans cet exemple on constate que l'introduction d'un référent possédant les mêmes caractéristiques morphologiques (masculin singulier) et des propriétés sémantiques proches ("Joe" et "Bill" partage les traits "animé", "humain"...) bloque la possibilité d'une reprise par un pronom personnel.

En troisième lieu, le contenu sémantique de la phrase joue un rôle important sur l'accessibilité des référents en présence. En effet, lorsqu'il y a compétition référentielle, les informations sémantiques internes à la phrase peuvent rendre un des référents plus accessible. C'est, par exemple, le cas de certains verbes possédant une causalité implicite¹⁷ qui rendent soit l'agent, soit le patient, plus accessible (Segui et Kail, 1984).

En dernier lieu, l'information thématique du discours peut faciliter l'accessibilité à certains référents. Cette information concerne deux pôles, la "structure thématique" et le "contenu thématique". L'opposition entre structure et contenu thématique relève de la distinction entre la topicalisation et la thématisation (Perfetti et Goldman, 1975). La première relèverait du domaine phrastique alors que la seconde appartient au domaine textuel. Ainsi, lorsque le topique et le thème ne coïncident pas, comme c'est le cas dans les phrases à la voie passive, c'est l'objet logique, c'est-à-dire le thème de la phrase et non le topique, qui est choisit comme coréférent des reprises anaphoriques suivantes. Toutefois, Trillo (1994) ne partage pas cette analyse, pour lui, au contraire, la distinction thème-rhème relève du domaine structural alors que la catégorisation "topic-comment" appartient au domaine discursif. Kinstch et van Dijk (1983, p. 169) affirme que "le topique se détermine au niveau de la représentation sémantique de la phrase (ou d'une suite de phrase pour les "sequential topics"). Selon eux, "le topique est une fonction assignée à une partie de la représentation sémantique, souvent marquée dans la structure de surface par la position initiale ou par des marqueurs de topicalité spécifiques"¹⁸. Dans leur optique, le topique rend compte de la façon dont l'information récurrente se distribue dans une suite de phrases. D'un point vu cognitif, le topique servirait à indiquer avec quelle partie

¹⁷ On parle aussi de valence verbale. Ce qui semble impliqué dans l'effet de reprise privilégiée d'un des référents (agent ou patient) n'est pas tant la signification propre du verbe que la probabilité qu'une proposition soit suivie par l'évocation de causes, de raisons, d'explications ou de toute autre information fonctionnellement liée impliquant une coréférence particulière en position d'agent (Kinstch et van Dijk, 1983, p. 167). On retrouve dans la théorie du gouvernement et du liage une analyse proche de ce phénomène qui recourt à la notion de condition d'opacité. Elle implique pour certains verbes un contrôle des arguments directs soit par l'argument source soit par l'argument destinataire ce qui conditionne les relations de coindexation possibles (Voir Chomsky, 1987, p. 227-228).

¹⁸ C'est nous qui traduisons

de l'information déjà traitée la proposition actuelle doit être reliée en mémoire de travail. Il faut noter que pour la grammaire générative le topique est une expression qui véhicule de l'information ancienne et occupe toujours (en forme logique) la position la plus à gauche.

Schnedecker et Bianco (1995) ou Kleiber (1994) affirment aussi qu'un certain nombre de propriétés du discours concourent simultanément à déterminer l'accessibilité d'un référent en précisant les indicateurs concrets qui correspondent aux quatre catégories évoquées par Givon. Ainsi pour le contenu sémantique, ils ajoutent à la causalité verbale, la nature des connecteurs interpropositionnels. Le connecteur "parce que" (because) induit une centration sur la cause de l'événement alors que "mais" ("but"), par exemple, produit une centration sur les conséquences (Ehrlich, 1980). En ce qui concerne l'information thématique, ils précisent que le statut de personnage principal, la mention en premier dans un énoncé ("first mention person" (Gensbascher, 1989)) peuvent augmenter l'accessibilité référentielle. De même, les contraintes spatio-temporelles qui lient les entités du discours aux différents épisodes d'un récit peuvent avoir un impact positif sur l'accessibilité. En effet, certains référents fortement inférables à partir du contexte peuvent être introduits directement sous une forme anaphorique, on parle alors d'anaphore situationnelle ou d'anaphore associative (Bianco et Schnedecker, 1995). Ainsi, dans l'exemple 20, le mot "examen" peut être introduit sous une forme définie, car il fait partie du script "aller chez le médecin" activé par la première phrase.

exemple 20

"Je suis descendu ce matin chez mon médecin Hermogène, qui vient de rentrer à la villa après un long séjour en Asie. L'examen devait se faire à jeun: nous avons pris rendez-vous pour les premières heures de la matinée." (d'après Yourcenar, 1958, Les mémoires d'Adrien)

Les travaux d'Apothéloz (1995) qui portent sur la saillance et son effet sur la structure référentielle, vont dans le même sens que ceux de Givon concernant la topicalité. En effet, Apothéloz soutient que le choix des formes anaphoriques dépend des propriétés de saillance locale et cognitive de leurs référents. L'auteur affirme que la saillance est une caractéristique des éléments "donnés", c'est-à-dire "introduit dans l'univers du discours" (p. 45), soit explicitement, soit par leur caractère saillant dans la situation d'énonciation, et donc partagés par les interlocuteurs. La saillance refléterait l'accessibilité des référents en mémoire.

La saillance locale est "un paramètre dont la valeur est purement contingente, non dépendante du sens qui se construit : un objet est saillant localement en raison d'un fait accidentel, soit qu'il vient d'être évoqué par des moyens verbaux ou non verbaux; soit que, dans la situation, il se signale à l'attention des

interlocuteurs par ses propriétés perceptives" (Apothéloz, op. cit., p. 315). Au contraire, la saillance cognitive est étroitement dépendante de la représentation textuelle en construction. Les éléments centraux de cette représentation, comme le personnage principal, seront des référents cognitivement saillants. Ils conservent cette saillance tant que leur statut d'élément central de la représentation se maintient. Cette propriété rend ces référents saillants même dans des segments du discours où ils ne sont pas explicitement évoqués.

Kleiber (1994) adopte une position plus restrictive pour définir les facteurs qui rendent une entité discursive saillante. Pour lui, le simple fait qu'un référent soit introduit dans le focus par l'intermédiaire du texte ou de la situation d'énonciation ne suffit pas à le rendre saillant. Selon son analyse, "la saillance n'est accordée à une entité que par une situation, un événement, un état dans lequel se trouve impliquée cette entité"(p. 122). C'est-à-dire que pour être saillante, une entité doit non seulement être introduite implicitement ou explicitement dans la situation décrite par le texte, mais aussi, être impliquée de manière active dans la situation. Dans un texte décrivant un déjeuner au restaurant, les clients ne feront pas partie des référents saillants aussi longtemps qu'ils n'interviendront pas dans le récit. Alors que la présence de clients, comme celle d'un serveur ou d'un cuisinier, est un élément pouvant être activé par l'évocation d'un déjeuner au restaurant. Pour Kleiber, c'est la situation décrite qui conditionne l'état de saillance des référents. La saillance serait alors fonction du degré d'implication des entités référentielles dans cette situation. Il semble que, comme l'a fait Givon (op. cit.) pour caractériser les facteurs qui rendent un référent topique, Kleiber mette en relation la saillance d'un référent avec son caractère central dans la représentation du discours, et donc avec son accessibilité.

On peut alors se poser la question de la relation entre saillance et topicalité. La proximité entre ces deux notions apparaît clairement lorsque l'on examine les facteurs invoqués pour expliquer les différences de niveau de topicalité ou de saillance. Ainsi, le facteur thématique de topicalité évoqué par Givon (op. cit.) semble correspondre avec la saillance cognitive telle qu'elle est définie par Apothéloz (op. cit.). De même, la saillance locale est affectée, comme la topicalité, par les phénomènes de concurrence référentielle ou de causalité implicite des verbes. Il semble que la topicalité comme la saillance sont des notions linguistiques rendant compte d'un même phénomène cognitif. Elles ont été développées en parallèle, par deux champs de recherche distincts, pour rendre compte de l'accessibilité référentielle. La notion de saillance est plus utilisée lorsque l'accent est mis sur les choix lexicaux induits par l'accessibilité des référents. Alors que la notion de topique est majoritairement employée dans les travaux qui étudient l'impact de l'accessibilité référentielle sur la structure syntaxique.

Les travaux qui adoptent l'optique syntaxique font l'hypothèse que les procédés

grammaticaux qui codent la cohérence référentielle peuvent être interprétés comme des instructions de traitement cognitif (Givon, op. cit.). Un seul référent topique pourrait être activé par proposition. Cette limitation de l'activation à un seul référent permettrait d'indiquer clairement à quelle partie de la représentation discursive doit être reliée l'information nouvelle. Des indices grammaticaux portés par ce référent permettraient de contraindre le type de recherche devant être opérée en mémoire pour identifier la partie de la représentation du discours, à laquelle l'information nouvelle doit être reliée. Selon l'auteur, Les pronoms anaphoriques et l'ellipse seraient les marqueurs du maintien de l'activation en cours. Trois raisons étayent ce raisonnement :

1. Le principe grammatical de la taille du code.

Selon ce principe, la taille du code est en relation avec le niveau d'activation de l'information, ainsi "information that is already activated requires the smallest amount of code"¹⁹ (Givon, op. cit. p. 25). Or, les pronoms anaphoriques, sans parler de l'ellipse, sont parmi les plus petites unités de la langue.

On retrouve cet argument chez Gundel et col. (1993, p. 285) qui remarquent, en se basant sur l'étude de quatre langues différentes (anglais, espagnol, russe, mandarin) que les formes qui signalent le statut cognitif le plus restrictif (focus) sont toujours celles qui ont le plus faible contenu phonétique.

De même, dans son principe d'économie morphologique, Burzio (1989) établit une relation entre la taille du code et la facilité à déterminer la référence des pronoms à partir de contraintes d'ordre syntaxique. Les pronoms réfléchis, dont l'interprétation est syntaxiquement contrainte, sont de plus petite taille et portent moins d'informations morphologiques que les pronoms libres.

exemple 21

- a) *Marie se voit dans le miroir*
- b) *Pierre se voit dans le miroir*
- c) *Pierre et Marie se voient dans le miroir*
- d) *Pierre la voit dans le miroir*
- e) *Pierre le voit dans le miroir*
- f) *Pierre les voit dans le miroir*

Dans l'exemple 21, on peut remarquer que le pronom réfléchi "se" ne porte ni marque de genre ni marque de nombre, alors que les pronoms libres "le", "la" et "les" se différencient par leurs marques de genre et de nombre. Le fait que "se" renvoie forcément à la même référence que le sujet grammaticale déterminerait suffisamment son interprétation pour se passer de marques morphologiques.

2. Le principe cognitif d'effort mental.

¹⁹ L'information déjà activée nécessite le code le plus réduit.

L'activation d'un référent inactif demande un effort mental plus important que le maintien de l'activation d'un référent actif. De même, l'effort mental demandé par le traitement d'une séquence de code augmente avec la longueur de cette séquence. Mais les longues séquences de code sont plus efficaces que les courtes pour déclencher l'attention. Par contraste, les référents déjà activés nécessitent seulement une séquence de code minimale.

3. La distribution des différentes formes référentielles dans le discours.

La situation discursive la plus courante est le maintien du thème, et donc de l'activation du référent thématique. Or, la fréquence d'occurrence des pronoms anaphoriques et des noms (définis) en position sujet, dans quatre langues, montre, à l'oral, une importante prépondérance des pronoms anaphoriques sur les noms. Ces derniers représentent seulement 25 % des sujets grammaticaux (Givon, 1992, p. 25-26). Cela signifie que les référents thématiques apparaissent plus souvent dans le discours sous forme pronominale que sous forme nominale. Les pronoms seraient donc associés avec le maintien du thème.

Dans une optique similaire, Ariel (1988, 1990) émet l'hypothèse que les expressions référentielles portent, en dehors de leur signifié propre, des instructions indiquant où et comment doit être cherché le référent correspondant. Cette position est connue sous le terme de théorie de l'accessibilité (voir Apothéloz 1995, p. 48-52). Selon cette théorie, les différents types d'expressions référentielles utilisés dans le discours seraient des marqueurs de l'accessibilité du référent au moment de leur occurrence. Cette théorie repose sur une conception coopérative de la production du discours. L'encodeur chercherait à fournir l'information nécessaire au décodeur pour qu'il puisse interpréter le discours dans les meilleures conditions. Ainsi, le contenu référentiel des expressions utilisées par l'encodeur serait fonction de la facilité pour le décodeur à retrouver le référent correspondant. Plus un référent est accessible, donc facilement identifiable, plus le contenu référentiel propre à l'expression référentielle serait faible.

Il faut toutefois noter que d'autres paramètres que l'accessibilité référentielle peuvent intervenir dans le choix des expressions. C'est le cas, par exemple, de la structure textuelle. En début de paragraphe, il est classique qu'une expression à fort contenu référentiel comme un nom propre ou un syntagme nominal, soit utilisée pour référer à un référent fortement accessible, tel que le personnage principal, alors que la théorie de l'accessibilité prévoit plutôt l'utilisation d'un pronom personnel.

Pour Apothéloz (op. cit., p. 52) "la balance entre accessibilité et quantité d'informations peut certes être admise à titre de principe général, mais à condition de reconnaître que d'autres besoins communicationnels, d'autres contraintes pragmatiques peuvent en contrarier le fonctionnement". Ainsi, De Weck (1991, p. 57) cite une expérience de Linde (1979) dans laquelle elle

analyse les emplois de "it" et de "that" dans les descriptions orales de l'ancien et de l'actuel appartement du locuteur. Elle montre que les emplois distinctifs de "it" et de "that" renvoient à la volonté du locuteur de marquer ou non un contraste et non à une différence d'accessibilité référentielle. De même, pour Bolinger (1979) la répétition d'un syntagme nominal peut être motivée par la volonté de mettre en évidence le topique de la phrase, alors que la seule prise en compte de l'accessibilité référentielle prévoit une reprise par une forme référentiellement peu saturée, mais qui ne permettrait pas d'atteindre le but communicationnel du locuteur. Gundel et col. (1993) propose d'ailleurs un classement des différentes formes référentielles sur une échelle d'accessibilité en précisant que les formes référentielles qui nécessitent un niveau d'accessibilité faible pour apparaître dans le discours peuvent aussi être utilisées pour des occurrences référentielles fortement accessibles. Ils distinguent 6 niveaux d'accessibilité correspondant à des statuts référentiels qui sont, du plus accessible au moins accessible :

1. *focus* ("In focus") : Le référent n'est pas uniquement présent en mémoire de travail, il fait aussi partie du centre d'attention actuel. Ce statut est obligatoire pour un usage adéquat des pronoms personnels et des ellipses. Les entités présentes dans le focus sont généralement le référent topique de l'énoncé précédent et les référents topiques du discours.
2. *activé* ("Activated") : Le référent est présent en mémoire à court terme après avoir été extrait de la mémoire à long terme ou du contexte linguistique précédent. L'activation est suffisante pour l'emploi du pronom démonstratif "that" (cela).
3. *connu* ("Familiar") : Le destinataire est capable d'identifier de façon unique le référent car il est déjà représenté en mémoire à court terme ou à long terme, selon qu'il a ou non été mentionné récemment. Ce statut permet l'utilisation du déterminant démonstratif "that" (*ce, cet, cette*).
4. *strictement identifiable* ("Uniquely identifiable") : Le destinataire peut identifier le référent à partir de la partie nominale de l'expression référentielle seule. Cette identification peut être due à la présence d'une représentation déjà existante en mémoire, mais pas obligatoirement, si le contenu référentiel véhiculé par le nominal est par lui-même suffisant. Ce statut permet l'utilisation de l'article défini "the" (*le, la, les*).
5. *référentiel* ("Referential") : Le locuteur cherche à référer à un ou des objets particuliers. Pour identifier la référence, le destinataire ne peut pas se contenter d'accéder à une classe de référents, mais il doit aussi retrouver une représentation déjà existante de ce référent ou en construire une. Ce statut permet l'utilisation du défini "this". Toutefois, ce statut n'est pas identifiable dans certaines autres langues telles que le chinois, l'espagnol et le russe. Il ne semble pas non plus être marqué en français ce qui explique les difficultés à traduire l'indéfini "this".

6. *de type identifiable* ("Type identifiable") : Le destinataire est capable d'accéder à une représentation de la classe d'objets décrits par l'expression référentielle. Ce statut est suffisant pour autoriser l'utilisation de l'article "a" (*un*).

Ces statuts, identifiés en anglais, déterminent la forme des expressions référentielles qui peuvent apparaître dans le discours. En effet, si le statut de *focus* est le seul permettant l'apparition des formes pronominales comme "il" ou "elle" ("it" en anglais), mais peut laisser place à toutes les autres formes référentielles, le statut de *type identifiable* ne peut être marqué que par les formes de type "un N". Toutefois, les locuteurs tendraient à employer la forme référentielle correspondant au statut le plus élevé pour permettre au destinataire de restreindre le champ des référents envisageables, en indiquant le niveau d'accessibilité exact du référent, donc la partie de la mémoire dans laquelle il faut effectuer la recherche. Les différentes formes référentielles serviraient de signaux de traitement indiquant dans quelle partie de la mémoire il faut rechercher les référents correspondants.

Adoptant une démarche proche de celle de Gundel et col. (op. cit.), Givon (1983, 1992), qui étudiait la relation entre niveau de topicalité et forme des occurrences référentielles, a cherché des indicateurs de surface permettant de mesurer la topicalité des occurrences référentielles. Pour évaluer la topicalité, il se propose de mesurer l'accessibilité référentielle et le statut thématique d'une occurrence référentielle à l'aide d'indicateurs quantifiables.

Givon évalue l'accessibilité référentielle à travers trois indicateurs textuels :

- a) *La distance entre deux occurrences du même référent*. Plus le nombre de phrases qui séparent deux occurrences référentielles augmente plus l'accessibilité du référent est faible lors de la seconde occurrence. Le niveau d'accessibilité atteindrait un minimum à partir de 20 phrases séparant deux occurrences.
- b) *Les changements de référence*. La présence d'un référent comme argument de la proposition précédente augmenterait son accessibilité dans la proposition en cours de traitement, alors que son absence la ferait diminuer.

exemple 22

a- *Pierre mange son repas avec Paul. Son invité lui parle du temps.*

b- *Pierre mange son repas. Son invité lui parle du temps.*

Dans l'exemple 22, La référence de "son invité" serait plus accessible, dans la seconde phrase, en a qu'en b.

- c) *Les interférences référentielles potentielles*. Il y a interférence référentielle lorsque les deux phrases précédentes contiennent des référents

sémantiquement proches. L'accessibilité varierait alors en fonction de la présence ou non d'une interférence référentielle et du nombre de référents impliqués. La présence d'une interférence ferait diminuer l'accessibilité des référents en concurrence et ce d'autant plus qu'ils sont plus nombreux.

Il faut souligner que Givon fait une dissociation entre les mesures de l'accessibilité référentielle et du statut thématique qui selon nous est peu adaptée puisque le statut thématique, comme cet auteur le souligne pourtant, est un des quatre facteurs qui conditionneraient l'accessibilité référentielle et qu'il existe donc une liaison entre les deux mesures. La mesure du statut thématique devrait alors faire partie de l'ensemble des mesures permettant d'évaluer l'accessibilité référentielle. On doit en effet parler d'évaluation de l'accessibilité plus que de mesure puisque l'accessibilité serait le corrélât cognitif de la continuité (Givon, 1992, p. 7) et qu'on n'y a donc pas accès directement.

L'importance thématique d'un référent semble plus difficile à évaluer, en particulier au niveau local. Toutefois, deux indices textuels peuvent servir de base à cette évaluation (Givon, op. cit.) :

- a) *La fréquence globale* qui correspond à la fréquence d'apparition du référent dans la totalité du discours.
- b) *La persistance topicale* qui est la fréquence d'apparition du référent dans les dix dernières phrases.

Ces deux indicateurs permettraient d'évaluer l'importance thématique globale et locale, qui se combinent pour former l'importance thématique d'un référent à un moment précis du discours.

Tous les indicateurs proposés permettent d'effectuer des mesures quantifiables qui aboutissent à associer une "*valeur de topicalité*" à chaque occurrence référentielle.

Ces mesures de la valeur de topicalité des référents, combinant caractéristiques de l'accessibilité référentielle et importance thématique, ont été utilisées pour déterminer les relations entre les formes grammaticales d'apparition des référents et leur caractère plus ou moins topique. Des travaux montrent par exemple que les agents qui apparaissent dans les phrases actives ont un caractère plus topique (la distance entre deux occurrences est faible et le nombre d'occurrences dans les dix dernières phrases, la persistance topicale, est important) que ceux qui apparaissent dans des phrases passives, cette relation étant inverse pour les patients (Cooreman, 1983) (voir Tableau VI).

voie	N	Distance référentielle moyenne		Persistance topicale moyenne (échelle 0 à 3)	
		Agent	Patient	Agent	Patient
active	150	1.49	4.25	2.45	0.81
passive	5	6.33	3.33	0.44	1.44

Tableau VI : topicalité des agents et patients de propositions transitives en langue chamorro (d'après Cooreman, 1983)

Ces mesures pourraient faire croire que la topicalité est une propriété continue, possédant une infinité de valeurs. Or, la topicalité serait en fait une propriété discontinue, ne possédant que quelques niveaux possibles (Givon, op. cit.). En effet, le marquage grammatical de la topicalité ne possède que trois valeurs : *topique principal* (sujet), *topique secondaire* (objet direct) et *non-topique* pour les autres référents. Le fait qu'un référent est topique ou non serait à l'origine de ce faible nombre de valeurs (Givon, op. cit.). Cela paraît compatible avec un processus d'activation attentionnelle à seuil. Un référent topique serait un référent ayant atteint ou dépassé un seuil d'activation, ce qui lui permettrait d'être présent en mémoire pour assurer la liaison entre la représentation du discours déjà élaborée et la partie du discours en cours de traitement.

Cette analyse reposant sur un niveau d'activation à seuil conduit à envisager aussi l'accessibilité référentielle comme une propriété discrète. Cela permettrait d'expliquer pourquoi tous les langages ne possèdent pas les six statuts cognitifs²⁰ associés aux différentes formes référentielles identifiés par Gundel et col.(1993). En effet, en chinois, japonais et russe, seulement quatre statuts sont identifiables, et cinq le sont en espagnol. Il semble en fait que les deux premiers statuts "focus" et "activé" correspondent à ce que Givon définit comme "accessible" et que les autres statuts indiquent que les référents ne sont pas "accessibles", c'est-à-dire pas présent en mémoire à court terme. Les travaux d'Apothéloz vont aussi dans le sens d'une accessibilité avec un faible nombre d'états possibles. L'indépendance entre la saillance locale et la saillance cognitive l'amène à postuler que la combinaison entre les propriétés de saillance locale et de saillance cognitive conduit à trois degrés d'accessibilité contrastés pour les référents (voir Tableau VII).

	Degré d'accessibilité			
	Degré I	Degré II		Degré III
Saillance locale	+	+	-	-
Saillance cognitive	+	-	+	-

Tableau VII : degrés d'accessibilité des objets en fonction de leur saillance locale et cognitive (d'après Apothéloz, 1995, p. 316)

²⁰ Focus, activé, connu, strictement identifiable, référentiel, de type identifiable.

Les référents les plus accessibles sont, selon Apothéloz (op. cit.), ceux qui cumulent à la fois saillance locale et cognitive. Les référents qui ne sont saillants qu'au niveau local ou uniquement au niveau cognitif se verront attribuer un niveau d'accessibilité intermédiaire. Les trois degrés proposés découlant uniquement d'une combinaison logique des deux facteurs, Apothéloz n'exclut pas qu'une des formes de saillance ait un impact plus important que l'autre sur le niveau d'accessibilité. Il faudrait dans ce cas envisager deux niveaux d'accessibilité intermédiaire. Enfin les référents les moins accessibles sont ceux qui ne sont saillants ni localement ni cognitivement.

Il semble toutefois que l'auteur n'a pas envisagé que les degrés I et II pourraient conduire à un même niveau d'accessibilité. En effet, si un seul facteur de saillance suffit pour atteindre l'accessibilité maximale, le cumul de deux facteurs n'apportera pas d'augmentation de l'accessibilité référentielle. Les degrés d'accessibilité I et II seraient donc confondus. L'accessibilité pourrait alors apparaître comme une propriété dichotomique. Un référent étant soit accessible, s'il présente au moins un facteur de saillance, soit non-accessible s'il n'en présente aucun.

Toutefois cette analyse, en tout ou rien, n'est pas partagée par tous les auteurs. Certains affirment que la partie de la mémoire contenant les référents accessibles se divise en deux, le *focus implicite*, et le *focus explicite* (Garrod et Sanford, 1982; Greene, Mc Koon et Ratcliff, 1992).

Le focus implicite contiendrait les référents préalablement introduits dans le discours qui n'ont pas fait l'objet de référence récente, et ceux qui sont impliqués dans la situation décrite mais qui ne sont pas encore apparus de façon explicite. Ces référents auraient une accessibilité faible, mais pas nulle.

Dans le focus explicite, se trouveraient les derniers référents évoqués dans le discours et les référents thématiques (en général les personnages principaux). Ces référents seraient plus accessibles que ceux présents dans le focus implicites, et leur accessibilité varierait en fonction du nombre de relations qu'ils entretiennent avec les autres éléments présents dans le focus. Les référents qui apparaissent le plus souvent dans le texte seront donc les plus accessibles.

Dans ce modèle, les auteurs admettent donc plusieurs niveaux d'accessibilité. Toutefois, ils précisent qu'à un moment donné, un référent, qu'ils nomment *focus attentionnel*, est plus accessible que les autres.

Les implications des analyses linguistiques du marquage de l'accessibilité sur le traitement des anaphores sont de deux ordres.

Tout d'abord, l'analyse syntaxique en terme de topique et celle, lexicale, en terme de saillance montrent qu'il existe un double marquage du niveau d'accessibilité référentielle. Les référents les plus accessibles occupent plus souvent les fonctions d'agent, sous des formes lexicales référentiellement peu saturées (pronom, ellipse), alors que les référents moins accessibles occupent en

général des fonctions syntaxiques secondaires sous des formes lexicales référentiellement saturées, comme les formes nominales indéfinies ou définies. Cette double analyse permet de montrer que la forme lexicale d'une occurrence référentielle n'est qu'un indice parmi d'autres de l'accessibilité d'un référent. La fonction syntaxique peut aussi être un indicateur pertinent du niveau d'accessibilité référentielle. On conçoit donc mieux comment certaines stratégies d'interprétation des formes anaphoriques semblent fondées sur le statut syntaxique des référents en présence (voir IV.2). Alors qu'en fait, c'est certainement sur des critères d'accessibilité référentielle que cette interprétation s'effectue.

Ensuite, certaines analyses examinées aboutissent à envisager l'accessibilité référentielle comme une propriété discrète des référents. A un moment donné du traitement du discours, un référent serait soit accessible soit non-accessible sans qu'il existe de valeurs intermédiaires. Il semble en fait que, contrairement à cette hypothèse, les marques de topicalité / saillance ne caractérisent de façon claire que le référent le plus accessible, le focus attentionnel, en l'opposant aux autres entités. Cela n'implique pas pour autant qu'il n'existe pas une gradation dans l'accessibilité référentielle. Les référents en présence seraient plus ou moins accessibles les uns par rapport aux autres.

III.6 COHERENCE, COHESION ET CONNEXITE EN PRODUCTION

Des travaux expérimentaux (cf. III.3) ont démontré que les interprétants sont très sensibles à la cohérence du message. La précision de la représentation mentale dépend en grande partie de la possibilité d'établir des relations entre les informations contenues dans le discours. Nous avons vu que les moyens linguistiques assurant la cohésion et la connexité facilitent la détermination de la cohérence en indiquant les parties du discours à relier et le type de relation à établir. Ils permettent d'éviter le recours à des procédures cognitivement coûteuses, comme certains traitements inférentiels. Les dispositifs de cohésion et de connexité reposent sur l'utilisation par l'émetteur du discours de marques permettant d'organiser la structure informationnelle du texte en vue de permettre au récepteur d'établir les liens nécessaires pour élaborer une représentation mentale en accord avec celle du locuteur. Pour cela, il faut que ce dernier possède la capacité de déterminer les liens qui doivent être explicitement marqués dans le discours afin que son interlocuteur en établisse la cohérence au moindre coût cognitif, sans surcharger le texte de marques inutiles ou redondantes. Cette capacité exige d'examiner le point de vue du récepteur pour déterminer les informations dont il dispose, celles qui sont facilement inférables, celles qui doivent être marquées.

Le bon usage des expressions référentielles implique donc, avant tout, une capacité de décentration de la part de celui qui écrit, incité à adopter par anticipation le point de vue du décodeur, et à estimer convenablement les connaissances dont celui-ci dispose (Reichler-Beguelin, 1988). Or, cette capacité apparaît progressivement. C'est ce que montrent, par exemple, les travaux portant sur l'introduction des référents dans les narrations, en fonction des connaissances partagées par les interlocuteurs (Kail et Hickmann, 1992). Dans une situation où l'auditeur dispose ou pas d'un dessin représentant l'histoire et ses personnages, les plus jeunes enfants (6 ans) introduisent indifféremment les référents sous une forme définie (*le N*) ou indéfinie (*un N*). A neuf ans, les enfants réservent les références définies à la situation dans laquelle l'interlocuteur voit l'illustration. Cela montre qu'ils prennent en compte l'optique du récepteur pour structurer leur discours, contrairement aux enfants plus jeunes.

Des travaux expérimentaux menés au milieu des années 80 (Stein, 1986; Stein et Policastro, 1984), permettent de décrire la façon dont évolue la cohérence des histoires produites par les enfants (Trabasso, 1991, p. 298). D'une façon générale, ils commencent par produire des histoires qui sont en fait composées de description d'états sans relation. Ensuite, ils décrivent des suites d'actions liées uniquement sur le plan temporel. Puis, ils commencent à relier les actions

par des indications causales et temporelles. Ultérieurement, ils donnent explicitement les buts qui conditionnent les actions au sein d'épisodes structurés. Enfin, ils produisent une structure thématique complète avec un thème et éventuellement des sous thèmes, avec des buts fixés au départ qui conditionnent la suite des actions décrites par le texte.

L'étude des productions orales et écrites de narrations et de récits conversationnels d'enfants de 5;6 à 15 ans montre que, pour le maintien de la référence, on passe de formes de reprise non anaphoriques jusqu'à 8 ans²¹ à l'utilisation majoritaire de reprises anaphoriques à 9 ans²², et à une quasi-exclusivité des formes anaphoriques dès 10 ans (De Weck, 1991). C'est ensuite la variété des formes de reprise et le contraste dans l'utilisation de ces différentes formes qui augmentent. On constate que les premières unités anaphoriques utilisées sont les pronoms personnels de troisième personne.

Cette évolution s'accompagne d'un accroissement de la maîtrise d'autres facteurs de cohésion textuelle puisqu'on observe aussi une augmentation de la variété des thèmes et des formes textuelles qu'il est possible d'anaphoriser, de la longueur des chaînes de références, de leur nombre, alors que dans un même temps la structure de ces chaînes se complexifie (De Weck, op. cit., p. 305). Ce résultat rejoint les observations de Reichler-Beguelin (1988), qui affirme que l'utilisation des procédés anaphoriques suppose, du point de vue de l'encodeur, une aptitude tantôt à maintenir, dans la mémoire discursive, un thème privilégié ou saillant comme contrôleur des anaphores, tantôt à changer de thème sans négliger les interférences possibles de certains facteurs sémantiques.

Les résultats de De Weck sont en accord avec ceux de Karmiloff-Smith (1980, 1983) ou de Hickmann (1980, 1984, 1987) qui tendent à démontrer que l'utilisation des moyens de cohésion se développe de façon progressive avec "des moments charnières" entre 7 et 9 ans, où l'on assiste à l'émergence d'une utilisation généralisée des moyens cohésifs lexicaux de "base", pronoms personnels de troisième personne, opposition défini / indéfini, reprises nominales. Ainsi, des travaux sur les formes référentielles choisies par des enfants qui produisent un récit oral à partir de suites d'images, montrent, qu'au départ (jusqu'à 5 ans environ), ils traitent chaque image indépendamment, n'établissant pas de relation référentielle entre les différentes parties de l'histoire formée par la suite d'images (Karmiloff-Smith, 1980, 1985). Les référents sont donc réintroduits par un syntagme indéfini à chaque nouvelle reprise. Après cette première phase, les enfants de 6 à 7 ans emploient une première stratégie permettant d'assurer une continuité référentielle entre les différentes parties du récit. Cette stratégie repose sur le maintien du personnage principal en position thématique dans toutes les phrases du récit. Ce personnage qui occupe la

²¹ L'utilisation d'articles indéfinis permet d'affirmer que des chaînes référentielles du type: "un enfant...un enfant...un enfant" ne sont pas anaphoriques.

²² Il s'agit généralement de reprise nominale pour lesquelles les enfants opèrent la distinction indéfini / défini comme dans la suite : "un enfant...l'enfant...cet enfant..."

fonction de sujet thématique est en général le seul à être pronominalisé. Lorsqu'un personnage secondaire est pronominalisé, le pronom est accompagné d'une reprise nominale du même référent, qui sert semble-t-il à signaler le changement local de thème. Entre 8 et 9 ans on assiste à un assouplissement de la stratégie précédente. Des personnages secondaires peuvent apparaître en position thématique dans les phrases produites. Ce changement thématique est marqué par une reprise nominale, généralement définie, du nouveau référent thématique, alors que lorsqu'il y a maintien du référent thématique, les reprises sont généralement pronominales.

La stratégie de maintien du sujet thématique, utilisée par les enfants de 6 à 7 ans, pourrait provenir de la transposition de la structure référentielle utilisée dans le récit conversationnel à la première personne, vers la narration à la troisième personne (Bamberg, 1986). En effet, dans le récit conversationnel, le locuteur est en général le personnage principal et apparaît presque exclusivement en position thématique dans les phrases. Les jeunes enfants adopteraient la même structure référentielle pour textualiser leurs récits à la troisième personne.

Il faut noter le parallélisme entre la stratégie de maintien du thème en production identifiée par Karmiloff-Smith et l'hypothèse défendue par Reichler-Beguelin (1988) selon laquelle la stratégie d'interprétation des pronoms personnels de troisième personne en faveur du sujet syntaxique reposerait sur l'application d'une structure thématique à thème constant (cf. IV.2.4).

En production comme en compréhension, il semble que la stratégie de maintien du thème soit le reflet de ce que Kinstch et van Dijk (1983, p. 167) qualifient de "position privilégiée en mémoire ou dans l'attention"²³ du topique.

En production, la maîtrise totale du fonctionnement anaphorique n'est pas encore acquise à la fin de l'enseignement primaire et des améliorations interviennent au moins jusqu'à l'âge de 15 ans (De Weck, op. cit.). De plus le niveau de maîtrise semble dépendant du niveau de planification et d'organisation des thèmes atteint par les sujets pour un type de discours ou de textes (De Weck et Schneuwly, 1986). Il existe aussi une relation avec le niveau de compréhension. Lorsque des enfants, bons ou faibles compreneurs, doivent produire un texte à partir d'une suite d'images, leurs productions se distinguent par un usage différent des connecteurs et des moyens anaphoriques. Les compreneurs faibles utilisent les connecteurs causaux de façon moins adaptée que les bons compreneurs et ils produisent plus de pronoms ou de chaînes référentielles ambigus (Yuill et Oakhill, 1991).

Oakhill, Cain et Yuill (1998) ont cherché à déterminer quelle est la relation entre le niveau de compréhension et la capacité à produire des textes bien structurés.

²³ "Privileged position in memory or consciousness"

Selon les résultats expérimentaux qu'ils ont obtenus, il n'y a pas de lien causal entre la compréhension et la production. En d'autres termes, ce ne sont pas les capacités identifiées en compréhension qui déterminent celles qui sont disponibles en production, ou l'inverse. En fait, elles seraient toutes deux influencées par l'habileté à maintenir une trace en mémoire de la structure événementielle du texte ("ability to keep track of the event structure of a text", p. 353). L'incapacité des faibles compreneurs à produire des textes cohérents et bien structurés pourrait être liée à un déficit de la capacité de leur mémoire de travail. Toutefois, les auteurs soulignent que la capacité à produire des textes bien structurés peut aussi être influencée par le niveau de connaissance sur la structure fondamentale des textes (p. 362-363). Ainsi les connaissances sur les grammaires d'histoire ("story grammars") pourraient être utilisées pour piloter la construction des macrostructures narratives, aussi bien en production qu'en compréhension. Des déficits dans ces connaissances pourraient alors entraîner des carences dans la planification et dans le traitement des narrations.

On peut retenir, qu'en production, la capacité à maintenir la référence au moyen de relations anaphoriques apparaît tardivement (pas avant 6 ans). Les dispositifs de maintien de la référence produits se diversifient ensuite progressivement. On observe une relation entre les structures thématiques produites et la diversité des dispositifs cohésifs utilisés. Les enfants les plus jeunes, ceux qui n'utilisent que des moyens cohésifs de base (pronoms personnels de troisième personne, ou la distinction défini / indéfini, par exemple), privilégient la progression à thème constant. Parallèlement à l'apparition de nouveaux procédés cohésifs dans le discours, on observe une diversification des structures thématiques employées. Les études sur la production de textes qui mettent en parallèle la diversification des structures thématiques produites avec l'augmentation du nombre des dispositifs cohésifs différents qui apparaissent dans les textes, ne permettent pas de conclusions directes sur le traitement des unités cohésives en compréhension. Toutefois, on peut penser que les limites, observées en production, chez les enfants les plus jeunes et chez les plus faibles compreneurs, reflètent, pour une part, les limites de leurs connaissances sur l'organisation thématique des textes et sur les marques de cohésion. On peut donc supposer que les sujets qui produisent le moins de structures thématiques différentes et qui fondent la cohésion sur le plus faible nombre de marques cohésives distinctes, seront aussi ceux qui auront le plus de difficultés en compréhension pour traiter des marques cohésives diversifiées et des structures thématiques différentes de la structure à thème constant.

CHAPITRE IV : LES MECANISMES DE TRAITEMENT DES ANAPHORES.

Deux aspects de la relation anaphorique ont conduit les psycholinguistes à étudier son traitement cognitif. Tout d'abord, elle joue un rôle crucial dans l'établissement de la cohésion. Ensuite, en tant que dispositif cohésif participant à la cohérence du discours, elle a un impact important sur la compréhension du discours.

De nombreux travaux ont été consacrés, au cours des années 70 et 80, à la détermination des mécanismes permettant l'interprétation et l'intégration des reprises anaphoriques aux représentations textuelles en cours. A la fin des années 80, Un consensus s'était établi autour d'un traitement en trois étapes (Bianco, 1992) :

1- *Recherche de l'antécédent par diffusion de l'activation* vers les antécédents potentiels dès la lecture du pronom : "La lecture d'une anaphore déclenche immédiatement la recherche et la récupération des antécédents potentiels en mémoire" (Bianco, op. cit., p 154). Ce processus, qui est indépendant du contexte, et peut être considéré comme un cas particulier du processus d'accès lexical, réactive automatiquement un certain nombre d'entités discursives. Ainsi, Kinstch et van Dijk (1983) écrivent : "Search for the (unique) referent of pronoun in a situation model involves, first, a search in working memory for identifying information (expressed in the current or previous sentence)"²⁴ (p. 164).

2- *Sélection de l'antécédent pertinent* par diminution du niveau d'activation des candidats non pertinents : "La sélection de l'antécédent approprié résulte du renforcement de son activation et de la désactivation simultanée des autres candidats sélectionnés par la récupération" (Bianco, op. cit., p 154). C'est ici qu'interviennent les facteurs contextuels. L'efficacité et la rapidité avec laquelle un antécédent unique peut être sélectionné dépendent de la précision lexicale de l'anaphore, de la distance entre l'anaphore et son antécédent, du statut focal de l'antécédent et des contraintes sémantiques et pragmatiques du contexte. En effet, les connaissances réactivées et intégrées au modèle mental déterminent fortement l'accessibilité des antécédents potentiels. La sélection de l'antécédent pertinent est étroitement liée au niveau d'activation des antécédents potentiels, ce qui pourrait expliquer qu'un antécédent non pertinent mais fortement activé peut être sélectionné.

²⁴ La recherche du référent (unique) du pronom dans le modèle de la situation implique, premièrement, une recherche en mémoire de travail de l'information identifiante (incluse dans la phrase actuelle ou la précédente).

3- *Intégration à la représentation du texte* des informations explicites ou inférées découlant de la relation de coréférence établie à l'étape précédente : "Quand la procédure précédente a abouti à une sélection rapide et automatique de l'antécédent, il y a intégration immédiate par appariement direct de l'anaphore à la représentation de l'antécédent. Si le processus de sélection n'aboutit pas à l'activation d'un unique antécédent, un processus de traitement intentionnel complémentaire est mis en œuvre pour aboutir à l'intégration différée d'un antécédent unique" (Bianco, op. cit., p 156). Les traitements intentionnels étant beaucoup moins rapides que les traitements automatiques, la vitesse d'intégration est liée au résultat du processus de sélection de l'antécédent qui dépend des caractéristiques morphosyntaxiques de l'anaphore et du contexte dans lequel elle est exprimée.

Pour Garrod (1991) le processus de résolution a lieu au moment de la rencontre du pronom, uniquement si l'antécédent est en position focale (cas du sujet thématique). Dans le cas contraire, le processus serait différé jusqu'à ce que le verbe principal de la phrase ait été interprété. La résolution de la relation anaphorique apparaît alors comme une conséquence de la tentative d'intégration de la phrase à la représentation du texte. C'est ce qui se passerait aussi lorsque l'antécédent du pronom peut être identifié précisément à partir d'indices de genre et de nombre.

exemple 23

Fred enleva son manteau. Il était sale.

Contrairement à Garrod qui postule que le processus d'interprétation n'est pas toujours immédiat, Kleiber (1994) soutient, à partir d'exemples présentant la même structure référentielle que l'exemple 23, que la résolution anaphorique se fait en même temps que l'énonciation, mais qu'elle n'est acquise qu'après la fin de la phrase hôte contenant le pronom.

Dans cet exemple, l'attribution de la référence du pronom "il" au "manteau" ne peut se faire qu'après avoir traité toute la phrase hôte puisque la reprise référentielle la plus probable, en se basant sur un critère de saillance, porte sur "Fred".

Pour décrire le processus d'interprétation des pronoms, Greene, Mc Koon et Ratcliff (1992) utilisent un modèle qui se fonde d'une part sur le choix du référent le plus accessible dont les propriétés morphologiques sont compatibles avec l'anaphorique et, d'autre part, sur la division de la mémoire de travail en trois parties : Le *focus attentionnel*, le *focus explicite* et le *focus implicite* (Garrod et Sanford, 1982). Selon ce modèle, "si les lecteurs ou les auditeurs ne sont pas motivés à identifier le référent d'un pronom, ils associent l'information des propositions qui incluent le pronom avec toutes les entités accessibles à ce

moment" (Greene, Mc Koon et Ratcliff, op. cit., p 268). En fait, lorsqu'un seul référent est présent dans le focus attentionnel, l'information contenue dans la proposition contenant le pronom serait liée à ce référent par une procédure automatique qui mobiliserait peu de capacités de traitement. Cette hypothèse ne postule pas qu'il y a toujours interprétation univoque des pronoms. Au contraire, le plus souvent les lecteurs n'associeraient pas de références précises aux pronoms. Ce ne serait que lorsqu'ils ont une motivation suffisante, qu'ils chercheraient à leur attribuer une référence unique, en utilisant des procédures contrôlées. Deux types de facteurs déclenchant cette interprétation peuvent être envisagés : l'identification d'une incohérence dans la représentation du texte ou un facteur extérieur, comme une question impliquant l'interprétation explicite d'un pronom.

Pour modéliser l'interprétation des anaphores peu précises, tels que les pronoms, cette thèse minimaliste semble prendre le pas sur celle décrite par Bianco qui paraît plus adaptée au traitement des anaphores explicites (voir par exemple Ehrlich, 1996). Cependant, elles possèdent toutes les deux de nombreux points communs. Elles fondent l'appariement antécédent – anaphore sur l'accessibilité des référents et envisagent une récupération de tous les antécédents potentiels accessibles. Dans les deux cas un processus automatique d'appariement est évoqué. Les deux positions divergent lorsque ce processus n'aboutit pas à la sélection d'un antécédent unique. Dans le modèle minimaliste, la référence peut rester non résolue, contrairement à ce qui est postulé par l'autre modèle. Pour ce dernier, des procédures contrôlées sont forcément enclenchées pour identifier le référent.

L'hypothèse minimaliste permet de justifier l'utilisation des pronoms par une diminution du coût de traitement. La procédure d'appariement antécédent – pronom est automatique, elle nécessite donc peu de ressources, contrairement à une procédure contrôlée.

De plus, l'adoption de ce modèle conditionne des hypothèses sur l'origine des difficultés de compréhension dues aux pronoms. Tout d'abord, au moment de la sélection automatique des référents compatibles, une mauvaise connaissance des propriétés des anaphoriques pourrait entraîner le choix de mauvais critères de compatibilité.

exemple 24

Pierre rencontre Marie dans la rue. Il lui parle de Marc.

Dans l'exemple 24, si le pronom "*lui*" est perçu comme un pronom masculin, l'appariement de ce pronom avec son référent va avoir lieu selon les critères suivants : référent masculin, singulier et fortement accessible. Or le critère

masculin, qui est erroné, conduit à rejeter la référence à "Marie".

Ensuite, lorsque le processus de sélection automatique se fonde sur des critères de compatibilité exacts, il peut aboutir à l'identification de plusieurs référents, ce qui constitue une nouvelle source d'erreurs potentielles. Dans l'exemple 24, le pronom "lui" est compatible avec les référents fortement accessibles et singuliers. Le processus de sélection automatique conduira à référer ce pronom à Marie mais aussi à Pierre, qui répondent tous les deux aux critères. Si le problème posé par cette double interprétation n'est pas identifié, la référence de ce pronom dans la représentation du texte sera floue. La proposition intégrée à la base de texte correspondra à la phrase suivante: "*Pierre parle de Marc à quelqu'un*". Ce qui, associé avec la phrase précédente du texte, permet de construire une représentation textuelle assez fidèle. Par contre, si le problème est perçu, l'interprétant va chercher à identifier un référent unique pour l'anaphorique. Pour cela, il peut utiliser une procédure contrôlée de sélection (voir IV.2). Selon les critères pris en compte par la procédure, ce processus aboutira à la sélection du référent adéquat ou de son concurrent. Dans l'exemple 24, une procédure fondée sur la sélection du référent le plus récent fournira la bonne référence ("Marie"), alors qu'une procédure reposant sur le choix du sujet grammatical conduira à la sélection du référent erroné ("Pierre"). La possibilité d'initier une procédure et le choix de cette procédure peuvent être fortement dépendants des capacités mnémoniques du sujet, en particulier chez les enfants. Ce facteur pourrait entraîner le maintien d'une référence floue. Il pourrait aussi contraindre le processus d'appariement automatique en restreignant le nombre de référents présents en mémoire potentiellement sélectionnables.

En résumé, la façon dont le processus de sélection du référent des anaphoriques est envisagé permet de cerner les différentes sources potentielles d'erreurs d'interprétations. Le modèle minimaliste semble plus adapté que les modèles antérieurs pour décrire le processus de traitement des pronoms. L'hypothèse d'un processus automatique permet de comprendre en quoi l'utilisation d'un pronom est plus économique en ressources cognitives qu'une simple reprise nominale. Elle autorise aussi l'identification d'une grande variété d'erreurs d'interprétation potentielles.

IV.1 LE TRAITEMENT DES ANAPHORES PAR LES ENFANTS.

Les recherches consacrées à l'étude de l'acquisition des possibilités de traitement du système anaphorique ont le plus souvent utilisé des anaphores de type pronominal, en particulier des pronoms personnels (*il, elle, le, la*) et des pronoms relatifs (*qui, que*) (Chipman et Gérard, 1983). Les différentes expériences menées ont porté sur des populations d'enfants scolarisés (de la maternelle au collège) et attestent qu'il existe des possibilités de compréhension des anaphores à l'oral chez de très jeunes enfants. Ces expériences comprenaient majoritairement des épreuves de compréhension, mais aussi de production, à partir de matériel oral ou écrit. Les résultats ont permis de montrer, en compréhension, une évolution dans l'utilisation de stratégies²⁵ d'attribution de la référence des pronoms et dans la prise en compte des contraintes syntaxiques liées à cette relation. En production, l'évolution va d'une utilisation déictique du système référentiel, vers une utilisation anaphorique (Kail, Hickmann, 1992; Yuill et Oakhill, 1991). La maîtrise de cette utilisation intralinguistique serait assez tardive (Hickmann, 1991) et rendrait compte de l'extension de l'utilisation déictique du système référentiel à un contexte particulier, le contexte intralinguistique (Hickmann, 1991). Hickmann, Kail et Roland (1995), en étudiant la production de récits à partir de suites d'images par des enfants de 6 à 11 ans, ont obtenu des résultats intéressants dans le domaine de l'introduction des référents et de leur maintien, en fonction des connaissances partagées par les interlocuteurs. Ces auteurs ont montré que c'est seulement à partir de neuf ans que les enfants utilisent correctement la distinction défini/indéfini pour l'introduction des référents anciens/nouveaux. Les enfants de 11 ans généralisent l'emploi de la forme indéfinie pour l'introduction des référents. Pour maintenir la référence, à partir de neuf ans, les enfants emploient plus de pronoms, en particulier pour coréférencer au thème local. Cet emploi varie selon la structure du discours. Les pronoms sont plus fréquents à l'intérieur des épisodes, et les reprises nominales sont plus fréquentes à leurs frontières. Selon Karmiloff-Smith (1986) le niveau de développement métalinguistique conditionne la compréhension de la distinction entre les utilisations déictiques et anaphoriques du système référentiel. Compréhension qui permettrait d'appliquer cette distinction de façon appropriée en production.

²⁵La stratégie serait une procédure très générale, construite par l'enfant, qui semble parfois correspondre à une règle grammaticale mais dont le champ d'application déborde largement celui qu'impose cette même règle chez l'adulte (Chipman et Gérard, 1983). Pour Noizet et Vion (1983) les stratégies sont des ensembles de procédures de traitement qui présentent un degré important de généralité et de stabilité et qui rendent compte de la manière dont un locuteur traite l'information contenue dans le signal pour dégager les relations qui unissent les termes de l'énoncé.

En lecture, il semble que l'on assiste à un développement de la compréhension du système référentiel qui suit les mêmes voies qu'à l'oral, mais avec un décalage temporel de quelques années (Bianco, 1996).

Les résultats des différentes expérimentations avec des jeunes lecteurs (7-11 ans) présentent des points convergents concernant l'évolution de l'identification du référent.

- Les reprises pronominales sont plus difficiles à traiter que les reprises nominales.

- Les pronoms endophoriques sont compris plus précocement que les pronoms exophoriques, les plus jeunes enfants ayant tendance à rechercher le référent à l'intérieur de la phrase (Kail et Léveillé, 1977). Ainsi, avec la phrase : "*Il a relevé le blessé et le pharmacien a appelé le médecin.*" les enfants de 7 ans attribuent au "il" une référence extérieure à la phrase dans 30% des cas, alors qu'à 10 ans ils sont 70% à faire ce choix et 95% à 14 ans.

- Les indices syntaxiques de genre sont utilisés correctement dans l'attribution de la référence avant les indices de nombre (Kail, 1983, Tyler, 1983).

- Les reprises ayant une fonction "sujet" sont mieux résolues et sont maîtrisées plus tôt que les reprises à fonction "objet" (Farioli, 1983).

- Quand les lecteurs ne peuvent se baser sur les indices syntaxiques de genre et de nombre pour identifier le référent, deux stratégies de bases sont utilisées (cf. IV.2) : la stratégie de distance minimale et la stratégie de dominance du personnage principal, ou stratégie thématique (avec des textes suffisamment étendus pour permettre l'identification d'un personnage principal).

- La détection spontanée de l'ambiguïté²⁶ de la référence de certains pronoms, qui implique l'existence de capacités métalinguistiques, ne se retrouve pas avant 14 ans (Kail et Léveillé, 1977). Toutefois, cette détection n'est pas systématique même chez des lecteurs adultes. C'est ce que montrent les résultats obtenus par Bianco (1996) au cours d'une expérience visant à déterminer les stratégies d'interprétation utilisées par des lecteurs de 1^{ère} et 3^{ème} années de cycle III et des adultes pour déterminer la référence de pronoms sujets "il" et "elle" dont certains étaient ambigus. L'auteur montre que les lecteurs adultes ne détectent pas l'indétermination de la référence d'un pronom ambigu si on n'attire pas leur attention sur cette possibilité. En effet, spontanément ils détectent moins de 20% des pronoms ambigus alors que si on utilise un questionnaire à choix multiples

²⁶ La référence d'un pronom est ambiguë lorsqu'il est impossible d'identifier son référent exact parmi plusieurs référents potentiels. Dans l'exemple suivant : "Pierre voit Marc. Il court se mettre à l'abri." Il est impossible de savoir si le pronom "il" réfère à "Pierre" ou à "Marc" car ces deux référents sont morphologiquement compatibles avec le pronom et le contexte sémantique ne fournit pas d'indication permettant de les départager. Au contraire, dans l'exemple : "l'homme traqué voit le tueur. Il court se mettre à l'abri." , les deux référents sont toujours morphologiquement compatibles avec le pronom, mais le contexte sémantique induit une interprétation du pronom en référence "l'homme traqué". Le pronom n'est donc plus ambigu, mais seulement morphologiquement indéterminé.

intégrant une réponse signalant l'ambiguïté, cette réponse est choisie dans 50% des cas.

Si on distingue les résultats des bons et mauvais compreneurs (Rémond, 1993, Bianco, 1996) on constate que :

- Le traitement des pronoms pose plus de problèmes aux mauvais compreneurs qu'aux bons. Bianco (1996) montre que lorsque le pronom "il" renvoie au sujet de la phrase précédente, les bons compreneurs de CE2 interprètent correctement le pronom dans 63% des cas alors que les compreneurs faibles ne produisent que 53% d'interprétations exactes.

- Les mauvais compreneurs réfèrent les pronoms à l'antécédent le plus récent plus systématiquement et plus longtemps que les bons. Ainsi, lorsque des élèves faibles compreneurs de 3^{ème} année de cycle trois doivent interpréter un pronom "il" morphologiquement et sémantiquement ambigu²⁷, ils choisissent le référent le plus proche dans 51% des cas et le sujet syntaxique dans 37%. Alors que, chez les bons compreneurs, les deux référents possibles sont choisis dans des proportions équivalentes (respectivement 41% et 40%) (Bianco, 1996).

- Les mauvais compreneurs n'opèrent pas de contrôle de type métacognitif sur le résultat de l'attribution du référent alors que les bons compreneurs utilisent, en fin de troisième cycle de l'école primaire, des procédures de vérification et de régulation. Ainsi, les bons compreneurs, qui privilégient majoritairement l'attribution de la référence au sujet pour l'interprétation des pronoms personnels sujets, sont capables de modifier cette attribution si elle ne respecte pas la cohérence textuelle (on observe le même résultat chez des lecteurs adultes), ce dont ne sont pas toujours capables les faibles compreneurs de 11 ans (Bianco, 1996).

²⁷ Dans la rue Paul suit Pierre. Il marche vite.

IV.2 LES STRATEGIES DE RESOLUTION DE LA RELATION ANAPHORIQUE.

Comme le font apparaître les résultats expérimentaux précédents, des stratégies variées d'interprétation de la relation anaphorique ont été identifiées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Lorsque l'on examine la notion de stratégie, on observe une assez grande hétérogénéité dans les définitions proposées, et dans le caractère conscient ou inconscient de leur contrôle.

Pour Kinstch et van Dijk (1983), une stratégie est une représentation mentale indiquant les moyens d'atteindre un but, et spécifiant la façon d'atteindre ce but de la manière la plus efficace (p. 65). Pour eux, le but des stratégies intervenant dans la compréhension du discours est la construction rapide d'une représentation textuelle correcte et adéquate en mémoire épisodique, et la mise en place de liens entre la représentation textuelle et d'autres mémoires épisodiques (p. 88).

Fayol et Monteil (1994, p. 93) définissent, quant à eux, la stratégie comme "une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance". Ils précisent que le recours à une stratégie est cognitivement coûteux car il mobilise de l'attention. En effet, le recours à une stratégie implique, selon la définition proposée, un processus de sélection des procédures adaptées au but fixé et fonction des caractéristiques de la tâche, ainsi que de "la connaissance du sujet de ses propres possibilités". Cette sélection ne correspond pas à un algorithme liant de manière automatique des conditions définies à une série d'actions, auquel cas on aurait affaire à une procédure et non à une stratégie. Au contraire, ce sont non seulement les procédures qui doivent être sélectionnées, mais aussi leur agencement, leur guidage, qui doit être défini, ce qui entraîne bien sûr un coût cognitif non négligeable. De plus, les auteurs précisent que la mise en œuvre d'une stratégie implique une évaluation du déroulement procédural. Selon eux, cette évaluation porte sur deux plans distincts du fonctionnement d'une stratégie. Le premier plan d'évaluation est celui de l'adéquation des résultats de la stratégie avec le but fixé. Le second plan correspond à l'évaluation de la pertinence de la stratégie choisie par rapport aux autres stratégies disponibles. L'évaluation aussi consommerait des ressources cognitives, et ce d'autant plus qu'elle porte sur deux aspects du fonctionnement des stratégies devant être évalués simultanément.

L'analyse proposée par Fayol et Monteil (op. cit.) permet de distinguer les processus automatiques, des processus attentionnels. En cela, leur définition de

la notion de stratégie nous paraît plus adaptée à l'étude de l'interprétation des anaphores que celle proposée par Kinstch et van Dijk (1983). Cependant, la distinction opérée par Fayol et Monteil entre procédure et stratégie ne s'est imposée que récemment dans la littérature. La plupart des auteurs que nous allons citer utilisent indifféremment le terme de stratégie pour désigner des processus automatiques ou attentionnels. En dehors des citations, le terme de *procédure* désignera des processus automatiques et celui de *stratégie* renverra à un ensemble de procédures dont l'emploi est contrôlé en fonction des conditions et des objectifs.

Chipman et Gérard (1983), s'intéressant à la compréhension des anaphores dans une perspective génétique, affirment que les procédures d'interprétation des anaphores seraient transitoires, se succéderaient dans un certain ordre, et seraient appliquées de manière systématique, sans considération d'autres indices²⁸.

Les procédures d'interprétation des anaphores pronominales ne disparaîtraient pas brusquement, mais elles entreraient en conflit avec d'autres instruments de compréhension (utilisation des indices morphosyntaxiques, sémantiques) qui n'avaient pas été utilisés jusque là à cause de l'application inconditionnelle d'une procédure, à des moments différents selon le type de tâche (Kail, 1976).

Ces procédures, dont l'application systématique ne peut s'expliquer par aucun principe linguistique, semblent pourtant constituer une étape de l'acquisition des principes linguistiques (morphosyntaxiques et sémantiques) qui régissent la compréhension adéquate de l'anaphore. Il semble qu'elles soient plutôt conditionnées par les limites de la mémoire de travail et par ces conséquences sur la focalisation des référents.

Parmi les procédures les plus souvent citées, on peut retenir la procédure *de distance minimale*, la procédure *des fonctions parallèles*, la procédure *du sujet* ou la procédure *thématique*, ainsi que les procédures *d'analyse morphologique*, *sémantique* et *pragmatique*.

IV.2.1 La procédure de distance minimale.

Identifiée à l'oral chez de très jeunes enfants (moins de quatre ans) (Kail, 1976), elle est encore utilisée à l'écrit par des lecteurs faibles jusqu'à la fin du cycle primaire (Bianco, 1996). Cette procédure basée sur un facteur spatial consiste à prendre comme référent du pronom le syntagme le plus proche. Elle est parfois interprétée comme la conservation d'une structure nom-verbe-nom (NVN). Le pronom ne serait pas traité, le sujet du verbe deviendrait donc le syntagme nominal (SN) le plus proche en amont (Chipman et Gérard, 1983).

²⁸ Les auteurs emploient le terme de "stratégie" bien qu'il s'agisse de procédures, au sens de Fayol et Monteil (1994).

Un ensemble de paramètres pourrait, lorsqu'ils sont réunis, renforcer le recours à l'interprétation par proximité (Bianco, 1996) :

- les enfants sont jeunes
- les enfants sont des lecteurs faibles par rapport à leur niveau de scolarisation
- l'interprétation doit se fonder sur les informations sémantiques présentes dans l'énoncé
- les référents potentiels sont introduits sous la forme de noms propres

La procédure de proximité est aussi dénommée procédure de récence. Dans ce cas ce n'est pas le facteur spatial qui est évoqué pour justifier le choix du référent du pronom, mais un facteur cognitif, sa présence en mémoire à court terme due à sa récence de mention.

Dans cette optique, Kail (1976) justifie l'application de cette procédure par les faibles capacités mnémoriques des jeunes enfants qui prennent comme référent du pronom le SN le plus récent, celui qui est présent en mémoire à court terme.

C'est aussi pour cette raison que cette procédure pourrait être utilisée par des enfants plus âgés pour des tâches impliquant des contraintes mnémoriques plus importantes. En effet, lorsque les traitements entraînent une demande mnémorique forte, les ressources pouvant être allouées au maintien des informations en mémoire à court terme diminuent. C'est le cas lorsque le nombre de traitements simultanés augmente, ou lorsqu'ils ne sont pas automatiques, comme, par exemple, les processus de décodage en début d'apprentissage de la lecture. Les référents présents en mémoire à court terme pourraient donc se réduire au référent le plus récent lorsque le texte est lu par un apprenti lecteur.

IV.2.2 La procédure des fonctions parallèles.

La procédure des fonctions parallèles ou de parallélisme syntaxique consisterait à attribuer au SN relativisé la même fonction que celle de son antécédent (Kail, 1983).

Cette procédure serait dominante à l'oral chez les 4-7 ans. Pour Masseron et Schnedecker (1988) cette procédure est basée sur le fait que "il" est un pronom de reprise neutre, ce qui signifie qu'il anaphorise un groupe qui occupait la fonction grammaticale qui est la sienne.

Toutefois, à l'utilisation des critères syntaxiques de sujet et d'objet, certains préfèrent substituer un critère de non-changement de rôle (actant/patient) qui fonctionnerait selon le principe d'identification de la coréférence entre un SN et un pronom sur la base de leur identité de rôle dans l'action (Chipman et Gérard, 1983). En effet, ce critère permet de rendre compte des résultats obtenus avec des phrases au passif (voir à ce sujet Noizet, 1983, p.167-169).

IV.2.3 La procédure sujet.

En 1979, une expérience de Farioli, avec des enfants de 5 à 9 ans, utilisant des pronoms ambigus, remet en cause la prédominance de la procédure des fonctions parallèles. Les résultats de cette expérience indiquent que le coréférent du pronom est préférentiellement le sujet syntaxique de la proposition précédente, quelle que soit la fonction du pronom. Cette procédure semble pouvoir être expliquée par la notion de coréférence au thème local (Kail, 1979, 1983), au référent focal. En effet, dans les narrations produites par des enfants, le sujet thématique est le seul à être pronominalisé (Kail, 1983). Pour Farioli (1979) l'apparition de cette procédure correspondrait avec un moment du développement du langage où apparaît la capacité de repérer le thème d'une proposition. Selon Wykes (1981) l'utilisation d'une loi d'attribution de la coréférence spécifiant que l'antécédent d'un pronom sujet est le sujet ou le "focus" de la phrase précédente expliquerait le grand nombre d'erreurs d'attribution des enfants. Cette procédure de coréférence au sujet a aussi été mise en évidence en lecture, chez des lecteurs de 3^{ème} année de cycle 3 et chez des lecteurs adultes devant interpréter des pronoms ambigus (Bianco, 1996).

IV.2.4 La procédure thématique.

Le matériel utilisé lors de l'expérience qui a permis d'identifier la procédure du sujet, en lecture (Bianco, 1996), comme celui utilisé dans de nombreuses autres expériences (voir à ce propos Noizet, 1983, p. 169), ne permet pas de déterminer si la coréférence s'établit sur un critère syntaxique, sur un critère de conservation de rôle, ou sur un critère thématique avec le choix du thème local ou global du discours, puisque ces quatre propriétés étaient portées par les mêmes référents. De plus le caractère réduit des textes utilisés dans ces expériences, n'autorise pas à distinguer le thème local (le focus en général confondu avec le sujet grammatical), du thème global du discours (le ou les personnages principaux du discours).

Pour Reichler-Beguelin (1988), les procédures de distance minimale et du sujet sont des procédures d'attribution de la référence au thème. Comme on l'a déjà évoqué lorsque l'on a examiné les différentes structures thématiques possibles dans les textes (cf. III.4), la procédure du sujet peut être interprétée comme une procédure de maintien du thème, ce qui correspond à l'utilisation d'un schéma à thème constant pour piloter l'analyse de la structure référentielle du discours. Pour Reichler-Beguelin, la procédure thématique repose donc sur l'attribution de la référence des pronoms au référent thématique précédent. C'est donc le thème local qui intervient dans l'interprétation du pronom. La procédure de proximité peut être analysée comme une procédure de changement de thème, ce qui correspond à l'utilisation d'un schéma à thème linéaire.

Kinstch et van Dijk (1983, p. 170) parlent quant à eux de procédure de cotalité pour l'interprétation des pronoms en première position ("first position pronoun"), en général les pronoms sujets. Selon eux les interprétants ont tendance à faire coréférer les pronoms de première position avec un référent topique "car la continuité topicale serait un comportement stéréotypique en production du discours". En fait, pour Kinstch et van Dijk la procédure de cotalité repose, dans un premier temps, sur la recherche d'un référent topique dans la représentation sémantique du discours, l'interprétation découlant du choix du référent topique serait confirmée si ce référent cumule sa topicalité avec d'autres propriétés sémantiques et / ou syntaxiques. Les auteurs proposent un classement (dans l'ordre décroissant) des propriétés favorisant l'attribution de la référence des pronoms de première position à un référent qui :

1. est un syntagme nominal topique
2. a la propriété sémantique d'agent
3. occupe la fonction de sujet syntaxique
4. apparaît en première position dans la proposition
5. appartient à une proposition principale

Pour les auteurs, ce sont donc des informations sur la structure globale du discours (le référent est un référent topique dans la représentation du discours) et sur sa structure locale qui interviennent dans l'interprétation des pronoms sujets.

Kinstch et van Dijk (1983, p. 171) précisent que cette procédure ne fait qu'établir une cohérence partielle, c'est-à-dire, un lien cohésif provisoire. L'interprétation définitive du pronom étant déterminée à partir de l'interprétation de l'ensemble de la proposition ou de la phrase et de sa cohérence avec les parties déjà traitées du discours.

Or, il semble que les enfants se cantonnent à l'interprétation provisoire fournie par l'application de l'une des procédures évoquées précédemment et que, dans un premier temps, ils n'utilisent pas le contexte sémantique explicite ou inféré, pour produire une interprétation définitive.

Lorsqu'ils acquièrent la capacité de réviser une interprétation provisoire, les sujets se fondent sur de nouvelles propriétés pour établir l'interprétation définitive. Dans un premier temps, les propriétés morphologiques associées aux référents sont utilisées pour modifier l'interprétation des pronoms. C'est plus tard que les propriétés sémantiques et pragmatiques du discours pourront intervenir dans la détermination de l'interprétation définitive.

L'emploi de ces propriétés a été interprété comme la mise en place de procédures qui viendraient supplanter les précédentes. Il s'agit des procédures sémantiques, pragmatiques et de la procédure d'analyse morphologique. Si l'on adopte le point de vue de Kinstch et van Dijk, les nouvelles procédures ne supplanteraient pas les anciennes, en fait ces dernières interviendraient dans un

premier temps pour fournir une interprétation provisoire, alors que les nouvelles procédures auraient pour fonction de confirmer ou d'infirmer cette interprétation provisoire pour produire une interprétation définitive. Il semble en fait que l'on assiste à l'émergence d'une véritable stratégie d'interprétation associant des procédures automatiques d'extraction de la référence avec des procédures de confirmation et de rectification dont l'emploi est modulé en fonction du contexte linguistique.

L'hypothèse d'un contrôle final de l'interprétation à l'aide des procédures pragmatiques et sémantiques proposée par Kinstch et van Dijk s'articule parfaitement avec le modèle minimaliste de l'interprétation. En effet, dans ce modèle, lorsque le processus d'interprétation automatique n'aboutit pas à la sélection d'un référent unique, le choix du référent peut, en dernier ressort, s'effectuer sur la base de la cohérence de la représentation textuelle. Ce sont donc essentiellement des informations sémantiques et pragmatiques qui conditionnent l'interprétation finale lorsque le processus automatique n'aboutit pas et que le lecteur a pour but d'identifier précisément le référent. De même, on peut envisager les procédures de récence, du sujet ou de coréférence au thème comme des interprétations du processus automatique d'appariement entre l'anaphorique et sa référence, sur la base de l'accessibilité relative des référents. En effet, la récence de mention, la fonction syntaxique et le statut thématique conditionnent le niveau d'accessibilité des référents (Cf. III.5). L'utilisation de ces facteurs, lors de l'interprétation des anaphores, semble être la manifestation d'un processus d'appariement avec le référent le plus accessible. Le passage d'une procédure à l'autre pourrait correspondre avec une modification des critères pris en compte pour déterminer l'accessibilité référentielle. Ces critères pourraient évoluer en fonction des capacités de la mémoire de travail.

IV.2.5 La procédure d'analyse morphologique.

Avec des anaphores morphologiquement non-ambigües, les enfants, dès 7 ou 8 ans à l'oral, sont capables de fonder leurs interprétations sur l'analyse des indices morphologiques de genre, puis de nombre pour déterminer l'antécédent d'un pronom (Kail 1983, Tyler 1983). En lecture, le genre et le nombre sont utilisés pour déterminer le référent des pronoms sujets à 9 ans (Bianco, 1994) mais l'analyse qui en découle n'est pas toujours parfaite. A 11 ans, cette analyse ne pose plus de problème. Elle permet à ces enfants d'attribuer correctement la référence des pronoms sur la base de leur nombre et de leur genre. Lorsque le pronom précède le SN (cataphore), il faut attendre environ 10 ans pour que ces procédures soit utilisées (Kail et Léveillé, 1977).

IV.2.6 La procédure sémantique.

Ces procédures utilisent l'analyse des données sémantiques du texte pour rétablir la référence du pronom lorsque les procédures d'analyse morphosyntaxique ne permettent pas de déterminer l'antécédent correct. Elles impliquent donc un traitement sémantique du texte de plus haut niveau que le simple traitement syntaxique.

exemple 25 (exemples construits):

a- *Le cuisinier regarde le gâteau dans le four. **Il** est cuit.*

b- *Le cuisinier regarde le gâteau dans le four. **Il** est impatient de le goûter.*

La référence de ces deux pronoms ne peut être attribuée qu'après avoir interprété le sens de la proposition qui les inclut. A partir des indices sémantiques de ces propositions, on peut attribuer le pronom "il" de l'exemple 25 a au "gâteau" et celui de l'exemple 25 b au "cuisinier".

La possibilité d'utiliser les informations sémantiques pour interpréter les pronoms apparaît tardivement. Ainsi une expérience portant sur l'interprétation en lecture de pronoms personnels sujets "il" et "elle", dans un contexte référentiel entraînant une indétermination morphologique, montre que les enfants de première et troisième années de cycle trois (CE2, CM2) ne prennent pas correctement en compte les informations sémantiques pouvant permettre de déterminer le référent du pronom (Bianco, 1996).

exemple 26

*Pendant les vacances, Patrick réveille Serge. **Il** crie. Il voulait faire la grasse matinée aujourd'hui.*

Dans cette expérience des enfants âgés de 9 et 11 ans devaient interpréter des pronoms "il" et "elle", dans un contexte référentiel morphologiquement ambigu, mais dont le contenu sémantique permettait de déterminer la référence exacte (voir exemple 26).

	CE2	CM2
Bons lecteurs	63.7	76.0
Lecteurs faibles	53.3	66.7

Tableau VIII : pourcentage d'interprétations exactes au CE2 et CM2 en fonction du niveau de lecture (d'après Bianco, 1996)

En observant les résultats présentés dans le Tableau VIII, on constate que lorsque l'interprétation est déterminée par le contenu sémantique, le pourcentage de réponses correctes reste inférieur à 80% jusqu'à la fin du cycle 3. Ce

pourcentage est d'autant plus faible que les enfants sont plus jeunes et qu'ils sont plus faibles lecteurs.

Ce type de résultats, indique que les enfants de 9 et 11ans "éprouvent de sérieuses difficultés à inférer l'antécédent d'un pronom à partir des données sémantiques" (Bianco 1994, voir aussi Oakhill et Yuill, 1986, Yuill et Oakhill, 1988 et Rémond, 1992).

IV.2.7 La procédure pragmatique.

Ces procédures utilisent les connaissances extralinguistiques du sujet qui sont mobilisées pendant la compréhension, pour déterminer le référent adéquat du pronom. L'attribution de la référence se fait sur la base de certaines caractéristiques des situations décrites par le texte (Kail, 1983). Elles sont utilisées lorsque les indices morphosyntaxiques et sémantiques ne suffisent pas à déterminer un antécédent unique. Reboul (1991) cite un exemple de Mehler et Dupoux (1987) qui illustre le phénomène (voir exemple 27).

exemple 27

"Après avoir considéré son dossier, le directeur limogea l'ouvrier, parce qu'il était un communiste convaincu."

On a affaire à un pronom morphosyntaxiquement ambigu, dont l'attribution référentielle est différente suivant que l'on se trouve dans un pays communiste ou capitaliste. Ici ce n'est pas le sens du texte lui-même qui est pris en compte mais une interprétation dépendant des connaissances générales propres à un individu.

Les procédures sémantiques et pragmatiques sont souvent regroupées pour rendre compte de la coopération entre les données sémantiques et pragmatiques dans la détermination de la cohérence, et de la difficulté à les différencier nettement dans le discours.

exemple 26

Pendant les vacances, Patrick réveille Serge. Il crie. Il voulait faire la grasse matinée aujourd'hui.

Dans l'exemple 26, la référence du pronom s'effectue aussi bien à partir du contenu sémantique des phrases que de nos connaissances générales sur les motivations des individus. Le sens des phrases nous permet de déterminer que A réveille B, que X crie, et que X voulait dormir. Nos connaissances nous permettent de penser qu'un individu qui veut dormir peut être en colère quand on le réveille, et qu'un individu en colère peut crier. Ce n'est que lorsqu'on cherche

à établir la cohérence de l'ensemble des propositions que l'on va utiliser ces différentes informations pour établir des relations logiques entre les propositions qui vont permettre d'identifier la référence. Les stratégies sémantiques et pragmatiques peuvent donc être unifiées au sein d'une stratégie d'extraction de la cohérence textuelle.

IV.3 METACOGNITION

Une question ne trouve pas de réponse explicite dans les travaux portant sur l'évolution des stratégies d'interprétations des pronoms anaphoriques.

En effet, on peut s'interroger sur le processus de passage d'une procédure à l'autre. Pour le passage de la procédure de proximité, ou de récence, à la procédure du sujet certaines hypothèses ont été évoquées.

Il s'agit du changement de structure thématique adoptée pour l'analyse du texte ou de l'augmentation des ressources mnémoniques attribuées au maintien des référents grâce, notamment, à la baisse des ressources devant être allouées aux procédures de traitement de l'écrit.

Par contre, le passage de ces procédures aux procédures sémantiques et pragmatiques n'est que rarement justifié. Cette évolution est parfois mise en perspective avec l'apparition de capacités métalinguistiques.

En effet, pour éprouver la nécessité d'utiliser les informations sémantiques en vue d'interpréter un pronom au lieu de se contenter de l'application de la stratégie thématique, il faut se rendre compte que l'on fait une interprétation erronée. Cela est possible uniquement si on peut contrôler la cohérence de l'interprétation obtenue avec la représentation du texte déjà construite. Or, cette capacité à contrôler le résultat de ses propres processus cognitifs fait partie des capacités d'ordre métacognitif, de même que la capacité à modifier le résultat d'un processus cognitif comme, par exemple, rectifier l'interprétation erronée d'un pronom (Gombert, 1990).

Un déficit d'ordre métacognitif est souvent invoqué pour rendre compte des difficultés de compréhension en lecture et de façon plus spécifique à traiter les anaphores (Cross et Paris (1988), Ehrlich, Rémond et Tardieu, (1993)).

Le terme de métacognition est apparu dans les années 70 avec les travaux de Flavell (1976) à propos de la *cognition sur la cognition*. L'intérêt pour cette notion s'est considérablement développé depuis, (voir à ce propos Gombert, 1990).

Selon la définition originelle proposée par Flavell (op. cit., p. 232) la métacognition renvoie à "la connaissance qu'un individu a de ses propres processus et productions cognitives et de tout ce qui peut être en relation avec ses processus et productions cognitives". Flavell précise à ce propos que le contrôle, la régulation et la planification de ces processus rentrent aussi dans le cadre de la métacognition. Cross et Paris (1988, p. 131) affirment que la métacognition inclut aussi les connaissances et le contrôle qu'un individu a sur ses activités d'apprentissage, dont la lecture. Pour eux les connaissances de type métacognitif sur la lecture sont de trois types :

1. Des connaissances déclaratives sur les facteurs qui influencent la lecture.
2. Des connaissances procédurales qui renvoient à la façon dont les habiletés opèrent et sont appliquées
3. Des connaissances sur les conditions qui nécessitent l'adoption de stratégies particulières et sur leur influence sur la lecture.

Si l'on applique les concepts de planification, d'évaluation et de régulation à l'activité de compréhension en lecture, le premier inclut la sélection de stratégies particulières permettant d'atteindre le but fixé, le second renvoie à l'analyse des caractéristiques de la tâche et des habiletés personnelles qui affectent la compréhension, et le troisième correspond à la gestion et au guidage des activités impliquées pendant la compréhension en lecture pour atteindre le but désiré (Cross et Paris, op. cit., p. 131).

La métacognition renvoie à deux axes de recherche distincts mais complémentaires (Ehrlich, 1994). Il s'agit pour le premier de l'étude des connaissances métacognitives et pour le second de la recherche sur le contrôle exercé par les sujets sur leurs propres processus cognitifs.

Le premier vise à étudier ce que les sujets savent sur les structures et les processus cognitifs impliqués dans une activité particulière. A partir de questionnaires ou en faisant commenter l'exécution d'une tâche par le sujet qui l'effectue, les expérimentateurs cherchent à déterminer les connaissances métacognitives que possède un sujet et qu'il est capable de verbaliser. Toutefois, toutes les connaissances métacognitives ne seraient pas ou pas clairement conscientes, ni verbalisables. C'est du moins ce que semble affirmer Flavell (1985, p. 35) lorsqu'elle dit que certaines expériences métacognitives sont "moins nettement conscientes et moins bien verbalisables". Cependant, la nature consciente et verbalisable d'un processus cognitif est souvent conçue comme l'indicateur que l'on a bien affaire à un processus contrôlé de façon métacognitive (voir Cross et Paris, 1988).

Le deuxième axe de recherche renvoie au contrôle que les sujets exercent sur leur propre fonctionnement cognitif. Selon Ehrlich (op. cit.) si de nombreuses études "rangent sous le terme métacognition tout ce qui concerne les mécanismes de contrôle et de régulation", ces études ne relèvent que rarement d'une approche métacognitive. Pour l'auteur, il faudrait réserver ce qualificatif aux seules études portant sur les mécanismes de gestions "dépendant des connaissances métacognitives et des expériences métacognitives"²⁹. C'est-à-dire que, pour qu'il y ait contrôle métacognitif, il faut non seulement que le sujet exerce un contrôle sur son fonctionnement cognitif, mais qu'en plus, le

²⁹ La notion d'expérience métacognitive renvoie aux idées, pensées, sentiments et impressions "qu'un sujet éprouve au cours d'une activité cognitive, sur le déroulement de cette activité en vue d'atteindre un certain objectif" (Ehrlich, 1994).

processus contrôlé implique des connaissances ou des expériences métacognitives.

Des travaux expérimentaux ont cherché à décrire les connaissances et les stratégies métacognitives utilisées par les lecteurs et leur évolution en fonction de l'âge et du niveau de lecture des individus. Paris et Myers (1981) ont, par exemple, comparé des bons et des faibles lecteurs de même âge, sexe et niveau arithmétique. Leurs résultats montrent que les bons lecteurs possèdent plus de connaissances sur les stratégies de lecture, qu'ils détectent plus souvent des erreurs pendant la lecture et qu'ils ont un meilleur rappel des informations textuelles. De même, Paris et Lindauer (1982) ont observé que, lorsque l'âge et l'habileté des enfants augmentent, on assiste simultanément à une augmentation de l'efficacité du recrutement et de l'application des stratégies cognitives. D'une façon générale, on observe une relation entre de bonnes performances en lecture et un développement métacognitif important.

Cette corrélation entre bonnes performances en lecture et développement important des capacités métacognitives a conduit les spécialistes de l'éducation à s'interroger sur les bénéfices possibles, sur la compréhension et sur la lecture, d'un enseignement ayant pour objet les connaissances métacognitives et l'utilisation des stratégies métacognitives. Cette approche métacognitive a conduit à l'introduction de nouvelles variables didactiques dans le champ de la compréhension en lecture (cf. VI.4.1). Pour l'interprétation des anaphores, les connaissances métalinguistiques portent d'une part sur le rôle cohésif des anaphores et d'autre part sur les procédures d'interprétation. Les procédures métacognitives impliquées, sont principalement celles d'évaluation et de rectification de l'interprétation, mais aussi celles qui permettent de choisir une procédure d'interprétation en fonction des caractéristiques du texte.

En résumé, les travaux qui ont étudié l'interprétation des pronoms personnels dans une perspective développementale, montrent que, dans un premier temps, les enfants attribuent la référence des pronoms de façon automatique en se fondant sur un critère de saillance. Le critère déterminant évolue avec l'âge des enfants. Il passe du local (récence de mention, fonction syntaxique), au global avec la fonction thématique. Après cette première phase, les enfants acquièrent la possibilité d'utiliser les propriétés morphologiques pour déterminer la référence des pronoms. Ce n'est qu'ensuite qu'ils vont prendre en compte les contraintes sémantiques et pragmatiques qui déterminent l'interprétation de certaines occurrences pronominales. De même, les possibilités de contrôle et de rectification des interprétations n'apparaissent que tardivement. Cette évolution pourrait être due au développement des capacités mnémoniques des enfants. C'est ce que semble affirmer Barnitz (1986) lorsqu'il dit (p. 48) que "*le développement des habiletés intervenant dans la compréhension des pronoms*

*pourrait être étroitement lié avec le développement des capacités mnémoniques des enfants.*³⁰

Dans cette optique, l'évolution observée semble correspondre avec le modèle de traitement minimaliste des anaphores pronominales. Chez les enfants les plus jeunes, la faiblesse des capacités mnémoniques limiterait le nombre de référents présents dans le focus explicite, et empêcherait d'effectuer des traitements complémentaires au processus d'appariement automatique avec le référent le plus accessible.

Avec l'augmentation des capacités mnémoniques, le nombre de référents présent dans le focus explicite va augmenter, le critère morphologique va pouvoir intervenir dans le processus d'attribution automatique de la référence. De plus, lorsque ce processus n'aboutit pas, ou lorsqu'il conduit un appariement avec plusieurs référents, les nouvelles ressources mnémoniques permettent d'examiner les contraintes sémantiques et pragmatiques pour déterminer l'interprétation exacte, lorsque cette précision est nécessaire.

³⁰ "The development of pronoun comprehension skills may be strongly linked with the development of children's memory capacities."

CHAPITRE V : LE SYSTEME

PRONOMINAL FRANÇAIS

L'analyse de l'évolution génétique du processus d'attribution de la référence des pronoms, présentée dans le chapitre précédant, ne prend pas en compte l'influence que pourrait avoir les spécificités du système pronominal de chaque langue. Nous nous proposons donc d'examiner le système pronominal français pour en déterminer les particularités qui pourraient avoir une incidence sur l'interprétation.

L'analyse qui suit adopte une optique grammaticale pour classer les pronoms³¹ disponibles dans la langue française. Cette classification permet de définir les propriétés associées à chaque catégorie de pronoms et à chaque pronom (d'après Grévisse et Goosse, 1995). L'analyse de l'organisation du système pronominal permet d'identifier certaines des sources potentielles de problèmes d'attribution de la référence des pronoms. Nous centrerons cette présentation sur les pronoms personnels, les autres types de pronoms apparaissant dans la langue française seront toutefois présentés brièvement pour fournir une image globale du système pronominal.

On distingue sept catégories de pronoms en français :

1- Les pronoms personnels

Comme ils renvoient aux interlocuteurs, les pronoms personnels de première et deuxième personnes sont généralement déictiques. En effet, leurs référents appartiennent le plus souvent au contexte extralinguistique.

exemple 28

"Gervaise le supplia à voix Basse.

- Ecoute, **je** t'en supplie...Laisse le couteau..." (Zola, L'assommoir)

Toutefois, ces pronoms peuvent avoir un comportement anaphorique lorsque leurs référents se trouvent dans le contexte intra discursif. On rencontre des usages anaphoriques de ces pronoms dans les cas de discours rapporté. Ainsi, dans l'exemple 28, le pronom "*je*" a un fonctionnement anaphorique,

³¹ Les pronoms sont des termes grammaticaux qui peuvent remplir les fonctions du groupe nominal. Contrairement aux noms, les pronoms constituent une catégorie lexicale finie puisque leur nombre est limité.

puisqu'il renvoie au personnage de "Gervaise" cité dans la phrase précédente (c'est aussi le cas du pronom complément "t" qui renvoie au personnage de "Coupeau").

exemple 29

"Attention, *il* est chaud."

Contrairement aux pronoms de première et deuxième personnes, les pronoms de troisième personne ont en général un comportement anaphorique. Cela n'exclut pas la possibilité d'une utilisation déictique de ces pronoms, en particulier lors de dialogues oraux, comme dans l'exemple 29. Dans cet exemple, le pronom "il" renvoie à un objet présent dans le contexte extra discursif. Il semble donc que ce pronom soit utilisé de manière déictique puisqu'il réfère à un objet qui ne peut être déterminé que par la situation d'énonciation et qui n'a pas été préalablement introduit dans le discours.

		Sujet		complément	
		atone	tonique ³²	atone	tonique
Singulier	1 ^{ère} personne	je*	moi	me*	moi**
	2 ^{ème} personne	tu*	toi	te*	toi**
	3 ^{ème} personne	il*, elle*	lui, elle	le*, la*	lui* lui**, elle**
Pluriel	1 ^{ère} personne	nous*	nous	nous*	nous**
	2 ^{ème} personne	vous*	vous	vous*	vous**
	3 ^{ème} personne	ils*, elles*	eux, elles	les*	leur* eux**, elles**

* formes conjointes³³, ** formes disjointes

Tableau IX : pronoms personnels du français (d'après Grevisse et Goosse, 1995, p 209)

La classification des pronoms personnels proposée dans le Tableau IX repose sur une analyse grammaticale. Les pronoms sont répartis selon leur personne et leur fonction. Chaque fonction est divisée suivant le statut tonique ou atone des pronoms. De plus, leur relation conjointe ou disjointe avec le verbe est indiquée. Les pronoms atones sont tous conjoints, alors que les pronoms toniques sont soit exclusivement disjointes, soit disjointes ou conjoints. On peut observer que

³² Les formes toniques des pronoms personnels sont celles qui figurent après une préposition (*c'est à lui*) ou qui servent à renforcer les formes atones (*lui, il n'en sait rien*).

³³ L'opposition formes conjointes / formes disjointes (ou formes clitiques / formes fortes dans une optique linguistique) repose sur un critère de position et d'association au verbe. Les formes conjointes sont associées au verbe et ne peuvent en être séparées que par une autre forme conjointe. Au contraire, la position des formes disjointes dans la phrase est libre (en dehors de la position occupée par les formes conjointes).

certain pronoms n'apparaissent que dans une case alors que d'autres sont présents à plusieurs endroits. C'est le cas pour les pronoms "lui", "elle", "elles", "toi", "moi", "nous" et "vous". Le français ne possède donc pas une forme pronominale spécifique pour chaque cas. On observe aussi que le pronom "lui" apparaît deux fois dans la même case. Lorsque le "lui" est un pronom objet, il peut être soit un pronom conjoint, c'est-à-dire associé au verbe, soit être un pronom disjoint, dissocié du verbe. Au pluriel, ces deux fonctions sont portées par deux pronoms différents, "leur" et "eux". On constate dans le Tableau IX que, pour les première et seconde personnes du singulier, ce sont des formes différentes qui occupent les positions conjointes (voir exemple 30 a et b).

exemple 30

- a) *Pierre viendra à ton anniversaire. Il a déjà choisi un cadeau pour toi. Il te le donnera pendant la fête.*
- b) *Pierre viendra à l'anniversaire de Jean. Il a déjà choisi un cadeau pour lui. Il le lui donnera pendant la fête.*

En l'absence de toutes les formes pronominales nécessaires pour que chaque fonction soit associée à un pronom unique, certains pronoms en assurent plusieurs. Cela pourrait entraîner une confusion lors de l'interprétation de ces pronoms.

On peut aussi voir dans ce tableau que les pronoms personnels de première et deuxième personnes ne portent pas de marque de genre, alors que les pronoms de troisième personne en sont pourvus sauf le pronom "lui" conjoint au singulier et les pronoms "leur" et "les" au pluriel. Pour les pronoms de première et deuxième personnes, qui sont généralement déictiques, le statut des interlocuteurs, défini par le contexte extra discursif, permet de les interpréter de façon claire sans avoir recours à d'autres informations comme le genre. Les pronoms de troisième personne sont en majorité anaphoriques, leur interprétation doit donc se fonder sur des critères dont fait partie le genre. Lorsque la même forme pronominale est employée à la troisième personne pour désigner des référents masculins ou féminins, on peut penser que la difficulté d'interprétation de cette forme augmente, puisqu'on ne dispose pas d'un des indices permettant d'éliminer certains référents potentiels. Cette absence de marquage du genre pourrait conduire à choisir préférentiellement le référent le plus accessible, comme antécédent de ces pronoms. En effet, généralement, moins un anaphorique est explicite, plus son référent est saillant ce qui permet de compenser l'absence d'autres indices.

exemple 31

- a) *Tu as enfin choisi un livre pour toi.*
- b) *Il a enfin choisi un livre pour lui.*

L'exemple 31 permet d'illustrer une des difficultés spécifiques à l'interprétation des pronoms objets de troisième personne.

Dans certains contextes sémantiques, on ne peut pas savoir s'il faut en faire une interprétation réfléchie ou non. Alors que le caractère déictique des pronoms objets de première et deuxième personne permet d'éviter cette confusion. Dans l'exemple 31 *a*, il existe de façon certaine une relation de coréférence entre "tu" et "toi". En *b*, on peut aussi établir une relation de coréférence entre "il" et "lui", mais cette interprétation n'est pas obligatoire. On peut attribuer la référence du "lui" à un référent externe à la phrase, différent de celui du "il".

La possibilité d'interpréter les pronoms personnels objets de troisième personne de façon réfléchie proviendrait du fait que "le français ne dispose pas d'un "vrai" réfléchi, morphologiquement pauvre, pour les positions disjointes" (Zribi-Hertz, 1996, p. 205).

En effet, selon le principe d'économie énoncé par Burzio (1991) une expression réfléchie est maximale sous spécifiée. C'est-à-dire que les expressions réfléchies sont les plus pauvres morphologiquement. Le manque d'information morphologique pour déterminer l'interprétation serait compensé par la nécessité d'attribuer la référence de façon réfléchie³⁴.

En français le pronom réfléchi "se" ne porte pas de marques morphologiques de genre ni de nombre (voir exemple 32) conformément à ce principe d'économie.

exemple 32

- a) *Pierre se retrouve seul*
- b) *Marie se trompe de rue*
- c) *Pierre et Marie se parlent*

Lorsqu'une langue ne contient pas d'expression réfléchie morphologiquement pauvre, une expression généralement utilisée de façon non réfléchie et morphologiquement riche, peut être employée de façon réfléchie. C'est ce qui se passe en français pour les positions disjointes avec le pronom "lui" et ces dérivés.

Par contre, puisqu'il existe un pronom réfléchi spécifique pour les positions conjointes, seul ce dernier est utilisé dans cette position. Ainsi dans les exemples 33 *a* et *c* une interprétation réfléchie des pronoms "lui" et "elle" est exclue, alors que dans les exemples 33 *b* et *d* elle est envisageable.

³⁴ A propos de la relation entre les pronoms réfléchis et leur antécédent, on pourra voir l'analyse de cette relation proposée par la théorie du gouvernement et du liage (Chomsky, 1987 et Zribi-Hertz, 1996). D'après les auteurs qui s'y réfèrent, l'interprétation des pronoms réfléchis est fortement déterminée par des contraintes d'ordre syntaxique.

exemples 33

- a) *Pierre lui parle*
- b) *Pierre parle de lui*
- c) *Elle parle de Marie*
- d) *Marie parle d'elle*

En français, la possibilité d'une double interprétation, réfléchi ou non, pour les pronoms personnels objets de troisième personne pourrait être, comme l'absence de genre déterminé ou le manque de formes conjointes spécifiques, une source de difficultés d'interprétation. D'autres langues possèdent des formes réfléchies et non réfléchies différentes pour la même fonction grammaticale, qui permettent d'éviter cet écueil. En anglais, par exemple, les pronoms "*himself*" et "*him*" sont utilisés en tant que pronom objet réfléchi, pour le premier et non réfléchi, pour le second.

En résumé, l'analyse de l'organisation des pronoms personnels du français permet d'identifier les pronoms dont l'interprétation pourrait être contrariée par l'absence de certaines formes pronominales spécialisées. L'attribution de la référence du pronom "lui", qui occupe les fonctions attribuées à plusieurs pronoms dans d'autres langues, semble pouvoir être particulièrement affectée par ce cumul de fonctions.

2- Les pronoms possessifs

Personne	Singulier		Pluriel	
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
1 ^{ère} personne	Le mien	La mienne	Les miens	Les miennes
2 ^{ème} personne	Le tien	La tienne	Les tiens	Les tiennes
3 ^{ème} personne	Le sien	La sienne	Les siens	Les siennes
1 ^{ère} personne	Le nôtre	La nôtre	Les nôtres	
2 ^{ème} personne	Le vôtre	La vôtre	Les vôtres	
3 ^{ème} personne	Le leur	La leur	Les leurs	

Tableau X: pronoms possessifs du français (d'après Grevisse et Goosse, 1995, p 216)

Les pronoms possessifs sont des représentants, qui indiquent que l'être ou la chose dont il s'agit est en rapport avec une personne. On peut voir dans le Tableau X, que, hormis les pronoms pluriels correspondant aux trois personnes du pluriel, dont le genre est indéterminé, toutes les formes envisageables apparaissent en français. On constate en particulier que, contrairement aux pronoms personnels, les pronoms possessifs possèdent des formes distinctes selon le genre pour presque toutes les formes. On peut donc penser que l'organisation du système pronominal possessif du français n'induirait pas de difficultés d'interprétation pour ces pronoms.

3- Les pronoms démonstratifs

	Masculin	Féminin	Neutre
Singulier	Celui, celui-ci, celui-là	Celle, celle-ci, celle-là	Ce (c'), ceci, cela, ça
Pluriel	Ceux, ceux-ci, ceux-là	Celles, celles-ci, celles-là	

Tableau XI : pronoms démonstratifs du français (d'après Grevisse et Goosse, 1995, p 218)

Les pronoms démonstratifs peuvent être employés déictiquement pour désigner un être ou un objet présent, ou être utilisés de manière anaphorique, pour renvoyer à un élément déjà introduit dans le contexte intra discursif (voir exemple 34).

exemple 34

*"Pierre détestait Georges et **celui-ci** le lui rendait bien"*

Il faut noter que les formes neutres permettent de reprendre de façon anaphorique le contenu d'une proposition entière.

A partir de l'analyse du système pronominal démonstratif du français illustrée par le Tableau XI, on ne peut pas identifier de difficultés d'attribution de la référence qui pourraient provenir du cumul de plusieurs fonctions par un seul pronom. On peut remarquer que souvent ces pronoms ne renvoient pas à une référence précise mais plutôt à une partie saillante de la représentation discursive.

4- Les pronoms relatifs

Les pronoms relatifs "*que*", "*qui*" et "*dont*" permettent d'introduire les propositions subordonnées relatives. Ces pronoms ne varient ni en nombre, ni en genre, ils varient uniquement selon leur fonction grammaticale.

Le faible nombre de formes pourrait indiquer que les pronoms relatifs renvoient à des éléments très accessibles, facilement identifiables sans faire intervenir les critères morphologiques. La récence de mention semble être le facteur décisif pour leur interprétation.

5- Les pronoms interrogatifs

	Sujet	Complément d'objet direct	Complément prépositionnel
Interrogation sur une personne	Qui (qui est-ce qui)	Qui est-ce que	Préposition + qui
Interrogation sur une chose	Qu'est-ce qui	Que, quoi Qu'est-ce que	Préposition + quoi

Tableau XII : pronoms interrogatifs du français (d'après l'encyclopédie électronique Encarta 2000)

Outre les formes simples et renforcées présentées dans le Tableau XII, il existe une série de formes dérivant de lequel, soit en genre et en nombre (*Laquelle, lesquels*), soit par amalgame avec "à" (*auquel*) ou "de" (*duquel*).

On peut noter que les pronoms "qui", "que" et "quoi" ne porte pas de marque de genre ou de nombre, mais qu'ils permettent d'opérer une distinction selon le caractère animé ou inanimé de la référence.

6- Les pronoms indéfinis.

On regroupe sous le nom de pronoms indéfinis un ensemble de termes variés, qui ont toutes les fonctions des pronoms et permettent de quantifier.

Ils peuvent désigner de façon déictique, c'est-à-dire référer à un être ou à une chose présents dans le contexte extradiscursif, ou bien être anaphoriques, c'est-à-dire renvoyer à un élément du contexte intradiscursif. Ils permettent d'indiquer une quantité indéterminée (*Plusieurs, quelques-uns (quelques-unes), certains (certaines) et la plupart*), une quantité nulle (*Aucun, nul, personne et rien*), la totalité (*Tout (tous, toutes), chacun (chacune)*), la singularité indéterminée (*quelqu'un, quelque chose et un (une)*), une indifférenciation du choix (*n'importe qui, n'importe quoi et n'importe lequel*), l'identité (*le (la, les) même*) ou l'altérité (*l'autre (les autres)*).

Lorsqu'ils sont employés de façon anaphorique, ces pronoms ne renvoient pas toujours à une référence précise. Ils jouent alors un rôle de variable à laquelle viennent s'appliquer des prédicats.

7- Les autres pronoms

Il s'agit des pronoms exclamatifs, et des numéraux. Ainsi que des adverbes pronominaux qui ont un fonctionnement pronominal bien qu'ils appartiennent à la classe des adverbes, comme "*en*" et "*y*". Certains de ces pronoms peuvent aussi être employés de façon anaphorique.

En résumé, l'analyse grammaticale du système pronominal français met en évidence la variété des dispositifs pronominaux. Elle fournit deux types d'informations qui peuvent jouer un rôle dans le processus d'interprétation.

Tout d'abord, il semble que le nombre de formes possibles pour chaque type de pronoms soient inversement proportionnel au statut focal de leurs référents. En d'autres termes, moins un pronom porte d'information sur le nombre, le genre, le caractère animé ou inanimé de son référent, plus ce dernier doit être fortement accessible.

Ensuite, l'analyse permet d'émettre des hypothèses sur certaines sources potentielles de difficultés d'interprétation. L'absence de formes de pronoms personnels spécifiques à chacune des fonctions qu'ils doivent assurer peut être une des causes provoquant des erreurs d'attribution de la référence. L'interprétation des pronoms objets de troisième personne, particulièrement celle du pronom "*lui*", semble pouvoir être affectée par leur caractère "plurifonctionnel". Il paraît possible que les sujets qui maîtrisent le moins la langue éprouvent des difficultés à attribuer la référence de ces pronoms, dans toutes les situations linguistiques où ils peuvent être utilisés.

CHAPITRE VI : APPROCHE

DIDACTIQUE DE LA

COMPREHENSION EN LECTURE

A partir de ce point nous nous intéresserons à la didactique de la compréhension en lecture et, plus particulièrement, à celle de l'interprétation des pronoms, puisque nous avons choisi d'axer nos efforts sur ce point.

Dans un premier temps, nous chercherons à établir un bilan des actions entreprises dans les classes du cycle 3 de l'école élémentaire pour promouvoir l'interprétation des pronoms personnels, à partir des instructions officielles et des manuels de français.

Dans un deuxième temps, nous présenterons un panorama de la didactique de la compréhension en lecture, en nous focalisant sur les résultats expérimentaux obtenus en psychologie de l'éducation et en détaillant certains programmes d'enseignement, caractéristiques des approches ayant donné des résultats positifs.

Enfin, nous présenterons les perspectives de mise en œuvre, dans le cadre de la classe, des approches didactiques présentées.

VI.1 LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Les programmes officiels de l'école primaire de 1995 pour le cycle des approfondissements (cycle 3), fixe, dès l'introduction, l'objectif de l'enseignement en lecture : Les enseignants doivent "approfondir la découverte du sens". Pour cela, les instructions précisent qu'il faut "accéder à une compréhension fine : bonne connaissance des enchaînements de l'écrit (enchaînements chronologiques, logiques et analogiques, jeu de pronoms, ponctuation qui facilitent l'interprétation du texte), mise en relation des informations prélevées dans le texte, découverte de l'implicite" (p. 58).

La maîtrise de l'interprétation des anaphores, en particulier des pronoms, est posée comme un élément nécessaire pour atteindre une compréhension fine du texte. Cela implique que les pronoms doivent faire l'objet d'un enseignement au cours du cycle 3. Cet enseignement viendra compléter celui qui a déjà été effectué au cours du cycle 2. En effet, parmi les compétences à acquérir au cours du cycle 2, les instructions officielles précisent qu'en lecture, à la fin du cycle 2, "l'enfant peut : identifier les personnages d'un récit et les retrouver, quels que soient les procédés utilisés pour les désigner (noms, pronoms, surnoms, périphrases...)" (p. 96). En production d'écrits, l'enfant "doit pouvoir tenir compte des contraintes propres à chaque type d'écrit" (p. 98). Ces contraintes sont de trois ordres : présentation, vocabulaire et syntaxe. C'est dans le domaine de la syntaxe qu'est évoqué "l'emploi de pronoms". En grammaire, un élève doit savoir "reconnaître et employer les pronoms de conjugaison" (p. 102) à la fin du cycle 2.

Au cycle 3, c'est essentiellement d'un point de vue grammatical que l'enseignement du système pronominal est abordé. Ainsi, parmi les connaissances qu'un élève doit avoir acquises à la fin du cycle 3, on peut lire dans le paragraphe "classes de mots" qui fait partie du chapitre "grammaire et orthographe grammaticale" : "les pronoms personnels, indéfinis, relatifs, démonstratifs" (p. 61). On ne rencontre pas d'autre allusion au système pronominal ou aux anaphores dans les compétences à acquérir au cours du cycle 3 puisque l'interprétation des pronoms est sensée avoir été acquise au cycle 2.

Des précisions sont fournies dans l'ouvrage "La maîtrise de la langue à l'école" (1992) qui contient un texte d'orientations pédagogiques et de recommandations développées par le ministère de l'éducation. Sur le plan grammatical tout d'abord, les auteurs précisent que deux grands ensembles de phénomènes grammaticaux doivent retenir l'attention des maîtres. Il s'agit pour l'un, des "faits de langue qui donnent à la phrase sa grammaticalité" et pour l'autre, des "faits de langue qui entrent en jeu dans la cohérence et la cohésion du texte (par exemple les anaphores, les connecteurs...)" (p. 75). Il faudrait donc aborder l'étude des anaphores dans le cadre de l'enseignement de l'organisation du texte.

Dans le chapitre consacré au travail d'écriture, on peut lire "qu'il conviendra d'être attentif, tout au long du cycle III, **au fonctionnement**³⁵ des expressions que les grammairiens appellent **des anaphores**" (p. 85) et que "les maîtres doivent être particulièrement attentifs à leur usage, prêts à corriger un mauvais emploi ou à induire une utilisation pertinente." (p. 85). Toutefois le texte précise "qu'il ne s'agit pas, bien évidemment, d'en faire l'objet d'une leçon explicite de grammaire" (p. 85). Il semble donc que c'est seulement à l'occasion de la correction de textes produits par les enfants que l'enseignant doit souligner les erreurs et les possibilités d'emploi des anaphores.

Pour les pronoms personnels de troisième personne, les auteurs précisent que "les enfants doivent apprendre qu'on ne peut les employer directement sans avoir déjà présenté ce ou celui qu'ils désignent. Ils doivent aussi apprendre qu'un usage maladroit produit des ambiguïtés que le lecteur ne pourra plus interpréter" (p. 86).

Pour la compréhension en lecture, le texte indique que pour faciliter la compréhension littérale des textes difficiles, il faut "faire prendre conscience aux élèves de l'aide qu'apportent à la lecture toutes ces marques typographiques ou linguistiques" (p. 99). Les marques cités sont : les anaphores, les connecteurs, les indices temporels, les marques de discours rapporté et la ponctuation. Toutefois, le texte ne précise pas comment l'enseignant peut parvenir à obtenir cette "prise de conscience" chez ses élèves.

En dehors des indications propres à l'approche officielle de l'enseignement du système anaphorique, ce texte nous permet aussi d'avoir des indications sur la façon dont l'enseignement des stratégies de lecture est envisagé. En effet, page 103, les auteurs indiquent "qu'il faut aider chaque enfant à améliorer ses stratégies de lecture" en lui "apprenant à moduler sa prise d'information" en fonction du texte et des objectifs de lecture et en le rendant capable de "contrôler sa lecture au fur et à mesure qu'il progresse dans le texte". Pour atteindre ce but, il faut, selon les auteurs, que "le maître n'hésite pas à mettre en évidence sa propre stratégie de lecture".

Cet examen nous permet d'affirmer que l'amélioration de l'utilisation des pronoms et des autres dispositifs anaphoriques fait bien partie des objectifs fixés, en lecture comme en production de textes, par les programmes officiels. Au cycle 3, l'enseignement porte sur les aspects grammaticaux du système pronominal. Lorsqu'on examine les recommandations, et non plus les instructions officielles, on obtient plus de précisions sur la façon dont cet enseignement est envisagé. Tout d'abord, il appartient au cadre plus vaste de

³⁵ En gras dans le texte

l'enseignement de l'organisation textuelle et de la cohérence. Ensuite il ne repose pas sur des leçons spécifiques, mais l'interprétation et la production des pronoms doivent être abordées chaque fois qu'un problème est identifié par l'enseignant. Enfin, l'enseignant doit inciter les élèves à utiliser des stratégies de lecture en donnant son propre raisonnement comme exemple.

Une étude des manuels de français utilisés à l'école primaire permet d'analyser la manière dont les instructions officielles sont mises en place et d'évaluer comment on aborde l'interprétation des pronoms anaphoriques dans les classes.

VI.2 LES PRONOMS DANS LES MANUELS SCOLAIRES, AU CYCLE 3 DE L'ECOLE PRIMAIRE

9 manuels scolaires de niveau troisième cycle de l'école primaire ont été examinés pour illustrer comment l'étude des pronoms personnels français était abordée dans les classes, puisque les instructions officielles fixe les objectifs à atteindre sans fournir d'indications didactiques précises. Ces manuels sont les manuels de français disponibles au CRDP de Grenoble en 1998. Ils sont pour la plupart parus après les dernières réformes importantes de 1989 et 1995. Leur présence dans un centre de documentation destiné aux enseignants permet de penser qu'ils sont le reflet des manuels couramment utilisés dans les classes. Il s'agit des seuls livres scolaires qui font explicitement référence aux pronoms, c'est pourquoi notre observation porte uniquement sur eux.

Tous les ouvrages choisis se présentent comme des manuels de français, cela sous-entend qu'ils ne sont ni exclusivement des livres de grammaire, ni strictement des recueils de lecture, mais une synthèse des deux.

En effet, ils associent tous une lecture avec une leçon de grammaire. La lecture est généralement suivie de questions de compréhension et d'exercices grammaticaux utilisant des exemples tirés du texte lu. La leçon de grammaire est suivie d'exercices d'application de la règle étudiée.

Les manuels de CM1 et CM2 sont analysés ensembles, car les contenus présentés et les exercices associés, sont très proches pour les deux niveaux. D'ailleurs, un des manuels examinés couvre les deux niveaux du CM. Les spécificités de ceux destinés au CE2 ont entraîné un traitement indépendant.

VI.2.1 La place des pronoms dans les manuels de français au CE2

Ont été examinés les manuels suivants :

1. DUPRE, J. P., OBADIA, M., OLIVE, M., RAUSCH, A. et SCHMITT, R. (1995). *La nouvelle balle aux mots. Langue Française. CE2, cycle 3*. Paris : Nathan.
2. a. MARCHAND, F. et VAYSSE, G. (1997). Les Savoirs de l'école. Français. CE2, cycle 3, niveau 1. Cahiers d'exercices. Paris : Hachette livre.
b. MARCHAND, F. et VAYSSE, G. (1997). Les Savoirs de l'école. Français. CE2, cycle 3, niveau 1. Livre du maître. Paris : Hachette livre.
3. BUHLER, V., BOUVIER, L., GENLIS, M.-J., HERVE, L. et LIAUTARD, N. (1997). Les couleurs du Français. Maîtrise de la langue au CE2, cycle 3, niveau 1. Paris : Hachette livre.

Dans deux des trois manuels examinés (1 et 2), les pronoms sont présentés comme des mots qui servent à éviter les répétitions et qui remplacent un groupe nominal (GN), soit explicitement dans la définition qui en est proposée³⁶, soit implicitement au travers d'exercices dans lesquels, selon la consigne, il faut remplacer des GN par des pronoms, pour éviter des répétitions.

Le troisième manuel se démarque de cette définition classique en axant la définition proposée sur la fonction référentielle des pronoms personnels sujets : "*Les pronoms il et elle désignent celui ou celle dont on parle.*" (p. 172).

Si dans les trois manuels, au moins une leçon est consacrée aux pronoms personnels sujets, seul le premier manuel contient une leçon sur les pronoms personnels objets directs (*le, la, l', et les*) et contient des références au pronom "*lui*" en tant que pronom renforçant le sujet (exemple 35) et en tant que pronom associé dans un groupe sujet (exemple 36).

exemple 35 (p. 119):

*"Les pronoms moi, toi, lui, elle renforcent le sujet.
Moi, je serais Robin des Bois. Lui, il serait le traître."*

exemple 36 (A propos des pronoms sujets "nous" et "vous", p. 119):

*"Nous et vous réunissent plusieurs pronoms.
Lui et moi écoutons ⇒ nous écoutons
Lui et toi écoutez ⇒ vous écoutez"*

³⁶ La définition de la fonction des pronoms sujets de troisième personne proposée dans "la nouvelle balle aux mots" est la suivante (p. 109) : "Les pronoms il, elle, ils, elles remplacent les GN sujets. Ils évitent ainsi la répétition."

L'absence de référence aux pronoms compléments autres que les compléments d'objet direct (COD), semble être due au fait que, dans les trois manuels, la présentation des pronoms est liée à l'étude de leur fonction grammaticale. En effet, la présentation des pronoms sujets est associée aux leçons portant sur le groupe nominal sujet. Les pronoms personnels objets directs sont présentés dans le seul manuel qui aborde la fonction de l'objet direct dans la phrase. Et aucun des trois manuels n'évoque les autres fonctions grammaticales.

Les objectifs définis dans les manuels 2 et 3³⁷ pour les séquences didactiques concernant les pronoms sujets sont très proches. Ainsi dans le manuel 3, les objectifs portent sur l'identification des pronoms personnels sujets et sur l'utilisation du pronom personnel adéquat. Les auteurs du manuel 2 y ajoutent *"savoir trouver leur référent (le GN qu'ils représentent)"* (p. 128). Toutefois, les exercices proposés sont assez différents et semblent plus dépendants de la définition de la fonction des pronoms personnels adoptée, que des objectifs définis. Ainsi les manuels 1 et 2, qui optent tous deux pour une définition dans laquelle le pronom personnel est mis à la place d'un GN, proposent une proportion importante d'exercices de transformation de phrase (voir Figure 1, p. 110) contenant un GN sujet, en phrase contenant un pronom sujet, ou l'inverse. Ces exercices cherchent à mettre en évidence l'accord en genre et en nombre entre le GN et le pronom.

Les deux manuels contiennent des exercices dans lesquels il faut identifier, à partir d'un texte, le GN qui est remplacé par un pronom. Si le manuel 3 contient aussi quelques exercices de ce type, la plus grande partie des activités proposées consiste à produire des textes courts contenant des pronoms personnels sujets, soit en faisant le portrait d'un camarade, soit en construisant une histoire à partir d'image, soit en poursuivant une histoire à partir d'une première phrase. De plus, les auteurs du manuel 3 proposent des exercices permettant de mettre en évidence l'emploi de pronoms différents selon que le pronom renvoie au contexte extra linguistique (pronom "je" et "tu") ou au contexte linguistique (pronom "il" et "elle"). Ce manuel se démarque donc des deux autres par son approche de la fonction cohésive des pronoms dans l'organisation textuelle. Il ne se contente pas d'indiquer la fonction référentielle des pronoms, mais souligne aussi leur rôle de maintien de la référence au sein de chaînes référentielles.

En résumé, il semble que, dans les manuels, l'étude des pronoms est essentiellement abordée sous l'angle de leur fonction grammaticale. Cela implique que seuls les pronoms sujets et COD sont évoqués au CE2 puisque les autres fonctions grammaticales ne sont pas au programme. Les élèves apprennent généralement que le pronom remplace un nom pour en éviter la

³⁷ Pour le manuel 1, les objectifs ne sont pas clairement indiqués. Toutefois la similitude entre les exercices proposés dans ce manuel et dans le manuel 2 permet de penser que les objectifs poursuivis sont proches, sinon identiques.

répétition. Un seul des trois manuels aborde aussi la fonction cohésive des pronoms au travers d'exercices impliquant la production de textes.

VI.2.2 La place des pronoms dans les manuels de français au CM1 et CM2

Ont été examinés les manuels suivants :

4. GUEREAULT, D. et LEON, R. (1991). *Le Français au CM, cycle des approfondissements*. Paris : Hachette.
5. DUPRE, J. P., OBADIA, M., OLIVE, M., RAUSCH, A. et SCHMITT, R. (1995). *La nouvelle balle aux mots. Langue Française. CM1, cycle 3*. Paris : Nathan.
6. PY, G., BARLET-ROUSSET, A., BIGOT, J.-L., GRAVIL, J.-L. et JAFFUEL, A. (1987). *FRANÇAIS. CM1*. Paris : Bordas.
7. a- DUPRE, J. P., OLIVE, M. et SCHMITT, R. (1988). *La balle aux mots. Langue Française. CM2*. Paris : Nathan.
b- DUPRE, J. P., OLIVE, M. et SCHMITT, R. (1989). *La balle aux mots. Langue Française. CM2. Cahier d'exercices*. Paris : Nathan.
8. COURCELLE, M., HAMEL, S., LEON, R. et GUEREAULT, D. (1989). *Le Français au CM2. Cahier d'exercices*. Paris : Hachette.
9. MARCHAND, F. et VAYSSE, G. (1997). *Les Savoirs de l'école. Français. Cahiers d'exercices. CM2*. Paris : Hachette livre.

On constate que dans le manuel 4, la seule référence à la fonction des pronoms se trouve dans l'index grammatical, en fin de volume. Les différentes catégories grammaticales de pronoms (personnels, relatifs, possessifs, indéfinis, interrogatifs) y sont présentées sous forme de listes des pronoms appartenant à chaque catégorie. Seuls les pronoms relatifs et les pronoms indéfinis font l'objet d'une leçon de grammaire, accompagnée d'exercices. Les pronoms personnels sujets donnent lieu à un exercice dans une leçon consacrée aux "*groupes dans la phrase*" (manuel 4, p. 81). Cet exercice consiste à remplacer des groupes sujets par un pronom personnel sujet pour éviter des répétitions. Les pronoms personnels objets directs et indirects sont manipulés au cours d'exercices intégrés aux leçons de grammaires portant sur les compléments d'objets directs (manuel 4, p. 91) et sur les compléments d'objets indirects (manuel 4, p. 101). Ces exercices consistent à supprimer des répétitions ou à transformer des phrases ne comportant pas de pronoms, en phrases comportant un pronom (voir exemple 37).

exemple 37

Le château domine le village. ⇒ Le château le domine.

Les pronoms personnels objets directs apparaissent aussi dans un exercice portant sur l'accord du participe passé avec l'objet direct. Il s'agit à nouveau d'un exercice de transformation de phrases ne comportant pas de pronom. L'introduction d'un pronom permet de placer le COD avant l'auxiliaire avoir ce qui entraîne l'accord du verbe avec ce COD (exemple 38).

exemple 38

*L'architecte a dessiné ces plans avec soin. ⇒ Ces plans, l'architecte **les** a dessinés avec soin.*

Les pronoms ne font pas, non plus, l'objet d'une ou plusieurs leçons dans le manuel correspondant au cahier d'exercices 9, destiné au CM2. Toutefois, la distinction entre les pronoms "le", "la" et "les" et les déterminants ayant la même forme est abordée dans un exercice (manuel 9, p. 31) correspondant à la leçon "les déterminants".

Au cours de la leçon concernant le complément d'objet direct, trois exercices de transformation de groupes nominaux COD en pronoms sont proposés (manuel 9, p. 11).

Des questions sur l'interprétation des pronoms sujets apparaissent aussi au cours d'études de textes. Ainsi, page 24, la question "elle est le substitut de quel groupe nominal?" apparaît à la suite de la lecture d'un texte, lors de la leçon consacrée aux constituants des groupes nominaux. Toutefois, les questions demandant une interprétation explicite de pronoms inclus dans des textes sont extrêmement rares. Elles sont, de plus, toujours motivées par la leçon de grammaire qui accompagne la lecture.

Dans tous les autres manuels étudiés, au moins une leçon est consacrée aux pronoms. Au CM1, ces leçons portent sur les pronoms personnels sujets, sur les pronoms compléments d'objet directs et indirects, et sur les pronoms relatifs. Au CM2, seul un des trois manuels examinés, le manuel 7, propose encore une leçon sur les pronoms sujets.

Les trois manuels abordent, soit dans une leçon spécifique (manuel 7 et 8), soit au cours d'exercices (manuel 9), l'utilisation des pronoms compléments d'objet directs et indirects pour remplacer des groupes nominaux compléments. Les leçons concernant les pronoms objets directs attirent l'attention sur la place du pronom qui diffère de celle du groupe nominal remplacé.

Les définitions proposées au cours de ces différentes leçons présentent les pronoms comme des mots qui remplacent des groupes nominaux et qui servent à éviter les répétitions. C'est ce que les définitions suivantes, relevées dans le manuel 7 (p. 47 et p. 69), montrent :

"Il, ils, elle, elles qui peuvent remplacer des groupes nominaux sujets et en éviter la répétition sont des pronoms personnels sujets."

"Le, la, les, l' placés devant un verbe remplacent des groupes nominaux compléments d'objets directs. Lui, leur, en, y remplacent des groupes nominaux compléments d'objets indirects."

Les exercices proposés par tous ces manuels sont généralement, comme au CE2, des exercices de remplacement de GN par des pronoms, pour éviter des répétitions. Avec parfois des références explicites à l'accord en genre et en nombre du pronom avec son antécédent (manuel 6, p. 103).

On rencontre aussi quelques exercices dans lesquels il faut "*indiquer la personne désignée par le pronom*" pour des pronoms sujets (manuel 7, p. 48) ou pour des pronoms objets directs (manuel 6, p. 88). La construction de textes courts contenant des pronoms personnels, à partir d'une situation définie, d'une suite d'images ou d'un début de texte, est aussi un exercice proposé dans plusieurs manuels.

Il faut noter que le problème que peut susciter l'indétermination de certains pronoms n'est évoqué que dans un manuel (manuel 6, p. 87), et ce, uniquement dans un item. L'exercice en question est formulé comme suit: "*Ces phrases sont-elles bien compréhensibles? Pourquoi? Récris-les correctement.*" Cet exercice ne comporte que deux items, dont seul l'item suivant fait apparaître l'indétermination d'un pronom: "*La chatte n'attrape pas la souris parce qu'elle est trop vieille.*" L'attention de l'élève est attirée sur l'impossibilité de déterminer la référence du pronom "*elle*" dans cet exemple.

Dans le manuel 6, un exercice se singularise aussi. Il s'agit d'un exercice qui consiste à classer tous les pronoms présents dans un texte selon leur fonction grammaticale (sujet ou objet), leur personne (1^{ère}, 2nd ou 3^{ème}) et leur nombre (singulier ou pluriel).

D'une manière générale, on retrouve la même relation qu'au CE2 entre l'étude des pronoms et l'étude de leur fonction grammaticale. De même, les pronoms sont encore présentés comme des remplaçants du nom, qui permettent d'éviter les répétitions. Toutefois, quelques exercices demandant une interprétation explicite de pronoms apparaissent. Ces exercices restent cependant beaucoup plus rares que ceux reposant sur la substitution d'un GN par un pronom.

L'intérêt de l'utilisation des pronoms dans la construction de texte est aussi mis en avant dans quelques exercices. Ces exercices sont plus courants qu'au CE2, mais ils sont encore marginaux, puisque chaque manuel n'en propose qu'un ou deux.

VI.2.3 Bilan de l'examen des manuels scolaires

L'éventail des pronoms étudiés s'accroît au cours du cycle trois. On passe d'une présentation presque uniquement centrée sur les pronoms sujets au CE2 à une présentation globale du système pronominal, comprenant les pronoms personnels (sujets et compléments) mais aussi les pronoms relatifs, démonstratifs, indéfinis et possessifs au CM1 et CM2. Cette évolution suit étroitement l'évolution des connaissances grammaticales des élèves. Ainsi, par exemple, les pronoms compléments d'objets directs sont étudiés en même temps ou peu après la présentation de la fonction d'objet direct.

Globalement, les auteurs de manuels adoptent une conception substitutive du fonctionnement des pronoms (Les pronoms remplacent un nom), et leur attribuent la fonction quasi exclusive d'éviter les répétitions. Cela semble conditionner pour une grande part le contenu des exercices proposés. En effet, ces exercices sont, pour la plupart, fondés sur la substitution d'un groupe nominal par un pronom (ou l'inverse), cette substitution étant souvent justifiée par le souci d'éviter les répétitions. Le seul manuel qui adopte une conception différente de la fonction des pronoms, propose des exercices qui reposent sur la production de texte et sur le lien entre le type de pronom utilisé et le type de contexte, intra ou extratextuel, auquel renvoie le pronom.

Seule la contrainte d'accord en genre et en nombre du pronom avec son antécédent est présentée aux cours des exercices examinés. Les contraintes sémantiques ne sont pas directement étudiées, même si la réussite de certains exercices demandant l'identification de l'antécédent des pronoms, implique la prise en compte de ces contraintes au CM.

L'indétermination de certains pronoms personnels reste très rarement évoquée. Toutefois, on peut penser que les exercices de production de textes contenant des pronoms personnels donnent lieu à la rencontre de pronoms indéterminés.

Enfin, on n'a trouvé qu'une seule référence aux pronoms personnels compléments postverbaux, sous la forme d'un item inclus dans un exercice de substitution de pronoms objets indirects par des groupes nominaux. Il faut pourtant préciser que dans le manuel "la balle aux mots", niveau CM2, la leçon sur les pronoms personnels compléments précise que "*les pronoms ..., elle, ..., elles et eux peuvent être également pronoms personnels compléments d'objet (directs et/ou indirects)*" sans toutefois indiquer leur position postverbale. De plus, la possibilité d'une interprétation réfléchie de ces pronoms n'apparaît jamais.

On peut donc dire que dans les manuels utilisés à l'école primaire les pronoms

sont généralement présentés comme des substituts du nom, servant à éviter les répétitions et que leur étude ne se justifie que dans le cadre de l'étude des fonctions grammaticales du groupe nominal. L'optique adoptée par les manuels semble conforme aux instructions officielles, puisqu'elles situaient principalement l'étude des pronoms dans le cadre de la grammaire.

L'approche grammaticale proposée dans les manuels influence certainement les leçons présentées en classes comme l'illustre la figure 1 (page suivante).

Dans cette fiche destinée à illustrer une leçon sur les pronoms personnels au CE2, on observe que ces pronoms sont définis comme des substituts (ils "peuvent remplacer un groupe nominal"). La présentation est axée d'une part, sur leur fonction grammaticale de sujet ou de complément et d'autre part, sur la correspondance morphologique entre l'anaphorique et son antécédent.

~ Les pronoms ~

1) Le sujet d'un verbe peut être un pronom personnel - exemple tu nages bien -

- Relie les phrases qui vont ensemble.

- Le chien aboie. • Ils réveillent le village.
- Les chiens aboient. • Il réveille le village.
- Une branche est tombée. • Elle a barré la route.
- Des branches sont tombées. • Elles ont barré la route.

- Souligne les pronoms sujets du texte.

• Dilly, me touche pas à ce placard! Ce matin, tu as absolument tout sorti et j'ai mis des heures à ranger.

- Mais... j'ai envie de jouer, tu le sais! avec mes boîtes de cubes.

- Bon, elles sont tout au fond... Tu sais que nous attendons Charlotte, alors, tu vas être un amour...>>

2) Attention certains pronoms peuvent remplacer un

● groupe nominal complètement du verbe. Ce sont

le, la, les, l'. ex. j'ai vu l'étoile filante
→ je l'ai vu

Continue selon l'exemple.

- Je n'aime pas les épinards. →
- Il range ses affaires. →
- Le boulanger ferme son magasin. →
- Veux-tu arroser la plante? →
- Je ferme mon coffre à jouets. →

Figure 1: Fiche destinée à illustrer une leçon sur les pronoms, élaborée par Mme Joly (1998), école Desmoulins, Tullins.

L'optique adoptée dans les manuels pose deux problèmes.

Le premier concerne la conception substitutive de l'anaphore qui est présentée. Les travaux linguistiques montrent que cette conception, telle qu'elle est enseignée dans les classes, ne rend pas compte des propriétés réelles des anaphores. C'est en particulier l'examen des cas de référents évolutifs qui a conduit les linguistes à proposer des conceptions alternatives, moins axées sur la forme de surface du texte et prenant plus en compte l'impact des représentations mentales du discours sur la répartition des formes référentielles (cf. II.2). Il semble que les auteurs de manuels jugent que la conception substitutive de l'anaphore est une bonne approximation du fonctionnement réel de la relation anaphorique, ou tout au moins, que c'est une transposition didactique des connaissances linguistiques et psycholinguistiques actuelles adaptée à leurs objectifs et au public visé.

Le second problème concerne la présentation des pronoms par leur seul aspect grammatical. Savoir déterminer la fonction grammaticale d'un pronom est important pour effectuer une analyse grammaticale de la phrase, mais ne constitue pas un élément décisif pour réussir l'interprétation du pronom. En effet, les contraintes qui conditionnent cette interprétation concernent soit le contenu référentiel intrinsèque du pronom (genre, nombre, propriétés syntaxiques) soit des propriétés textuelles (cohérence sémantique et pragmatique, accessibilité des référents). Il n'y a donc généralement pas de leçon explicitement consacrée à l'interprétation des pronoms malgré les recommandations officielles. Il semble que les auteurs de manuels estiment que l'interprétation des pronoms personnels est soit déjà bien maîtrisée par les élèves de cycle 3, soit qu'elle ne nécessite pas un enseignement explicite. En effet, contrairement à l'analyse grammaticale qui doit faire l'objet d'un enseignement, les enfants comprennent le langage, ou interprètent des pronoms même s'ils ne bénéficient pas d'un enseignement structuré spécifique. Cela peut amener à penser qu'un enseignement spécifique de la compréhension est inutile.

Il semble donc que les approches didactiques de l'interprétation des pronoms proposées actuellement dans les manuels de français ne permettent pas d'atteindre les buts fixés par l'institution scolaire. Toutefois, la plupart de ces manuels proposent aussi des activités de lecture. Or, notre analyse ne repose que sur les traces explicites de l'enseignement du système pronominal. Les activités proposées par les enseignants à la suite des lectures n'ont donc pas été prises en compte. De même, aucun livre de lecture n'a été retenu pour illustrer la façon dont les pronoms sont abordés dans les classes, puisque ceux qui ont été examinés ne contenaient pas de référence explicite à l'interprétation des anaphores. Cependant, des travaux précédents ont montré, qu'au CE2 et au

CM2, les élèves rencontrent un grand nombre de pronoms dans leurs lectures. Dans les manuels utilisés en classe (lecture, mathématique et histoire), les enfants rencontrent en moyenne un pronom personnel toutes les trois phrases (Bianco, 1994). On peut alors supposer que l'étude des pronoms ne se limite pas aux leçons de grammaire qui ont été examinées, mais qu'elle se prolonge aussi pendant les activités de lecture et d'écriture, comme cela est préconisé dans les recommandations de 1992. Toutefois nous ne disposons pas de données objectives sur cet aspect de l'enseignement de l'interprétation des pronoms.

Le point essentiel qui se dégage de l'analyse des manuels scolaires est qu'il n'existe pas d'enseignement spécifique de l'interprétation des pronoms à l'école primaire. Pourtant on constate qu'un grand nombre d'élèves ont des difficultés à interpréter correctement les pronoms personnels au troisième cycle de l'école primaire (Bianco, 1996, Rémond, 1993). Il nous paraît donc important de proposer une approche didactique permettant de mettre en place un enseignement centré sur l'interprétation des pronoms. Or, depuis les années 80, de nombreuses recherches didactiques ont été menées dans le domaine de la compréhension en lecture. Nous allons donc examiner les résultats qui émergent de ce courant de recherche pour élaborer un programme didactique visant à améliorer l'interprétation des pronoms.

VI.3 LA DIDACTIQUE DE LA COMPREHENSION EN LECTURE

La question première soulevée par la didactique de la compréhension a été formulée par Emans (1978) : "la compréhension peut-elle s'enseigner? Ou la compréhension est-elle si intimement liée au développement mental du lecteur que tout enseignement spécifique est sans résultat?" (p. 2).

Pendant longtemps, l'adoption de la seconde alternative a certainement contribué au faible développement de l'enseignement de la compréhension. Elle a aussi conduit à négliger la recherche de solutions permettant de mettre en place ou d'améliorer cet enseignement.

On constate, par exemple, que le terme "compréhension" n'est apparu dans le champ de l'enseignement de la lecture qu'en 1917, avec Thorndike. On peut donc considérer, qu'avant cette date, lecture et compréhension étaient totalement dissociées. La lecture était alors certainement envisagée sous le seul aspect de la maîtrise des correspondances graphème - phonème. La quasi-absence de recherches liées à la compréhension avant les années 1970 peut être imputée à l'accent mis sur les processus de décodage et d'oralisation de la lecture, ainsi qu'au manque de données sur les processus psychologiques complexes impliqués dans la compréhension (Strenecky, Edge et Strenecky, 1978).

Dès 1917, Thorndike émettait l'hypothèse que les processus impliqués dans la compréhension en lecture étaient similaires à ceux engagés pour la résolution des problèmes mathématiques. Selon cette hypothèse, les difficultés rencontrées en compréhension avaient la même origine que celles observées en mathématiques ou dans d'autres activités faisant intervenir des processus identiques. D'après l'auteur, c'est le niveau d'habileté intellectuelle générale qui limitait l'efficacité de ces processus, et non pas le niveau d'habiletés spécifiques à la compréhension en lecture ou à chacune des activités. Il en découlait que, pour améliorer la compréhension en lecture, il faudrait enseigner au sujet comment mieux "penser" plutôt que de chercher à développer des habiletés spécifiques à la lecture.

Cette hypothèse qui repose sur les corrélations observées entre le niveau de compréhension en lecture et le quotient intellectuel a été abandonnée par la plupart des chercheurs dans les années 70. En effet, ces corrélations sont apparues comme étant dues à la construction des tests plutôt qu'à un facteur commun.

Toutefois, certains courants didactiques continuent ou continuaient récemment à utiliser cette conception comme base de leurs propositions. Il s'agit de programmes didactiques basés sur la recherche de l'augmentation des capacités générales de pensée en vue d'une amélioration de capacités plus spécifiques

comme la compréhension en lecture (voir à ce propos Perraudau, 1996).

Cette démarche est caractérisée par quatre attributs principaux (Huteau et Loarer, 1998) :

l'accent est mis sur les processus plutôt que sur les connaissances

la cognition est valorisée au détriment de la conation

le développement des processus métacognitifs est un objectif

l'enseignant joue un rôle de médiateur entre le sujet et le monde physique

On peut citer, par exemple, les ateliers de logique (Higelé, Hommage et Perry, 1992) ou le programme d'enrichissement instrumental (Douet, 1989) comme des applications relevant de ce courant didactique. L'efficacité de ce dernier a été évaluée de façon expérimentale. D'une façon générale, aucun effet sur les apprentissages scolaires (ou professionnels) n'est mis en évidence. Les effets sur la personnalité sont aussi très limités. Les seuls résultats positifs sont obtenus avec des tests d'intelligence proches des exercices utilisés dans le programme.

Avec l'apparition de modèles théoriques de la compréhension en lecture, de nouvelles voies didactiques ont été explorées. En effet, la conception du processus de compréhension impliquée par chaque modèle "étend et limite ce qu'il est possible d'enseigner" (Harste et Burke, 1978). Les premiers modèles ont été qualifiés de *bottom-up* par Rumelhart (1976) car ils postulaient une hiérarchisation des niveaux de données traitées allant du niveau le plus élémentaire, la lettre, le phonème, vers les niveaux de structuration les plus élevés de l'information, successivement le mot, la proposition ou la phrase, le paragraphe et le texte. Le traitement correct d'un niveau était envisagé comme un préalable au traitement du niveau supérieur. L'adoption d'un modèle *bottom-up* de la compréhension contraint fortement l'enseignement possible. En effet, il faut maîtriser les traitements de bas niveaux pour pouvoir accéder aux traitements de plus haut niveau. Cela conduit à mettre l'accent sur l'identification des mots et l'augmentation du vocabulaire et à négliger les fonctions textuelles au profit de la forme de surface. En dehors des limites des modèles strictement *bottom-up* qui ont entraîné leur abandon, Harste et Burke (1978) montrent que l'application de ces modèles à l'enseignement de la compréhension de l'écrit conduit les élèves à penser qu'ils ne possèdent pas la possibilité d'améliorer par eux-mêmes leur niveau de lecture, alors qu'ils pourraient utiliser leurs propres ressources cognitives et linguistiques. En effet, l'utilisation de ces modèles *bottom-up*, amène à privilégier l'accroissement des connaissances sur la forme graphique des mots et l'augmentation de la richesse du vocabulaire, plutôt que l'amélioration des procédures de traitement. Or, l'accroissement des connaissances passe généralement par une médiation externe, alors que l'amélioration des procédures de traitement peut résulter d'un processus interne. Ces modèles furent supplantés par des modèles *top-down* intégrant le fait que des procédures de traitement de haut niveau peuvent faciliter les traitements de

niveaux inférieurs. C'est, par exemple, la conception adoptée par Goodman (1976) lorsqu'il définit la lecture comme une devinette psycholinguistique ("psycholinguistic guessing game"). La plupart de ces modèles dits top-down postulent que chaque niveau de traitement est influencé par des niveaux de traitements supérieurs, mais aussi par des niveaux de traitement inférieurs. L'enseignement qui découle de ces modèles met l'accent sur la mise en œuvre de traitements cognitifs variés, dont l'utilisation des connaissances du lecteur et la prise en compte de l'interaction entre le texte (ou l'auteur) et le lecteur.

Si l'on s'intéresse à l'enseignement de la compréhension aujourd'hui on doit forcément s'interroger sur les modèles qui influencent actuellement la recherche. Comme le montre l'analyse des propositions didactiques qui suit, il semble que la conception de la lecture stratégique développée par Kinstch et van Dijk (1983) et le concept de métacognition sont les deux approches qui influencent le plus la recherche en didactique de la compréhension en lecture à l'heure actuelle. Comme le précisent Garner (1987) ou Brand-Gruwel et col. (1998), au cours des 15 dernières années de nombreuses études expérimentales anglo-saxonnes visant à améliorer la compréhension en lecture ont mis l'accent sur des programmes d'entraînement à l'utilisation de stratégies (par exemple O'sullivan et Pressley (1994), Paris, Cross et Lipson (1984), ou Palincsar et Brown, (1984)). Ces études poursuivaient deux buts distincts.

Le premier était de tester des modèles. En effet, si une activité est un composant essentiel d'un modèle, alors apprendre à des élèves à utiliser cette activité lorsqu'ils ne le font pas spontanément devrait améliorer leurs performances. Quand cet enseignement améliore la compréhension, le modèle est conforté. Ainsi, une expérience a été élaborée pour vérifier que les quatre procédures qui composent la stratégie de retour en arrière étaient acquises selon un ordre déterminé expérimentalement. Pour cela, l'utilisation de ces procédures était enseignée selon l'ordre prévu ou dans un ordre différent. Les résultats obtenus confirment l'ordre prévu pour l'acquisition des procédures (voir Garner et col., 1984).

Le second but de ces études était de proposer des séquences didactiques visant l'amélioration de la compréhension en lecture, en enseignant l'utilisation de stratégies utilisées par les lecteurs experts à des lecteurs qui ne les emploient pas. En effet, Brand-Gruwel et col. (op. cit.), citant Baker et Brown (1984), font le constat que les lecteurs faibles ont des connaissances réduites sur les stratégies de lecture, et que, de plus, ils les utilisent moins pour contrôler et réguler les processus intervenant dans la lecture, que les bons lecteurs. De façon plus générale, les travaux sur les niveaux de développement métacognitif ont établi des relations entre de faibles connaissances sur ses propres processus cognitifs concernant une tâche donnée et des difficultés à employer des procédures de traitement cognitif adaptées à cette tâche (Gombert, 1990).

Le niveau modéré des capacités d'ordre métacognitif chez les lecteurs faibles lorsqu'on le compare avec celui des bons lecteurs, a conduit à développer une

approche didactique nouvelle. Celle-ci est fondée sur la volonté d'accroître les connaissances métacognitives des lecteurs, à propos des stratégies de lecture employées par les lecteurs experts, dans l'espoir d'entraîner un accroissement de leur utilisation.

Les travaux didactiques expérimentaux, qui s'inscrivent dans cette approche, ont en commun de faire l'hypothèse que les lecteurs emploient des stratégies pour lire et comprendre un texte, et qu'elles peuvent être modifiées par un enseignement approprié. La plupart des recherches didactiques explorant cette voie reposent sur un enseignement toujours très explicite et très direct, qui se déroule sur un grand nombre de séances, réparties sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois. La présentation explicite d'une stratégie impliquée dans le processus de compréhension repose sur cinq types d'informations qui doivent être fournies aux élèves (Winograd et Hare, 1988, p. 123-124) :

1. Les raisons qui motivent l'enseignement de cette stratégie
2. En quoi consiste la stratégie
3. Comment utiliser la stratégie
4. Dans quelles circonstances l'utiliser
5. Comment évaluer l'utilisation de cette stratégie.

Ces études sont aussi caractérisées par l'information fournie aux élèves sur la manière d'accomplir les tâches proposées. Ils sont guidés à travers une série d'exercices conduisant à la maîtrise de la stratégie étudiée, avec des corrections fréquentes, des applications directes, et une évaluation des progrès.

VI.4 LES ORIGINES EXPERIMENTALES DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATEGIES

Marinak et al. (1998, p. 41) affirment que tous les élèves, y compris ceux qui sont dans les premières années d'apprentissage de la lecture, ont besoin de savoir que le but de la lecture est de construire du sens, et qu'ils doivent savoir comment accomplir cette tâche. Pour cette raison des programmes expérimentaux d'enseignement explicite des stratégies impliquées dans le processus de compréhension en lecture ont été développés et leur efficacité testée. Ces programmes se sont développés sur la base des résultats obtenus par trois champs de recherche : Outre les recherches sur les procédures de traitements de l'écrit caractérisant les lecteurs experts, il s'agit des recherches sur les processus de traitements cognitifs généraux et des recherches sur l'effet maître.

VI.4.1 Les fondements cognitifs

Les recherches sur les processus de stockage et d'utilisation des informations ont permis de mettre en évidence la nécessité d'aider les élèves à développer des structures de connaissance accessibles et interconnectées (Rosenshine, 1997a). En effet, on pense aujourd'hui que les informations que nous mémorisons en mémoire à long terme sont stockées sous forme de réseaux appelés structures de connaissance ("knowledge structures"). Or il est plus facile d'intégrer de nouvelles informations ou d'utiliser des connaissances antérieures pour résoudre un problème lorsque ces structures de connaissance sont riches et bien organisées. C'est-à-dire, lorsqu'elles comprennent un nombre important d'informations, et que ces informations sont interconnectées par des relations fortes et structurées. Dans ce cas, une structure de connaissance peut être facilement activée en mémoire de travail, puisque l'activation d'un seul de ses éléments va être transmise à l'ensemble de la structure. Cela permet de libérer des ressources pour les traitements à effectuer. C'est pourquoi, selon Rosenshine (1997a, p. 2) "l'éducation est un processus de développement, d'augmentation, d'expansion et d'amélioration des structures de connaissance de nos élèves". On peut tirer trois implications didactiques des recherches sur le traitement cognitif de l'information.

Premièrement, il semble important d'aider les élèves à augmenter leurs

connaissances générales ("background knowledge"), c'est-à-dire, l'ensemble des informations stockées en mémoire à long terme. La lecture approfondie, la critique de textes et l'organisation de débat autour des textes lus peuvent permettre d'augmenter le nombre d'informations conservées en mémoire à long terme, d'organiser ces informations et d'augmenter le nombre et la force de leurs interconnexions.

Deuxièmement, Il faut donner aux élèves des occasions d'effectuer des traitements sur les informations nouvelles. En effet, les manipulations effectuées sur les informations facilitent leur stockage en mémoire à long terme. De plus la quantité d'informations retenues et les relations qui sont établies entre ces informations dépendent du type de traitement. La qualité de la structure de connaissance élaborée sera plus importante lorsque l'on demande aux lecteurs d'effectuer un traitement impliquant d'organiser les informations du texte comme le résumé ou la comparaison que lorsque qu'ils ne font que le lire (Palincsar et Brown, 1991). Rosenshine (1997, a) cite 9 exemples d'activités permettant d'aider des élèves "à développer, organiser, renforcer et étendre leurs structures de connaissance. Il s'agit de :

1. La lecture approfondie³⁸ d'une grande variété de documents
2. L'explication d'un nouveau document à quelqu'un d'autre
3. L'écriture de questions ou la réponse à des questions se rapportant à un texte
4. La création de "carte de connaissance" ("knowledge map")
5. L'écriture journalière de résumé
6. L'application d'une idée à une nouvelle situation
7. Donner un autre exemple
8. Comparer le contenu d'un nouveau document avec les informations présentées dans d'autres textes
9. Réviser pour un examen

Il s'agit, au travers de ces activités, d'étendre le volume des connaissances générales des élèves et de les inciter à évaluer les informations qui leur sont présentées, à les intégrer dans des structures de connaissances existantes ou nouvelles, et à élaborer des relations entre les informations nouvelles, et entre ces nouvelles informations et celles déjà présentes en mémoire à long terme. Ces activités impliquent différentes compétences. La plupart des tâches proposées nécessitent d'inférer les informations implicites du texte, de résumer l'ensemble des informations, de transférer des connaissances à une nouvelle situation. Ces compétences reposent sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques. Le résumé,

³⁸ Il s'agit d'une lecture dont le but est de comprendre l'ensemble d'un texte, y compris les informations inférables. La lecture approfondie s'oppose à la lecture survol qui permet d'avoir une idée de la structure générale du texte ou d'y retrouver une information précise.

fait, entre autre, intervenir les habiletés permettant d'identifier les différentes informations, de déterminer leur organisation dans le texte, de juger de leur importance relative, d'éliminer les informations secondaires et de formuler les informations principales en respectant l'organisation de départ.

Troisièmement, il faut aider les élèves à organiser leurs connaissances. En effet, les élèves en présence d'informations nouvelles peuvent construire des structures de connaissances fragmentées, incomplètes ou erronées. Les enseignants doivent donc aider les élèves à structurer les informations nouvelles. Pour cela, ils peuvent soit leur fournir des *organiseurs graphiques*, soit leur apprendre à développer leurs propres organisateurs graphiques. Les organisateurs graphiques sont des structures qui fournissent l'organisation de l'information d'un document sous une forme graphique, comme par exemple le plan du texte ou les plans d'histoire ("story map") (voir figure 2, p 131). Selon Rosenshine (1997, a) l'utilisation d'organiseurs graphiques aide les élèves à classer les nouvelles informations qu'ils rencontrent ce qui facilite ensuite le rappel de ces informations.

En résumé, les résultats obtenus par la recherche sur la cognition soulignent l'importance de l'organisation des structures de connaissance. Des actions didactiques peuvent être envisagées pour aider les élèves à développer des structures de connaissances élaborées. Ces actions peuvent suivre trois voies complémentaires. Tout d'abord, une mise en contact fréquente avec des informations nouvelles à l'aide de nombreuses lectures peut favoriser l'accroissement des structures de connaissance. Ensuite, les enseignants peuvent initier des activités qui favorisent le traitement structurant des informations nouvelles. Des activités comme le résumé, par exemple sont axées sur la reformulation, la comparaison, et l'établissement de connexions. Enfin, une aide à l'organisation des nouvelles connaissances peut être fournie aux élèves en les faisant travailler sur des structures telles que les grammaires d'histoire ou les schémas.

VI.4.2 L'effet maître

Les recherches sur l'effet maître ont tenté de mettre en évidence les comportements qui caractérisent les enseignants efficaces. Ces recherches se sont principalement déroulées entre 1955 et la fin des années 80. Elles ont permis d'établir des corrélations entre des procédures didactiques adoptées par des enseignants experts ou par des enseignants novices et les niveaux de réussite à des tests standardisés des élèves. Rosenshine et Steven (1986) ont dressé un bilan de ces recherches. Il apparaît que les enseignants efficaces utilisent les procédures suivantes lorsque l'enseignement porte sur des habiletés ou sur du matériel explicatif (documentaires, leçons) :

1. Commencer la séance par un bref rappel des apprentissages précédents
2. Commencer la séance par une rapide présentation des buts
3. Diviser la présentation d'une nouvelle leçon en courtes étapes, en donnant des activités d'entraînement aux élèves après chaque étape.
4. Donner des instructions et des explications claires et détaillées
5. Donner des activités impliquant la participation active de tous les élèves
6. Poser de nombreuses questions, vérifier la compréhension des élèves, obtenir des réponses de tous les élèves
7. Guider les élèves pendant la phase initiale des activités
8. Donner de façon systématique des corrections et un feedback
9. Donner un enseignement spécifique et un entraînement pour les exercices écrits, et guider les élèves pendant les exercices lorsque c'est nécessaire.

Cette démarche peut être décomposée selon deux points caractéristiques des enseignants efficaces. Il s'agit premièrement de l'enseignement par courtes phases comprenant la présentation d'une petite partie de la leçon et des activités portant sur la partie étudiée, et deuxièmement, de l'importance du guidage des activités effectuées par les élèves. Ce guidage peut prendre plusieurs formes. L'enseignant peut effectuer un problème au tableau en donnant son raisonnement à haute voix pour fournir un modèle aux élèves. Il peut demander à l'un d'entre eux d'exécuter un exercice au tableau en commentant son processus de résolution. Il peut aussi contrôler les réponses de chacun pendant l'activité pour savoir si certains ont besoin d'explications supplémentaires. Le guidage des activités portant sur du matériel nouveau a deux avantages principaux. Tout d'abord, il permet de fournir aux élèves des occasions de traiter l'information nouvelle pour organiser leurs structures de connaissance en vérifiant que tous les élèves effectuent ces traitements. Ensuite, il permet de vérifier qu'ils ne construisent pas des structures de connaissance erronées, des idées fausses, à partir des informations qui leur sont fournies.

En résumé, on peut retenir que les enseignants efficaces se différencient des autres par les caractéristiques suivantes :

- Ils divisent la présentation des nouvelles leçons en plusieurs courtes étapes
- Ils guident les activités des élèves pendant que ces derniers effectuent le travail demandé
- Ils fournissent des occasions aux élèves de structurer les nouvelles informations
- Ils vérifient le niveau de compréhension de tous les élèves
- Ils cherchent à empêcher les élèves de développer des idées fausses

Malgré l'intérêt des résultats obtenus par les recherches sur l'effet maître,

leur transposition à l'enseignement s'est heurtée à deux problèmes.

Tout d'abord, le modèle proposé met l'accent sur le rôle directif de l'enseignant. Or, comme l'affirme Rosenshine (1997b, p. 1) : "It was a direct instruction model, a model which today is not politically correct or romantically correct"³⁹. En effet, les résultats obtenus paraissent en opposition avec les courants pédagogiques dominants au début des années quatre vingt dix que l'on pourrait grouper sous le terme générique de "pédagogie de la découverte". Ce modèle a donc été perçu comme rétrograde, ce qui a sans doute été un frein à sa diffusion dans les milieux pédagogiques. Ensuite, si ce modèle a permis d'identifier certaines procédures d'enseignement employées par les enseignants efficaces, il ne tient pas compte des contenus abordés. Il n'apporte donc pas d'indications directes sur la façon dont on peut enseigner efficacement des tâches complexes comme la compréhension ou la lecture.

C'est en vue d'enseigner ces tâches, qu'un nouveau courant de recherche est apparu au milieu des années 70. Il s'agit de l'enseignement explicite de stratégies cognitives. Ce courant a pour but de faire progresser les processus de traitement cognitif de l'information et utilise les procédures d'enseignement identifiées par les recherches sur l'effet maître pour atteindre ce but. Il repose sur une synthèse de l'approche cognitive et de l'approche mettant l'accent sur le rôle de l'enseignant qui viennent d'être présentées.

Pendant les années 70 et 80, un grand nombre de recherches ont cherché à mettre au point des programmes d'enseignement explicite de stratégies cognitives et à tester leur efficacité.

Les stratégies étudiées étaient soit spécifiques à un domaine précis, comme la compréhension en lecture, la résolution de problème en mathématique ou en science et l'écriture de texte, soit plus générales. Dans ce cas, l'action didactique devait entraîner l'amélioration de facultés cognitives indépendante d'un domaine, telles que l'apprentissage (Vermunt, 1995) et la mémorisation. Deux contributions majeures de ce champ de recherche pour l'enseignement peuvent être retenues (Rosenshine, 1997, b) :

Le *soutien éducatif* ("instructional scaffold") et, parmi les dispositifs qui participent au soutien éducatif, les *aides procédurales* ("procedural facilitators" ou "concrete prompts"). Le soutien éducatif est le terme générique sous lequel Rosenshine (op. cit.) range l'ensemble des procédures didactiques appliquées à l'enseignement explicite des stratégies cognitives. En effet, il s'agit d'aider, de soutenir l'élève dans ses efforts pour développer des structures cognitives nouvelles. Ce soutien peut prendre différentes formes, parmi lesquelles on peut citer la fourniture d'aides procédurales et la présentation de leur utilisation, la pensée à haute voix ou le guidage des activités.

³⁹ "C'était un modèle d'enseignement directif, un modèle qui aujourd'hui n'est pas politiquement ni romantiquement correct."

Les *aides procédurales* sont des heuristiques, des guides fournis aux élèves pour les aider à développer une stratégie spécifique. Elles peuvent soit être créées de toutes pièces soit être développées à partir des stratégies identifiées chez des experts.

Le programme ISL, présenté dans le chapitre suivant, illustre l'approche basée sur l'enseignement explicite de stratégies. Il permet d'éclaircir les termes de "soutien éducatif" et "d'aides procédurales" à l'aide d'exemples.

VI.5 UN EXEMPLE DE PROGRAMME DIDACTIQUE EXPERIMENTAL D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE STRATEGIES : INFORMED STRATEGIES FOR LEARNING (ISL)

Le programme didactique présenté ci-dessous a été choisi parce qu'il illustre une des voies de recherche didactique sur la compréhension en lecture qui obtient généralement de bons résultats. Cette approche représente une part importante des recherches dans ce domaine. Il s'agit d'un enseignement expérimental reposant sur la présentation explicite d'une combinaison de plusieurs stratégies. Les stratégies présentées interviennent aussi bien avant la lecture (fixer un but de lecture, planifier sa lecture), que pendant (faire des inférences, contrôler sa compréhension) ou après (résumer). En dehors des stratégies de traitement de l'écrit, les auteurs fournissent aussi des connaissances sur la structure textuelle. De plus, ils utilisent différentes formes de soutiens éducatifs (apprentissage coopératif, enseignement direct). Les aides procédurales font aussi partie des moyens employés. L'ISL permet donc d'illustrer ce qu'est un programme didactique fondé sur la présentation explicite de stratégies.

Selon Cross et Paris (1988, p. 132) le programme didactique ISL a été développé pour augmenter la conscience des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles⁴⁰ se rapportant à la compréhension en lecture, tout en enseignant aux enfants comment évaluer, planifier et réguler leur propre compréhension de manière stratégique. En plus d'une description explicite des stratégies et de la démonstration de leur utilisation, ce programme reprend plusieurs autres caractéristiques de l'enseignement direct tel qu'il a été défini par Duffy, Sherman et Roehler (1977). Il s'agit principalement de trois points (Cross et Paris, 1988, p. 132) :

- a) Diriger l'attention des enfants sur le matériel à apprendre
- b) Provoquer un niveau élevé de participation des élèves
- c) Fournir de fréquentes applications pratiques et un "feed-back" immédiat

Il est assez difficile de définir précisément le concept d'enseignement direct car il semble varier d'une étude à l'autre (Duffy et Roehler, 1982). Cependant, on peut dégager des points communs à toutes les définitions :

⁴⁰ Les connaissances conditionnelles correspondent à l'ensemble des connaissances relatives aux conditions de mobilisation des procédures (voir Fayol et Monteil, 1994, p 104-105)

- C'est le professeur qui dirige la situation d'apprentissage
- C'est un enseignement principalement magistral, même si les élèves ne sont pas passifs
- Il se compose d'une présentation détaillée de l'habileté étudiée, de démonstrations et d'exemples. L'enseignant peut fournir son propre raisonnement pour illustrer le fonctionnement d'une habileté
- La phase d'enseignement est généralement associée avec une période d'entraînement

Comme le rappellent Paris et Oka (1986), décrire des stratégies aux enfants n'est pas toujours adéquat. Ils ont besoin de mettre en application les habiletés décrites. Un curriculum doit donc comprendre des activités de modélisation, d'application et un feed-back sur l'accomplissement des activités précédentes. Ces activités sont une des formes du soutien éducatif qui doit aider les élèves à développer des structures cognitives nouvelles.

De même, Fayol et Monteil (1994, p. 96) précisent que l'entraînement à une procédure doit s'accompagner de feed-back et d'informations relatives à sa pertinence pour être efficace.

Le programme ISL tel qu'il a été expérimenté par Cross et Paris (1988) se déroulait sur une période importante, puisqu'il durait 4 mois, à raison de 2 séances de 30 minutes par semaine, soit environ 18 heures consacrées aux séquences didactiques.

Les auteurs précisent qu'ils cherchaient à conduire les enseignants habituels des élèves impliqués dans le programme expérimental à prolonger les séquences didactiques, en fournissant des occasions d'application pour les stratégies durant les heures consacrées aux enseignements traditionnels. On peut donc supposer que le temps consacré aux séquences didactiques expérimentales a été accompagné d'un temps d'entraînement pendant les heures de classe, qui varie selon l'implication des enseignants.

Ce programme prévoyait trois modes d'enseignement différenciés, les deux premiers faisant référence à la structuration de l'enseignement durant les séquences didactiques expérimentales, alors que le troisième renvoie au prolongement des séquences didactiques pendant les heures de classes traditionnelles. Ces trois modes d'enseignement sont :

1- *Des leçons avec le groupe classe.* Les leçons comprennent quatre caractéristiques de "l'explication éducative"⁴¹ identifiées par Duffy, Roehler, Meloth et Vavrus (1986) :

⁴¹ Instructional explanation. Selon les auteurs, il s'agit de la forme d'explication adoptée par les enseignants experts.

- (a) le partage de l'information est interactif et dynamique
- (b) le développement de la connaissance des processus cognitifs est un objectif de l'enseignement
- (c) des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sur les stratégies de lecture sont fournies explicitement⁴²
- (d) les professeurs aident les élèves en expliquant les choses graduellement et séquentiellement, en tenant compte du point de vue des élèves.

Chaque leçon comprend des exercices qui demandent aux élèves d'appliquer la stratégie étudiée. Ces exercices utilisent du matériel textuel adapté à l'âge des enfants : les textes doivent avoir un intérêt pour eux. Un débat suit les exercices et apporte un feed-back sur les raisons qui motivent la sélection et l'emploi des stratégies. Le contenu des leçons était organisé "en séquence d'enseignement qui étaient généralement "top-down" ou utilisant une approche conceptuelle de l'enseignement des stratégies de compréhension" (Cross et Paris, 1988) : les séquences débutaient par la présentation des notions qui allaient être abordées. Des exemples étaient ensuite fournis pour illustrer les notions étudiées.

2- *Des aides procédurales fournies aux élèves.* Elles prennent principalement la forme de grands tableaux d'affichage. Un tableau d'affichage accompagne chaque leçon. Il permet de présenter d'une part une métaphore qui résume la leçon et, d'autre part, des questions qui doivent guider le travail des élèves. Pour rendre la leçon plus concrète et facile à comprendre une métaphore est employée pour illustrer la stratégie étudiée. "Etre un lecteur détective" était par exemple associé à la présentation des stratégies de contrôle de la compréhension. Un dessin de détective était affiché sur le tableau et repris sur les feuilles d'exercices. Le tableau comprend aussi des questions qui doivent conduire les élèves à se demander comment, pourquoi et quand utiliser la stratégie (Cross et Paris, 1988). Ainsi, au cours de chaque leçon, des questions telles que "quand devez-vous utiliser cette stratégie?", "quand est-elle inappropriée?", "pourquoi est-elle utile?" ou "comment l'utilisez-vous?" sont posées, affichées sur le tableau et reportées sur les feuilles d'exercices.

3- *Des suggestions aux professeurs* sur la manière d'utiliser les stratégies en dehors des séquences didactiques expérimentales. Une brève description de chaque module est fournie aux professeurs sous la forme d'un cahier de 3 pages. Ce cahier comprend une description des stratégies, des explications sur leur importance en lecture et des suggestions pour incorporer chaque stratégie dans d'autres activités d'enseignement (Cross et Paris, 1988).

⁴² Dans le cas des stratégies, ces connaissances portent respectivement sur la définition de la stratégie, la façon dont elle fonctionne, et les conditions dans lesquelles on l'utilise.

Durant les leçons, les élèves sont encouragés à réfléchir sur les stratégies de lecture, à l'aide de questions directes et de discussions de groupe. Les leçons sont conçues pour faire réfléchir les enfants sur différents objectifs de lecture et sur les actions qu'ils peuvent mener pour atteindre ces objectifs (Cross et Paris, 1988). Ces débats fournissent aux enseignants comme aux élèves l'occasion de partager leurs idées et leurs impressions sur les stratégies de lecture. Il s'agit d'une forme d'organisation didactique qui entre dans le cadre de l'apprentissage collaboratif (cf. VI.6). Ce dispositif de soutien éducatif est justifié par le fait que "certains enfants ont très peu d'idées ou des idées erronées sur les stratégies de compréhension" (voir Paris et Oka, 1986, p. 30). En fait, il s'agit d'accroître les connaissances métalinguistiques des enfants dans le domaine des stratégies de compréhension.

L'entraînement est divisé en trois phases de 5 à 6 semaines chacune. Selon Cross et Paris (1988, p. 134), la première phase porte sur la "question générale de la connaissance des buts de lecture, de la planification et des stratégies". La seconde phase est centrée sur "les stratégies spécifiquement liées à la compréhension du sens des textes" (elle comprend les deux modules II et III). La dernière phase met l'accent sur "le contrôle de la compréhension"; Les enfants apprennent des stratégies pour "évaluer et réguler leur lecture". Le détail des différentes séquences didactiques appartenant aux quatre modules d'entraînement est présenté ci-après, avec leur titre et la métaphore qui leur est associée.

Modules d'entraînement de l'ISL :

- I. Connaissance des buts, planification et stratégies de lecture
 1. Buts et objectifs de lecture : la chasse au trésor
 2. Evaluer la tâche de lecture : être un lecteur détective
 3. Stratégies de compréhension : un sac à malice pour la lecture
 4. Planifier : faire des plans pour construire le sens
 5. Révision

- II. Les composants de la signification dans les textes
 6. Différents genres de contenus textuels et de sens : éclairer le sens
 7. Ambiguïtés et sens multiples : le sens caché
 8. Les séquences temporelles et causales : des maillons dans la chaîne des événements
 9. Des indices du sens : sur la piste de l'idée principale
 10. Révision

III. Les habiletés de compréhension élaborée

11. Faire des inférences : tisser des idées
12. Présentation et révision des buts et des tâches : dresser une carte du pays de la lecture
13. Intégrer les idées et utiliser le contexte : des ponts vers le sens
14. lecture critique : juger votre lecture
15. Révision

IV. Stratégies pour contrôler et augmenter la compréhension

16. Le contrôle de la compréhension : des panneaux de signalisation pour la lecture
17. Détecter les erreurs de compréhension : en route vers un accident de lecture
18. l'autocorrection : réparer la route
19. Schémas textuels et résumés : regrouper vos idées
20. Révision : planifier votre ballade au pays de la lecture

Au début de l'expérience, les sujets de 3^{ème} et 5^{ème} grades (respectivement équivalent du CE2 et du CM2) sont répartis en groupe expérimental et groupe contrôle et leurs niveaux de compréhension en lecture et de capacités métacognitives servent à caractériser les sujets au sein de chaque groupe. Ces deux mesures donnent lieu à un classement des sujets selon trois modalités (fort, moyen, faible) pour chacune. Il faut noter qu'au 3^{ème} grade il n'y a pas de congruence entre les niveaux de compréhension en lecture et les niveaux de compétence métacognitive mesurés, chez un tiers des sujets. On rencontre un groupe de sujets forts compreneurs à faibles compétences métacognitives et un groupe de faibles compreneurs à fortes compétences métacognitives. La congruence entre compréhension et capacités métacognitives augmente au 5^{ème} grade. Les groupes de faibles compreneurs / fortes compétences métacognitives et forts compreneurs / faibles compétences métacognitives ont disparu au profit de groupes faibles compreneurs / moyennes compétences métacognitive et forts compreneurs / moyennes compétences métacognitives, qui n'existaient pas au 3^{ème} grade.

Les résultats obtenus par Cross et Paris (1988) à l'issue du programme ISL montrent qu'au 3^{ème} grade, les faibles compreneurs qui possèdent de faibles capacités métacognitives (en lecture) ne profitent pas du programme didactique. Alors que tous les sujets des autres groupes (y compris les faibles compreneurs possédant des capacités métacognitives élevées) progressent plus que les sujets du groupe contrôle, aussi bien en ce qui concerne les performances de lecture que pour la connaissance et l'utilisation des stratégies étudiées. Au 5^{ème} grade, si on observe un effet positif des séquences didactiques sur tous les sujets du groupe expérimental, l'effet maximum des séquences didactiques est obtenu

avec les faibles compreneurs, alors qu'il est faible chez les bons compreneurs. Il semble donc qu'un niveau métacognitif initial minimal est nécessaire chez les lecteurs faibles pour tirer bénéfice de programme d'enseignement explicite comme l'ISL et que l'impact de ce type de programme est maximal chez les sujets qui utilisent le moins leurs connaissances métacognitives pour guider leur compréhension.

Le programme ISL permet d'illustrer une approche didactique de la compréhension en lecture assez représentative des études menées dans ce domaine. Comme beaucoup d'autres études, l'action est fondée sur la présentation explicite de stratégies et l'enseignement est structuré autour du modèle de l'enseignement direct. Toutefois, dans cette recherche, il est difficile d'identifier la source des progrès observés. Le programme est fondé sur la présentation explicite d'un grand nombre de stratégies très générales et de connaissances linguistiques, à l'aide de plusieurs types d'organisation didactique. L'accent est mis sur le développement métacognitif.

Il est impossible de déterminer quel est l'effet respectif, sur la compréhension, de chacune des options retenues par les concepteurs. La présentation de certaines stratégies pourrait avoir un impact supérieur aux autres. De même, des stratégies ne pourraient avoir un effet positif que lorsque leur présentation est associée avec celle d'une ou plusieurs autres. On ne peut pas, non plus, déterminer si l'apprentissage coopératif a réellement une influence sur l'utilisation des stratégies.

Ces interrogations permettent d'illustrer la limite des recherches sur la présentation explicite d'un ensemble de stratégies. Lorsqu'elles obtiennent des résultats positifs, elles fournissent des programmes didactiques complets, mais, d'une part les enseignants ne peuvent pas en extraire des outils adaptés à des situations particulières, d'autre part, la justification théorique des progrès observés est souvent floue.

Si l'enseignement explicite de stratégies est une des voies expérimentales en didactiques de la compréhension, d'autres approches ont aussi été testées. Le chapitre suivant propose un panorama de ces différents courants.

VI.6 UNE ANALYSE DES RECHERCHES EXPERIMENTALES SUR L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA COMPREHENSION

Lorsque l'on examine les résultats obtenus par la recherche sur l'enseignement explicite appliqué à l'enseignement de la compréhension en lecture, on constate que ces résultats sont généralement positifs. L'analyse des travaux de recherche anglophones dans le domaine de l'enseignement de la compréhension en lecture effectuée par le "National Reading Panel" (NRP, 2000), montre que, d'une manière générale, les expériences d'enseignement explicite de la compréhension en lecture ont un impact positif. Le NRP s'est concentré sur les études portant sur le développement de la lecture chez les enfants, de la maternelle à la terminale. Les études retenues devaient avoir été publiées en anglais dans une revue à comité de lecture. Elles devaient suivre la méthode expérimentale. Il fallait que, dans le texte relatant l'expérimentation, les auteurs décrivent :

- les sujets expérimentaux en détail (avec, au minimum, la constitution d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle)
- les interventions didactiques (matériel utilisé, temps d'intervention, durée des effets observés)
- les méthodes de mesures de l'effet de l'intervention didactique et les résultats obtenus, de façon détaillée.

L'adoption de ces critères a conduit le NRP à examiner le contenu de 205 études portant sur l'enseignement de la compréhension en lecture sur un total de 483 publications identifiées entre 1970 et 1998. Les sujets expérimentaux des études retenues appartenaient en grande majorité (76%) à des classes de CE2, CM1 CM2 et 6^{ème} (grades 3 à 6).

Il est intéressant de noter qu'aucune étude d'origine française n'a été sélectionnée. Deux raisons peuvent expliquer cette absence. Tout d'abord, le NRP a fait le choix d'examiner des textes publiés en anglais. Ensuite, l'application de la méthode expérimentale à la didactique de la lecture ne semble pas faire partie de la démarche généralement adoptée par les auteurs français.

L'examen des études retenues par le NRP permet de les classer selon quatre axes principaux.

La présentation explicite de stratégies

De façon générale, il s'agit de fournir aux élèves une ou des procédures

impliquées dans l'élaboration de la représentation du texte et de les entraîner à les utiliser. Ces procédures portent soit sur le traitement des informations avant (Dole et Smith, 1987 ; Wood, Winne et Pressley, 1988), pendant ou après la lecture (Raphael et Pearson, 1985 ; Muth, 1987), soit sur la gestion de la compréhension (Cross et Paris, 1988 ; Baumann, Seifert-Kessel et Jones, 1992). Certaines études prônent la présentation des moyens qui autorisent une activation préalable des connaissances se rapportant au thème d'un document (Neuman, 1988). D'autres se penchent sur l'impact d'un enseignement axé sur les procédures de sélection d'informations ou de production d'inférences pour fournir une réponse (Raphael et Pearson, 1985). Les voies expérimentales les plus importantes s'orientent, d'une part, vers l'explicitation des procédures métacognitives de contrôle et de remédiation et, d'autre part, vers la présentation des stratégies utilisées pour bâtir la représentation du texte. Dans ce dernier courant, Baumann (1986) a expérimenté un programme portant sur l'interprétation des anaphores (cf. VI.6).

Dans un premier temps, les expérimentateurs ont cherché à mettre en évidence l'impact de l'enseignement de stratégies isolées sur le niveau de compréhension des élèves. Dans un deuxième temps, on a vu l'apparition d'expériences évaluant l'effet de l'enseignement de combinaisons de plusieurs stratégies sur les performances de compréhension en lecture.

Ce type d'enseignement entraîne, en général, une augmentation des performances pour des activités directement impliquées par la stratégie étudiée ou pour des exercices proches comme le rappel et le résumé de texte ou la réponse à des questions inférentielles. De plus, lorsque les expérimentateurs enseignent l'utilisation de plusieurs stratégies, on observe fréquemment une amélioration des scores des élèves aux tests de compréhension standardisés. Cependant, ce sont principalement les meilleurs lecteurs et les plus âgés, à partir de 12 ans, qui améliorent leurs performances.

L'acquisition de connaissances déclaratives

Ces connaissances portent essentiellement sur la structure textuelle. Ces études tentent d'entraîner des élèves à utiliser la structure du texte pour identifier les informations permettant de construire le sens du texte (Idol, 1987 ; Baumann et Bergeron, 1993). Il s'agit de leur présenter les éléments constituant la structure de base d'un texte. Les narrations, par exemple, sont construites selon une *grammaire d'histoire*, dont les éléments principaux sont le cadre, les personnages, l'amorce, le but, les événements, le résultat final et le thème. Une fois cette organisation exposée, les élèves apprennent à l'utiliser pour sélectionner les informations essentielles. L'augmentation du vocabulaire est aussi envisagée (Nagy, 1988 ; McKeown et col., 1983). L'hypothèse que comprendre le sens des mots, en fonction du contexte dans lequel ils apparaissent, facilite la compréhension en lecture sous-tend cette approche. De même, la présentation du rôle des indices qui indiquent l'organisation textuelle,

tels que la division en paragraphes ou les changements de typographie et de ceux qui complètent le texte (graphiques, images, plans) est préconisée. Le NRP signale que, pour 16 des 17 expériences identifiées, les performances augmentent significativement aux tests composés de questions de compréhension et / ou de rappel.

L'utilisation d'aides procédurales

Dans ce cadre, des outils, principalement graphiques, permettant d'organiser les informations sont fournis aux élèves. Durant les études élaborées suivant cette optique (Piccolo, 1987 ; McGee et Richgels, 1986), les élèves sont entraînés à utiliser des dispositifs d'aide à la mémorisation ou à la compréhension, pendant ou après la lecture. L'impact de ces activités sur la compréhension est ensuite évalué. Les "plans d'histoires" font partie des aides procédurales les plus utilisées. Ils permettent d'extraire les informations essentielles d'une narration. Dans la figure ci-dessous, on peut voir qu'un plan d'histoire se compose d'un ensemble de rubriques qui correspondent aux éléments d'une grammaire d'histoire. Ces rubriques doivent être complétées par les élèves. D'une façon générale, un effet positif est observé sur le rappel des informations textuelles explicites.

Thème	Plan d'histoire pour "l'étonnante Grace" La détermination et le travail peuvent transformer un but en réalité.
Cadre	La maison de Grace, son école et les alentours.
Personnages	Grace, Ma, Nana.
Amorce	Grace veut jouer Peter Pan dans la pièce de l'école mais les autres disent qu'elle ne peut pas parce qu'elle n'est pas un garçon et que Peter n'est pas noir.
Evénements	Grace aime les contes. Grace voudrait interpréter des histoires en se donnant le rôle le plus intéressant. Grace est volontaire pour jouer Peter dans la pièce. Nana emmène Grace voir le ballet Roméo et Juliette. Grace répète le rôle de Peter Pan pour l'audition.
Résultat final	Grace a joué Peter Pan de façon exceptionnelle.

Figure 2: exemple de plan d'histoire (d'après Marinak et al. (1998))

D'autres procédés servant à identifier les informations principales (Shoop, 1986 ; Vacca et Vacca, 1996) ou à contrôler sa propre compréhension ont aussi été testés. Ils sont fondés sur le questionnement qui est soit autonome, soit dirigé

par un enseignant. Dans le premier cas, les sujets apprennent à utiliser un ensemble d'interrogations qui permettent soit de faire émerger la structure d'un récit, soit d'identifier des parties mal saisies. C'est dans ce cadre que peuvent être proposées des échelles de compréhension comme celle qui est présentée ci-après. Les élèves sont incités à utiliser cet outil après la lecture de chaque paragraphe, pour identifier les points mal compris.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1 J'ai bien compris. Je peux l'expliquer à quelqu'un.2 J'ai plutôt compris. Je ne peux pas l'expliquer3 Je n'ai pas compris |
|---|

Figure 3: échelle de compréhension d'après Davey et Porter (1982)

Lorsque l'enseignant pose directement les questions, il fournit un feed-back sur la justesse des réponses. Cette correction doit permettre aux élèves de savoir comment bien répondre aux questions et doit les inciter à produire plus d'inférences.

Ce type d'interventions induit des effets positifs sur les performances à des questionnaires impliquant des réponses brèves et sur la précision des résumés. Ce courant représente environ 18% de l'ensemble des recherches retenus par le NRP. Son influence sur la recherche en didactique de la compréhension s'étend cependant au-delà des expériences identifiées. Les outils conçus dans ce cadre sont souvent employés dans d'autres champs expérimentaux, pour faciliter l'enseignement de stratégies ou l'acquisition de connaissances. En effet, Ces aides procédurales sont souvent bâties sur le modèle de procédures cognitives. Elles peuvent donc servir à s'entraîner à l'utilisation de ces procédures.

L'organisation de l'enseignement

Selon les études, différents niveaux d'organisation sont pris en compte. Les plus nombreuses cherchent à optimiser les interactions entre élèves d'une même classe en s'appuyant sur le travail de groupe (Palincsar et Brown, 1984 ; Steven et col., 1987). Le bénéfice espéré découle de la confrontation de point de vue à propos de l'interprétation des textes. Les débats permettraient d'augmenter les connaissances de chacun sur les différentes stratégies de lecture. Les résultats confirment cette hypothèse, puisque généralement le niveau de compréhension augmente. D'autres recherches prônent une meilleure intégration de la compréhension dans la conception des programmes scolaires (Tharp, 1982), ou une meilleure formation des enseignants sur les stratégies de compréhension (Duffy et col., 1987). 24% des expérimentations analysées par le NRP portent sur l'organisation de l'enseignement, pour moitié dans les classes et pour moitié à des niveaux supérieurs. Les travaux sur le travail de groupe ont eu un impact important sur les autres courants de recherche. En effet, la collaboration entre élèves fait partie des dispositifs utilisés pour faciliter la présentation explicite de stratégies ou l'acquisition de connaissances déclaratives.

Ces quatre axes de recherche balayent l'ensemble du spectre didactique. Ils portent aussi bien sur la transmission de connaissances procédurales et déclaratives que sur les outils facilitant la transposition et sur l'aménagement de la situation. Cette dispersion les conduit à entretenir des rapports étroits entre eux, au point qu'il est difficile de classer certaines expériences dans une des quatre catégories. En effet, la situation didactique, les connaissances transmises et les aides procédurales utilisées sont souvent indissociables dans les conditions expérimentales. C'est un des problèmes majeurs pour la plupart des expérimentations. Il est difficile d'identifier les facteurs qui ont un impact réel parmi ceux qui pourraient théoriquement influencer les résultats. De plus, les enseignements que l'on pourrait tirer de l'ensemble des expérimentations sont souvent limités par le manque de recours à des tests standardisés. En effet, la plupart des expérimentateurs se contentent d'évaluer les progrès à l'aide de tests spécifiquement construits, souvent très proches des exercices exécutés pendant le programme. Une généralisation des résultats est alors impossible au-delà des habiletés particulières évaluées.

Parmi les différentes catégories d'enseignements identifiées par le NRP, environ la moitié ont prouvé, par les résultats expérimentaux obtenus, qu'elles permettent une amélioration du niveau de compréhension en lecture de lecteurs normaux. Le courant de la présentation explicite de stratégies obtient des résultats positifs avec d'une part les expériences qui prennent pour objet les procédures métacognitives impliquées dans le contrôle de la compréhension, et d'autre part les procédures engagées dans la formulation de questions et le résumé. Dans l'optique reposant sur l'organisation de l'enseignement, l'apprentissage collaboratif apporte une amélioration significative de la compréhension. Il en va de même dans les études incluant des aides procédurales sous forme de représentations graphiques (et sémantiques), ou d'entraînement à la réponse à des questions. Ces différentes approches didactiques sont rapidement présentées ci-après.

1- Le contrôle de la compréhension (22 expériences identifiées)

Il s'agit d'apprendre aux lecteurs à contrôler leur propre niveau de compréhension du texte. Cet objectif a été atteint avec des élèves de 7 à 11 ans dans 14 expérimentations, mais pas avec des sujets plus jeunes. Ce type d'enseignement a un effet positif sur la détection d'incohérences, le rappel et la réponse à des questions de compréhension. Toutefois, c'est en association avec d'autres stratégies que l'enseignement du contrôle du niveau de compréhension semble avoir l'impact le plus positif sur la compréhension en lecture. En effet, pour être efficace cet enseignement doit au moins être couplé avec un enseignement portant sur les procédures de remédiation et leur utilisation. D'après Collins et Smith (1980) et Pitts (1983) les procédures de remédiation

suivantes sont utilisées par les bons lecteurs :

- Ignorer les problèmes de compréhension mineurs⁴³ et continuer la lecture.
- Ajuster la vitesse de lecture en fonction de la difficulté du texte.
- Différer l'interprétation.
- Emettre des hypothèses sur le sens d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe.
- Relire la phrase et étendre cette relecture au contexte précédent si nécessaire.
- Rechercher des explications auprès d'une autre source d'information (dictionnaires, enseignant...).

Pour démontrer l'intérêt d'utiliser ces différentes procédures de remédiation, Marinak et al. (1998) proposent de faire lire aux élèves des paragraphes dans lesquels des mots ont été supprimés ou qui contiennent des non-mots, comme "éniobes" dans l'exemple 39.

exemple 39 (d'après Marinak et al. (1998)) :

Les éniobes paissaient dans les champs. Bientôt, il allait être temps pour eux de rentrer à l'étable. Le fermier était impatient d'avoir le lait des éniobes pour le vendre sur le marché.

A l'aide de ce type de paragraphes, l'enseignant peut inciter les élèves à lire la phrase jusqu'à la fin lorsqu'ils rencontrent un mot inconnu, à rechercher des indices sur le sens de ce mot, et à faire des suppositions à partir des informations disponibles. Si cela ne suffit pas pour déterminer le sens du mot, l'enseignant peut leur conseiller de relire la phrase et les phrases antérieures plus lentement ou de chercher plus loin dans le texte de nouveaux indices. Enfin, il peut leur suggérer une recherche dans un dictionnaire ou leur proposer son aide, pour leur montrer que lorsque le texte ne fournit pas assez d'information pour lever une ambiguïté il est nécessaire d'aller chercher des informations complémentaires ailleurs.

Une autre voie pour développer la connaissance et l'utilisation des procédures de remédiation est l'action de soutien éducatif de *la pensée à haute voix*. C'est l'enseignant qui va indiquer à haute voix la façon dont il procède, les procédures de remédiation qu'il met en œuvre lorsqu'il se trouve confronté à un problème de compréhension.

⁴³Ce sont des difficultés de compréhension qui n'entravent pas l'intégration des propositions à la base de texte. Il s'agit principalement de la rencontre de mots nouveaux, ou de mots connus mais employés dans un contexte nouveau. On peut aussi classer dans les problèmes mineurs, les difficultés de détermination de la référence des anaphores.

En vue de conduire les élèves à contrôler leur compréhension et à mettre en œuvre des procédures de remédiation, l'enseignant peut leur proposer d'utiliser une aide procédurale comme l'échelle de mesure de la compréhension en trois points mise au point par Davey et Porter (1982) (figure 3). Après leur avoir expliqué le fonctionnement de l'échelle, l'enseignant demande à ses élèves d'indiquer à côté de chaque paragraphe leur niveau de compréhension, en notant le numéro correspondant à la proposition de l'échelle qui s'applique le mieux à leur cas. Cet exercice peut être accompagné d'une discussion sur les raisons qui font qu'un paragraphe semble plus ou moins bien compris et sur les façons d'en améliorer la compréhension.

2-La formulation de question (27 expériences identifiées)

Les expérimentateurs cherchent à apprendre aux lecteurs comment élaborer des questions, inférentielles ou non, pendant la lecture. On observe un effet positif de ce type d'entraînement chez des enfants de 8 à 14 ans. La formulation de questions pendant la lecture a des effets positifs sur les performances à des questionnaires à choix multiples, à des questionnaires impliquant des réponses brèves et sur la justesse des résumés.

Les questions générées peuvent servir à contrôler son propre niveau de compréhension pendant la lecture pour déclencher éventuellement une stratégie de remédiation. L'enseignement de l'utilisation des questions suivantes est, par exemple, proposé par Marinak et al. (1998) :

- Cette phrase a-t-elle un sens pour moi?
- Est-ce que je connais le sens de ce mot?
- Cette phrase est-elle une suite possible des phrases précédentes?
- Quelle est l'idée principale de l'auteur?

D'autres questions peuvent être utilisées pour contrôler sa propre compréhension après la lecture. Il s'agit des questions qui portent sur les principaux éléments des grammaires d'histoire pour les narrations et de celles qui portent sur les informations principales et leur organisation dans le texte, pour les textes documentaires.

Différentes techniques ont été proposées pour inciter les élèves à formuler des questions sur leurs lectures. L'une d'entre elles est *l'investigative questioning* proposée par Shoop (1986). Il s'agit d'inciter les élèves à se poser les questions "qui", "quoi", "où", "quand", "pourquoi" et "comment" quand ils découvrent une nouvelle histoire. Pour cela l'auteur propose de faire jouer à l'un d'entre eux le rôle d'un des personnages pendant que les autres seront reporters. Après avoir lu une partie de l'histoire, les reporters doivent poser des questions permettant de mettre en lumière le point de vue du personnage sur l'histoire. En fin de lecture, un débat est organisé pour déterminer l'intérêt des questions posées. Il s'agit de permettre aux élèves de former une représentation cohérente du texte.

Vacca et Vacca (1996) proposent d'utiliser la formulation de questions pour inciter les élèves à prédire les informations qu'ils pourront trouver dans le texte. Après la lecture du paragraphe d'introduction d'un texte, l'enseignant leur demande d'écrire des questions dont ils pensent trouver les réponses dans la suite du texte. Les questions sont brièvement débattues par le groupe, puis le reste du texte est lu. Une discussion sur les questions qui ont, ou qui n'ont pas, trouvé de réponses et sur les raisons qui ont conduit à ce résultat est organisée après la lecture. Cette technique est utilisée pour inciter les élèves à émettre des prédictions pertinentes sur ce qu'ils vont lire.

Une autre technique est celle du questionnement réciproque. Après la lecture d'un texte, les élèves posent des questions à l'enseignant, puis c'est au tour de ce dernier de leur poser des questions. Ce questionnement alternativement produit par les élèves et l'enseignant, permet aux enfants de voir la façon dont un lecteur expert formule ses questions. Il leur permet aussi, lorsqu'ils posent les questions, de découvrir les informations sur lesquelles peuvent porter des questions intéressantes. Cela pourrait faciliter l'auto-questionnement.

3- Le résumé (18 expériences identifiées)

Les jeunes lecteurs apprennent à élaborer un résumé en retenant les informations importantes du texte et en éliminant les informations secondaires, en maintenant le point de vue de l'auteur et en conservant une présentation logique des informations. Marinak et al. (1998) proposent dans un premier temps de leur faire rechercher les caractéristiques d'un bon résumé, à l'aide d'exemple fournis par l'enseignant. Une fois cette première étape effectuée, les auteurs suggèrent différentes techniques pouvant permettre aux élèves de développer l'habileté à résumer un texte. Certaines de ces suggestions renvoient à l'utilisation d'aides procédurales comme l'utilisation d'organiseurs graphiques ou celle du reportage incluant les questions "qui", "quoi", "quand", "où", "pourquoi" et "comment". D'autres suggestions sont plus spécifiques. Il s'agit de l'écriture de résumé en groupe (Moore et col. 1986) ou de la technique *Read Encode Annotate Ponder* (Eanet et Manzo, 1976). La première consiste à faire écrire un résumé par la classe à partir des informations principales identifiées par les élèves et notées au tableau. La seconde a été proposée pour aider les élèves à clarifier et synthétiser leur pensée. Elle comprend quatre étapes :

1. Lire (Read) : les élèves lisent le texte
2. Encoder : les élèves écrivent une nouvelle version du texte
3. Annoter : Les élèves condensent leur version dans un résumé
4. Pondérer : les élèves évaluent l'importance des idées dans le texte.

Le résumé fait appel à des habiletés en lecture et en écriture, c'est pourquoi les sujets expérimentaux étaient généralement âgés de 10 à 11 ans.

On observe généralement une augmentation de la qualité des résumés produits

par les sujets expérimentaux, ainsi qu'une amélioration des performances en rappel et aux tests composés de questions de compréhension. Toutefois, on ne dispose pas de données suffisantes pour évaluer l'impact de ce type de programmes sur la compréhension mesurée par les tests standardisés.

4- L'apprentissage collaboratif (10 expériences identifiées)

Dans ce type d'expérience, on fait travailler les lecteurs en groupe, pour qu'ils confrontent leur point de vue sur le sens du texte et qu'ils s'aident les uns les autres à mettre en œuvre des stratégies intervenant dans le processus de compréhension.

Les résultats analysés montrent qu'avec des élèves de 8 à 11 ans, ces interactions entre élèves permettent augmenter les connaissances sur les stratégies de compréhension, ainsi que le niveau de compréhension en lecture.

Palincsar et Brown (1984) ont par exemple expérimenté un programme didactique basé sur *l'enseignement réciproque*⁴⁴ ("reciprocal teaching") dans le cadre d'un entraînement à utilisation de quatre stratégies (questionner, clarifier, résumer et prédire).

Les résultats obtenus montrent que les sujets améliorent leurs performances lorsque la tâche implique le recours aux stratégies entraînées. De plus, les sujets expérimentaux obtiennent aussi de meilleures performances aux tests de compréhension générale.

5- La représentation graphique de l'organisation textuelle (11 expériences identifiées)

Il s'agit d'apprendre aux lecteurs à organiser, sous une forme graphique, l'information contenue dans le texte. En effet, apprendre aux élèves les éléments structurels qu'ils peuvent rencontrer devrait leur permettre d'anticiper le type d'informations qu'ils doivent rechercher pendant la lecture et devrait améliorer leur rappel des éléments importants de l'histoire.

La représentation graphique des grammaires d'histoire est appelée "*story map*" c'est-à-dire *plan d'histoire*.

On en trouvera un ci-après, adapté pour être utilisé par des élèves de l'école primaire (voir figure 4).

⁴⁴ L'enseignement réciproque est une méthode d'enseignement fondée sur l'établissement d'un dialogue entre un enseignant et des élèves dans un premier temps, l'enseignant s'effaçant progressivement pour laisser place à une interaction directe entre les élèves.

De qui parle-t-on dans cette histoire ?
Où l'histoire se passe-t-elle ?
Qu'est-ce qui arrive ?
Quel est le sujet de cette histoire ?
Comment l'histoire se termine-t-elle ?

Figure 4: version simplifiée d'un plan d'histoire à compléter (d'après Marinak et al. (1998))

A l'origine, cette représentation était utilisée par les enseignants pour planifier les leçons de lecture (figure 5). Elle permet de déterminer les parties importantes de l'histoire sur lesquelles on doit s'attarder pendant la leçon et elle met en évidence les connaissances nécessaires aux élèves pour comprendre le texte.

Cadre	Où :
	Quand :
Personnages :	
Événement déclencheur :	
Problème / But :	
Événements principaux :	
Conclusion :	
Thème / idée principale :	

Figure 5 : plan d'histoire à compléter (d'après Marinak et al. (1998))

Ces plans d'histoires peuvent avoir plusieurs autres utilisations. Ceux qui sont élaborés par l'enseignant peuvent servir à définir les différents éléments d'une narration et offrir une base pour une discussion autour des éléments identifiés dans le plan. Ils peuvent servir d'exemple aux élèves pour que ceux-ci produisent et utilisent leurs propres plans d'histoire. Ainsi, après une lecture, l'enseignant peut leur demander d'en compléter un, plus ou moins simplifié selon le niveau des élèves (voir Figure 4 et Figure 5), ou leur proposer de raconter l'histoire en utilisant les éléments qui le constituent. Les plans d'histoires peuvent aussi permettre de guider la rédaction de fiche de lecture.

Contrairement aux narrations dont l'organisation textuelle suit une seule structure dominante, les textes informatifs peuvent s'organiser selon plusieurs structures qui peuvent être classés dans quatre catégories :

Énumération, description : une idée principale est étayée par une liste de renseignements ou d'exemples

Ordre séquentiel, chronologique : une idée principale est soutenue par un ensemble d'informations secondaires, qui doivent être organisées selon une séquence particulière.

Comparaison, contraste : les informations secondaires précisant au moins deux idées principales indiquent comment ces concepts sont identiques ou différents.

Cause / effet : les informations secondaires donnent les causes d'une idée principale ou elles fournissent les résultats induits par une idée principale.

Alors que la plupart des élèves de primaire possèdent des connaissances sur la structure des narrations, cela est rarement vrai pour la structure des textes informatifs. Cela semble dû au fait que les enfants sont moins souvent en contact avec ce type de textes, et que, de plus, les textes informatifs ont une structure plus complexe et plus variable que celle des narrations. Or, pour lire des textes informatifs de façon efficace, il faut pouvoir identifier les relations entre les idées principales et les informations secondaires qui les soutiennent. On peut envisager plusieurs approches utilisant des organisateurs graphiques pour apprendre à des élèves à identifier les différentes formes d'organisation des textes informatifs.

Piccolo (1987) propose de travailler à partir de plans, créés par les enseignants, permettant de définir, d'expliquer et d'illustrer chaque type d'organisation, en insistant sur les mots qui peuvent servir d'indices pour identifier une structure particulière. Ainsi "*par exemple*" signale une organisation de type description, alors que "*parce que*" renvoie à une structure de type cause/effet. A partir de cette première approche, l'auteur propose d'entraîner les élèves à identifier la structure de textes informatifs courts, en leur demandant de décrire la façon dont les idées sont organisées et d'indiquer sur quoi ils basent leurs réponses.

McGee et Richgels (1986) proposent un programme d'enseignement visant à apprendre aux élèves à être attentif à la structure des textes informatifs et à l'utiliser pendant la lecture. Eux aussi proposent de familiariser les élèves aux différentes structures en utilisant des organisateurs graphiques élaborés par l'enseignant. A partir d'un de ces organisateurs, les auteurs suggèrent de faire écrire un texte aux élèves en leur demandant de respecter la structure des informations. Les élèves lisent ensuite le texte ayant servi de base pour l'élaboration de l'organisateur graphique et le comparent avec les textes qu'ils ont produits. L'enseignant a alors pour rôle de diriger une discussion sur les similitudes et les différences entre les textes produits par les élèves et le texte original.

C'est essentiellement avec des textes informatifs à contenu scientifique que ce type d'enseignement a été expérimenté. Les résultats obtenus avec des élèves de 9 à 11 ans montrent un impact positif sur la mémorisation des informations textuelles, et dans 4 des 11 expériences on observe une augmentation de niveau de réussite dans la matière étudiée.

6- Répondre à une question (17 expériences identifiées)

Il s'agit d'apprendre aux lecteurs à rechercher les informations textuelles ou à

élaborer les inférences permettant de répondre à une question. Les questions posées peuvent aussi avoir pour but de mettre en évidence les relations entre les informations principales du texte, pour augmenter la connaissance de la structure textuelle (Muth, 1987).

Dans ce champ de recherche on peut citer l'expérience de Raphael et Pearson (1985). Ils ont entraîné des élèves de 3^{ème}, 4^{ème} et 8^{ème} "grades" (8, 9 et 13 ans) à différencier les questions de compréhension selon que la réponse est explicitement présente dans le texte ou qu'elle doit être inférée par le lecteur. Les résultats obtenus laissent apparaître, comme on pouvait s'y attendre, une supériorité des sujets entraînés par rapport à ceux du groupe contrôle, pour évaluer le type de question. Toutefois, on constate aussi que les sujets entraînés donnent plus souvent la bonne réponse à la question. Les auteurs interprètent ces résultats comme l'indication que l'entraînement proposé permet d'améliorer les connaissances métacognitives des élèves sur les processus inférentiels, mais aussi la production des inférences nécessaires à l'élaboration de la réponse.

Si on observe généralement un effet positif sur les tests composés de questions de compréhension élaborées par les expérimentateurs, on ne trouve pas d'information concernant l'effet éventuel sur le niveau de réussite à des tests standardisés mesurant la compréhension en lecture. Le NRP signale d'ailleurs qu'aucune de ces études n'a utilisé de tests standardisés.

Les études qui obtiennent des résultats concluants possèdent des points communs. Ainsi, on observe généralement une amélioration des performances en compréhension lorsque les enseignants démontrent l'intérêt d'une stratégie, expliquent son fonctionnement, fournissent des modèles pour son utilisation et proposent des applications aux élèves lorsqu'ils leur enseignent comment comprendre un texte. C'est-à-dire lorsqu'ils se conforment au cadre didactique de l'enseignement direct (voir p 123, 142, **Erreur ! Signet non défini.**).

Il faut toutefois relativiser les résultats obtenus par les études sur l'enseignement des stratégies de compréhension. En effet, si la plupart des programmes expérimentaux obtiennent des résultats positifs sur les tâches impliquant l'utilisation des stratégies étudiées, l'impact sur la compréhension en général est souvent moindre (Rosenshine et Meister, 1994) ou n'est pas identifiable avec les tests utilisés (Garner, 1987).

De même, si l'intérêt à court terme des programmes didactiques expérimentaux est souvent avéré, il n'en va pas de même à long terme. Les résultats obtenus par Brand-Gruwel et col. (1998) montrent, par exemple, qu'un entraînement utilisant l'enseignement réciproque et l'enseignement direct pour présenter les quatre stratégies choisies dans l'expérience de Palincsar et Brown (1984) a un impact positif sur les performances du groupe expérimental immédiatement après la fin du programme didactique, mais que son effet devient négligeable trois mois plus

tard. Les auteurs du NRP soulignent d'ailleurs le manque de données sur le maintien à long terme des effets positifs obtenus par les études qu'ils ont analysées.

Si seuls les six approches expérimentales présentées ci-dessus ont démontré leurs effets positifs, on ne peut pas conclure pour autant que les autres ne présentent pas d'utilité pour l'enseignement de la compréhension. Certaines n'ont pas encore été suffisamment expérimentées pour qu'une conclusion définitive puisse être exprimée. D'autres ont montré leur efficacité sur l'amélioration de la compréhension dans des dispositifs expérimentaux du type combinaison de stratégies, mais pas de façon isolée. Des travaux complémentaires sont donc nécessaires pour connaître de façon définitive l'impact de ces enseignements sur la compréhension. De plus, l'analyse du NRP montre que certaines stratégies, identifiées chez les lecteurs experts, n'ont pas donné lieu à un enseignement expérimental. Il s'agit principalement des stratégies qui interviennent avant ou après la lecture.

Parmi celles qui précèdent la lecture, on trouve la détermination d'un but de lecture et le survol rapide du texte. Se fixer son propre but de lecture permet de déterminer le niveau de compréhension que l'on va chercher à atteindre et donc les stratégies de lecture que l'on va devoir mettre en œuvre. Le but de lecture a par exemple un impact important sur la vitesse de lecture qui doit être adoptée. Pour déterminer son but de lecture, un lecteur doit connaître le type de matériel à lire, le sens général de ce matériel et ses propres besoins face à ce matériel. Les jeunes lecteurs doivent donc apprendre à déterminer le sujet d'un texte avant d'avoir commencé sa lecture, ils doivent savoir qu'il existe différents types de matériel pouvant être lus (journaux, dictionnaire, roman, notice de montage...) et qu'à chaque type correspond un ou plusieurs buts de lecture possibles (voir Marinak et al., 1998, p. 43-45). Le survol permet d'identifier le thème général et l'organisation du texte, ce qui constitue une base pour faire des prédictions sur ce qui va se trouver dans le corps du texte. Cette stratégie consiste à lire le titre et les différents sous-titres, examiner les différentes aides aux lecteurs, graphiques ou typographiques, et lire rapidement les paragraphes d'introduction, de conclusion ou les résumés qui sont fournis avec le texte.

Après la lecture, les stratégies principales sont la reformulation et l'évaluation de ce qui a été lu.

Les conclusions du NRP soulignent aussi le manque de recherches sur les stratégies psycholinguistiques. Une seule expérience a été identifiée dans ce domaine. Elle porte sur l'interprétation des pronoms. Il s'agit d'une étude menée par Baumann en 1986 avec des élèves de 8 ans (3^{ème} grade). Elle est décrite ci-après.

VI.6.1 Les recherches à orientation psycholinguistique. L'exemple de l'interprétation des anaphores

60 sujets de troisième grade (CE2) ont participé à l'expérience de Baumann (1986). Ils étaient répartis dans trois groupes : 20 sujets participaient à un programme d'enseignement explicite des procédures d'interprétation des anaphores (groupe stratégie), 20 sujets suivaient l'enseignement sur les anaphores d'un manuel de lecture (groupe manuel), et 20 ne suivaient aucun enseignement sur les anaphores (groupe contrôle).

L'équivalence des trois groupes était déterminée lors d'un prétest mesurant le niveau des interprétations explicites et implicites d'anaphores présentées dans des textes narratifs et documentaires.

Les groupes "stratégie" et "manuel" ont participé à neuf leçons de 40 minutes, à raison de 3 leçons par semaine pendant trois semaines. Les leçons présentées au groupe stratégie suivent une organisation en quatre phases.

La leçon débute par une *introduction* et un *exemple*. Au cours de cette phase, l'enseignant précise aux élèves quelle habileté va être abordée, et en quoi l'acquisition de cette habileté les rendra meilleurs lecteurs. L'enseignant présente aussi un exemple de cette habileté. Bien que cette phase ne dure que quelques minutes, elle permet de donner aux élèves un aperçu structuré de la leçon qui va suivre.

Cette phase d'introduction est suivie d'une phase *d'enseignement direct*. Selon Baumann et Stevenson (1986, p. 97) il y a enseignement direct lorsque "l'enseignant, en situation de face à face, dit, montre, démontre, enseigne l'habileté à apprendre de manière formelle". Pendant cette phase c'est l'enseignant qui dirige la situation d'apprentissage. Il démontre le fonctionnement de l'habileté à partir d'exercices effectués au tableau par l'ensemble de la classe.

La phase suivante est une phase de *mise en pratique dirigée par l'enseignant*. Les élèves effectuent des exercices d'entraînement sous la direction de l'enseignant qui leur fournit un "feedback" immédiat sur l'acquisition de l'habileté. Cette phase doit permettre le transfert de l'habileté acquise précédemment à des situations qui ne relèvent plus du cadre de l'enseignement. Ce qui différencie cette phase de la suivante, c'est que l'enseignant en assure encore la direction. Il travaille avec les élèves pendant les exercices. Cela lui permet d'évaluer de façon informelle le niveau d'apprentissage des élèves, de telle façon qu'un enseignement correctif puisse avoir lieu si nécessaire.

La dernière phase est celle *d'entraînement individuel*. Au cours de cette phase, les élèves doivent s'exercer à appliquer l'habileté étudiée, de façon indépendante. Il s'agit de proposer un entraînement massif, qui doit permettre à chaque élève d'être capable de mettre en œuvre l'habileté étudiée, de façon indépendante,

c'est-à-dire sans l'assistance de l'enseignant, et dans des situations nouvelles, comme la lecture de textes "naturels" traitant de sujets différents.

La première leçon est présentée ci-après pour donner un aperçu de l'organisation et du contenu de chacune d'entre elles. Il s'agit d'une séance consacrée à l'interprétation des pronoms personnels. Les contraintes de genre et de nombre sont présentées, ainsi que l'opposition animé / inanimé propre à la langue anglaise pour les pronoms personnels.

Leçon n°1 : les pronoms personnels, singuliers et pluriels
(les interventions de l'enseignant sont imprimées en italique)

Introduction

Quand les gens écrivent, ils utilisent parfois des mots qui remplacent d'autres mots. Des mots comme "il" ou "elle", "je" et "tu" sont quelques exemples de mots qui sont utilisés à la place d'autres mots. Les écrivains utilisent des mots comme "il", "elle", et "je" parce que ce serait très ennuyeux si on utilisait toujours les mêmes mots. Ecoutez cette petite histoire, et je crois que vous comprendrez ce que je veux dire. L'enseignant lit l'histoire à haute voix.

John et Sally allèrent au zoo. John et Sally marchèrent jusqu'au zoo. John et Sally mangèrent du pop-corn, et John et Sally prirent une crème glacée. John alla voir les singes; puis John alla à la cage des lions. Sally alla voir les oiseaux, et ensuite Sally alla voir les poissons. John et Sally s'amuserent bien au zoo. John et Sally projetèrent de revenir au zoo la semaine suivante.

Avez-vous remarqué comme j'ai utilisé souvent les mots John et Sally? C'est assez ennuyeux, n'est-ce pas? Bon, ce n'est pas comme ça que les gens écrivent; les écrivains remplacent John et Sally par des mots comme "ils". Cependant, il est facile de se tromper quand des mots remplacent d'autres mots. Par exemple, le mot "il" peut remplacer différentes personnes dans la même histoire. Par conséquent, il est important pour vous d'être capable de savoir qui ou ce que ces mots remplacent. Aujourd'hui et dans les autres leçons, nous allons apprendre comment identifier les mots qui remplacent d'autres mots. C'est une importante habileté de compréhension que vous devez maîtriser parce qu'alors vous ne serez pas embrouillés par ces mots quand vous lisez, et vous comprendrez bien mieux.

Exemple

Regardez les deux phrases que j'ai écrites au tableau

Tom est mon meilleur ami. Il habite l'appartement d'en face.

L'enseignant lit les phrases à haute voix. *Dans la première phrase, trouvez le mot "Tom". Réponse des élèves. Maintenant, dans la deuxième phrase, trouvez le mot "il". Réponse des élèves. "Il" et "Tom" sont la même personne. "Il" remplace "Tom". "Il" signifie "Tom". Je vais vous lire les phrases, mais cette fois je dirais "Tom" à la place de "il" dans la deuxième phrase. L'enseignant lit les phrases en substituant "Tom" à "il". Remarquez que si je dis "Tom"*

ou "il", la phrase veut toujours dire la même chose. C'est un exemple de ce que nous allons apprendre, comment des mots comme "il" peuvent se substituer à des mots tel que "Tom". Aujourd'hui, nous allons travailler sur les mots qui remplacent des personnes. Dans d'autres leçons, nous travaillerons sur les mots qui disent combien, où et quand des choses arrivent.

Enseignement direct

Maintenant regardez cet encadré. Il contient tous les mots qui remplacent d'autres mots sur lesquels nous allons travailler aujourd'hui.

		MOTS QUI DESIGNENT DES PERSONNES			
1 PERSONNE	→	JE	MOI	←	GARÇON OU FILLE
		TU	TOI		
		ELLE			
1 PERSONNE OU PLUS	→	IL	LUI	←	FILLE SEULEMENT GARÇON SEULEMENT
		VOUS			
PLUS DE 1 PERSONNE	→	NOUS		←	GARÇONS OU FILLES GARÇONS OU FILLES FILLES
		ILS	EUX		
		ELLES			

Qui peut lire tous les mots du premier encadré? Réponse des élèves. Ces mots portent des indices qui peuvent vous aider à retrouver quels mots ils remplacent. Premièrement, tous ces mots remplacent seulement une personne. Donc, quand vous voyez un "je" ou un "elle" ou un "il", vous saurez qu'il remplace une seule personne. Remarquez aussi que "je" ou "moi" peuvent aussi bien être un garçon qu'une fille. Par exemple si M. Martin dit, "je veux que vous sortiez votre livre de lecture", "je" remplace un garçon, M. Martin. Mais si Mme Harvey dit, "je veux que vous sortiez votre livre de lecture", "je" remplace une fille, Mme Harvey. Quand vous voyez le mot "elle", alors, c'est plus facile. Vous savez qu'il remplace une personne, et vous savez aussi qu'il remplace une fille. La même chose est vrai pour "il" et "lui". Vous savez qu'ils remplace une personne qui est un garçon. L'enseignant commente les pronoms personnels restants d'une façon similaire.

Utilisons l'encadré suivant pour nous aider à trouver quels mots remplacent d'autres mots.

1. Tim et Katy sont de bons amis. Il s'énerve parfois contre elle, mais la plupart du temps, ils jouent très bien ensemble.
2. Dick et John sont jumeaux. Ils ont dix ans aujourd'hui.
3. Tom dit, "Mike, allons sur le terrain de basket aujourd'hui". Mike répond, "non, tu iras tout seul. Je pense que je vais rester à la maison pour jouer avec mon cousin Jimmy." "viens." Dit Tom. "s'il te plait, viens avec moi. Tu pourra jouer avec lui n'importe quand."
4. Kathy et Kim sont dans une troupe de scouts ensemble. Elles ont une réunion tous les mardi après l'école. Aujourd'hui, Judy, une de leurs amies, est allée avec elles à la réunion. Elles y ont appris à faire du tissage.

Quelqu'un peut-il lire les phrases qui suivent le numéro 1. Réponse des élèves. Bien. Maintenant essayons de trouver ce que remplace "il". Regardez l'autre tableau. Remarquez que "il" remplace une personne et que cette personne doit être un garçon. Bon. Qui est le garçon dans l'histoire? Réponse des élèves. Bonne réponse. "Tim" est le seul garçon dans cette histoire. Donc "il" remplace "Tim". Je vais dessiner une flèche dans le tableau de "il" jusqu'à "Tim" pour montrer que "il" remplace "Tim".

Maintenant essayons de trouver quel mot est remplacé par "elle". Quels sont les indices pour "elle"? Réponse des élèves. C'est juste: "elle" désigne une personne, et cette personne doit être une fille. Cherchez dans l'histoire pour voir si vous pouvez trouver qui est désigné par "elle". Réponse des élèves. Juste. "Elle" désigne "Kathy" parce que le mot "Kathy" est une personne et c'est une fille. Qui peut venir ici et tracer une flèche de "elle" jusqu'à "Kathy"? Réponse des élèves. L'enseignant cherche à trouver le référent de "ils" de la même manière. Maintenant, je vais lire cette histoire en substituant "Tim" et "Kathy" aux mots qui les désignent respectivement. L'enseignant lit l'histoire en remplaçant "il" par "Tim", "elle" par "Kathy" et "ils" par "Tim et Kathy". Est-ce que cette histoire veut toujours dire la même chose? Réponse des élèves. Oui. Elle a la même signification. Donc remplacer des mots comme "il", "elle" et "ils" par "Tim", "Kathy" et "Tim et Kathy" ne change pas du tout le sens de l'histoire. L'enseignant traite les exemples restants de la même manière.

Maintenant regardez le prochain encadré. C'est une histoire complète. De nouveau, des mots qui désignent d'autres mots sont soulignés dans l'histoire.

Tom, Kathy et Sally sont de très bons amis. Un jour qu'ils rentraient de l'école à pied, Kathy dit:
"Pourquoi ne créons-nous pas un club?"
Tom dit : "D'accord, mais qui sera président?"
"Je serais présidente", dit Kathy.
"Pourquoi serais-tu présidente?" Dit Sally. "Je crois que je devrais être présidente."
"Attendez une minute." Dit Tom. "Je crois que vous ne devriez pas vous disputer pour ça. Je pense que nous devrions faire une élection. Cela nous mettrait tous d'accord."

Je vais lire cette histoire à haute voix. Pendant que vous l'écoutez, essayez de trouver à quels personnages renvoient les mots soulignés. L'enseignant lit l'histoire à haute voix. Le premier mot souligné que nous rencontrons est "ils". Combien d'entre vous pense savoir qui est désigné par "ils"? Réponse des élèves. Quels sont les indices qui peuvent vous aider à trouver? Réponse des élèves. Bien. Quels sont les personnages désignés par "ils"? Réponse des élèves. Juste. "Ils" désigne "Tom, Kathy et Sally". Et le mot "nous"? Qu'est-ce qu'il remplace? L'enseignant traite le reste de l'histoire de la même façon, en demandant aux élèves de citer les indices et de donner les réponses. Ils viennent aussi tracer des flèches entre les anaphoriques et leurs antécédents et lisent l'histoire en remplaçant les pronoms par leurs référents.

Travaux dirigés par l'enseignant

Voici une feuille d'exercices que nous allons faire ensemble. L'enseignant distribue "Exercice en groupe".

Exercice en groupe

Leçon 1

1. Jenny aime les légumes. Elle mange même des épinards!
2. Joe a perdu sa petite sœur dans le magasin. Elle a été retrouvée au rayon jouet par le directeur.
3. Le chien dit au chat : "nous devrions être amis et ne pas combattre tout le temps."
4. Mike et Sally allèrent chez McDonalds. Il mangea un Big Mac, mais elle voulut un cheeseburger. Quand ils eurent fini, ils allèrent chercher une crème glacée.

Mme Jones a deux enfants, un garçon appelé Arthur et une fille prénommée Sandy. Un jour, Mme Jones dit : "Pourquoi n'irions-nous (____) pas tous faire un pique-nique?" "Oui" dit Sandy. "J' (____) aimerais bien." "Non," dit Arthur. "J' (____) ai un entraînement de base-ball cette après-midi. "Oh, viens donc." Dit Sandy, tu (____) empêches toujours tout." "Non, c'est toi (____) qui empêches de s'amuser," dit Arthur. "Arrêtez de vous disputer," dit M. Jones. "Nous l' (____) attendrons jusqu'à la fin de l'entraînement. Puis, nous (____) pourrions partir en pique-nique."

Regardez le numéro 1, en haut de votre feuille. Lisez silencieusement les deux phrases et essayez de trouver quel mot est désigné par "elle". Utilisez cet encadré (l'enseignant montre l'encadré "mots qui désignent des personnes") pour avoir des indices. Quand vous avez trouvé à qui "elle" renvoie, entourez ce mot et tracez une flèche de "elle" jusqu'au mot entouré. Vous avez compris? Réponse des élèves. Bien. Faites le numéro 1. Les élèves traitent le premier item individuellement. Qui a la bonne réponse? Réponse des élèves. Oui, "elle" désigne "Jenny". Donc vous devez avoir entouré "Jenny" et tracé une flèche de "elle" jusqu'à "Jenny". Quelqu'un a-t-il eu des problèmes avec le numéro 1? Réponse des élèves. Si les élèves ne comprennent pas cette tâche, l'enseignant reformule les instructions. Bien. Maintenant vous allez faire la même chose avec les numéros 2, 3 et 4 : lisez les phrases, entourez les mots désignés par les mots soulignés, et tracez une flèche du mot souligné vers le mot entouré. N'oubliez pas d'utiliser cet encadré pour avoir des indices. Les élèves complètent les items 2, 3 et 4 individuellement. Voyons si vous avez réussi. Quelqu'un peut-il lire le numéro 2 et nous dire ce que désigne "elle"? Réponse des élèves. L'enseignant continue le reste de l'exercice de la même façon. Jusqu'à la fin, l'enseignant dirige les débats sur la réponse correcte. Cela lui permet d'évaluer l'acquisition de l'habileté par les élèves, et ces derniers reçoivent un feedback sur leur avancé dans la maîtrise des pronoms anaphoriques. Si les élèves éprouvent des difficultés à traiter ces exercices, l'enseignant leur fournit des exemples supplémentaires et reprend l'enseignement des relations anaphoriques pronominales.

Entraînement individuel

*Bon travail. Maintenant retourner votre feuille du côté marqué "entraînement individuel".
Ecrivez votre nom dans l'emplacement.*

Nom
Entraînement individuel Leçon 1
<p>Consignes: Lisez l'histoire qui suit et essayez de trouver ce que remplace chaque mot souligné. Chacun peut remplacer un ou plusieurs mots. Dans l'emplacement qui suit chaque mot souligné, écrivez le ou les mots qui sont désignés selon vous.</p> <p>"J'ai une idée," dit Tom. "Ah, oui?" Répondit Jerry. "C'est quoi?" "Je pense que nous devrions faire une fête," dit Tom. "Bonne idée," dit Jerry. "Qui pourrions-nous inviter?" "Pourquoi pas Ann? Elle est très amusante," dit Tom. "D'accord," dit Jerry. "Invitons Terry aussi. Il est très fort pour les jeux." "Prévoyons-nous de la nourriture?" Demanda Jerry. "Bien sûr," dit Tom. "J'apporterais des glaces." "Bien," dit Jerry. "Tu apportes des glaces et j'apporte du gâteau." "Ann et Terry pourraient prendre quelque chose à boire," dit Tom. "Super. Ils pourraient aussi nous donner un coup de main," dit Jerry</p>

Lisez silencieusement les consignes en haut de la feuille pendant que je les lis à haute voix. L'enseignant lit les consignes à haute voix. Est-ce que vous comprenez ce qu'il faut faire? Réponse des élèves. L'enseignant reformule les consignes si des élèves ont des problèmes. Bien, vous devez lire l'histoire et essayez de trouver ce que remplace chaque mot souligné. Ensuite vous écrivez ce ou ces mots dans l'emplacement qui suit. Souvenez-vous, tous ces mots sont dans l'histoire, donc vous ne devez pas avoir de problème d'orthographe. Pensez aussi à utiliser l'encadré des "mots qui désignent des personnes" pour avoir des indices. Quelqu'un a-t-il une question? Bien. Commencer maintenant en faisant attention. Les élèves effectuent l'exercice de façon individuelle. L'enseignant le corrigera plus tard et évaluera le niveau de réussite des élèves pour l'interprétation des pronoms anaphoriques et sa propre capacité à enseigner cette habileté aux élèves.

Tableau XIII : exemple de séance didactique⁴⁵ conçue par Baumann (1986, p 87-90)

⁴⁵ Cette séance a été traduite et partiellement adaptée à la langue française par nos soins. Le pronom "him" a été traduit par "lui" bien que ce dernier n'ait pas tout à fait les mêmes propriétés. C'est pour cette raison que l'on peut lire dans la leçon que "lui" désigne un référent masculin, ce qui n'est pas toujours vrai en français.

Comme les autres leçons, celle-ci est composée de quatre parties distinctes. Au départ, une phase d'*introduction* sert à présenter explicitement l'objectif de la séance : savoir retrouver l'antécédent des pronoms personnels. Elle permet aussi d'indiquer pourquoi atteindre cet objectif est important : "pour mieux comprendre ce qu'on lit". Elle comprend un exemple qui permet de présenter une relation anaphorique simple et de préciser l'objectif de la séance.

Ensuite, vient une phase d'*enseignement direct*. L'enseignant présente de façon détaillée et explicite la procédure étudiée, ici, la procédure morphologique d'interprétation. Pour cela, il s'appuie sur une aide procédurale, l'encadré "les mots qui désignent des personnes", qui indique les propriétés morphologiques des pronoms personnels. Il donne aussi des exemples d'application de la procédure morphologique en détaillant le raisonnement qui conduit à l'attribution de la référence.

L'enseignement direct est suivi par des *travaux dirigés*. Ces exercices, effectués sous la direction de l'enseignant, permettent d'entraîner les élèves à utiliser la procédure morphologique. Grâce à une correction collective immédiate, les élèves peuvent confronter leurs points de vue sur cette procédure et l'enseignant peut ajuster ses explications.

Les enfants font ensuite des exercices d'*entraînement individuel*. Ces exercices les conduisent à mettre en pratique la procédure de façon plus autonome que précédemment. La correction de ces exercices autorise l'enseignant à évaluer d'une part, le niveau d'habileté atteint par chaque élève et d'autre part, l'efficacité de son enseignement.

On peut noter que le matériel textuel, employé par Baumann (1986) dans les exemples et les exercices, décrit de façon simple des situations de la vie quotidienne des enfants. Cette précaution permet d'éviter que le contenu sémantique des textes interfère négativement avec le processus de traitement des anaphores.

Toutes les composantes de l'enseignement explicite sont donc réunies. En effet, on retrouve la présentation et la justification des objectifs, la présentation explicite d'une procédure cognitive, en indiquant son but, son action, et ses conditions d'utilisation, l'utilisation de nombreux exercices d'entraînement dirigés et autonomes et d'un feed-back sur la progression du niveau d'habileté pour la procédure étudiée. Le matériel est, de plus, adapté au niveau de lecture et aux pôles d'intérêt des élèves.

Neuf leçons, conçues sur ce modèle étaient proposées au groupe stratégie. Elles portaient sur les pronoms personnels sauf "*it*" (leçon 1), les pronoms possessifs et "*it*" (leçon 2), les pronoms démonstratifs ("*this*", "*that*"...) et locatifs ("*here*", "*there*") (leçon 4), les anaphores temporelles ("*now*", "*then*", ...) et les termes arithmétiques ("*one*", "*some*", ...) (leçon 5), les anaphores nominales synonymes, surordonnées et générales (leçon 7), et les substituts verbaux ("*do*",

"*have*") et propositionnels ("*so*", "*not*") (leçon 8). Les leçons 3, 6 et 9 sont des séances de révision de l'ensemble des leçons précédentes.

A la fin du programme didactique, les sujets des trois groupes subissent un post-test immédiat (la semaine suivant la dernière séance didactique), identique au prétest, puis un post-test différé (4 semaines après la dernière séance) ne portant que sur l'interprétation explicite d'anaphores présentées dans des textes narratifs et documentaires.

L'analyse des résultats obtenus montre que le taux d'interprétations exactes augmente plus pour les sujets qui ont suivi une des deux formes d'enseignement (groupe "stratégie" et "manuel") et que le groupe "stratégie" progresse significativement plus que le groupe "manuel". Ce résultat permet d'affirmer que le programme d'enseignement des stratégies d'interprétation des anaphores développé par Baumann (op. cit.) est plus efficace que l'enseignement traditionnel, tel qu'il est présenté dans le cahier de l'enseignant correspondant au manuel de lecture classique (Ginn Reading Program de 1982). L'absence d'utilisation de test de compréhension standardisé ne permet pas de conclure sur l'impact de l'enseignement explicite proposé par Baumann sur la compréhension générale en lecture.

Bien que l'expérience décrite ci dessus ait produit des résultats encourageants, elle n'a pratiquement pas inspiré d'autres études sur l'impact de l'enseignement des stratégies de traitement des marques qui structurent le texte. Ces marques incluent bien sûr les anaphores, mais il en existe d'autres, comme les connecteurs par exemple. Or, la plupart des expérimentations identifiées par le NRP dans le domaine de l'enseignement explicite manipulent des stratégies très générales, dont les composantes procédurales sont souvent mal identifiées. On peut supposer que le flou qui entoure souvent les résultats obtenus provient en partie de ce manque de précision. Des données supplémentaires sur l'impact d'un entraînement à l'utilisation de procédures clairement définies pourraient faire progresser nos connaissances sur la compréhension mais aussi sur l'enseignement explicite.

VI.7 PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR LE TRAITEMENT DES MARQUES ANAPHORIQUES

On dénombre peu d'expériences sur l'enseignement des procédures d'interprétation des anaphores comme le montre le bilan du NRP (op. cit.). Cependant, outre Baumann (Baumann et Stevenson, 1986), quelques auteurs ont émis des propositions didactiques sur l'interprétation des anaphores qui pourraient faire l'objet de tests. Nous allons les examiner.

Mc Neil (1992) propose (d'après les travaux de Moberly et Monson, 1981) quatre types d'actions pour aider les élèves à mieux interpréter les anaphores. Le premier porte sur la conscience métacognitive. En effet, selon l'auteur, la plupart des élèves n'ont jamais réfléchi sur la relation antécédent – anaphore, ni sur leur propre compétence à interpréter les anaphores. Une des actions pouvant entraîner une prise de conscience de cette compétence serait de leur demander d'identifier tous les mots qui servent de substitut à d'autres mots dans un texte familier. Les élèves pourraient alors leur attribuer un antécédent et répartir les différentes relations anaphoriques en catégories⁴⁶. L'action inverse pourrait aussi être tentée. Le professeur définirait les catégories anaphoriques, puis demanderait aux élèves d'en retrouver des exemples dans un texte.

Le second type d'actions envisageables est le questionnement éclairant ("question probing"). Ici, le professeur propose des questions dont la formulation doit aider à la compréhension d'anaphores de différents types, dans des textes de difficulté plus ou moins élevée.
exercices proposés (Mc Neil, 1992, p. 139) :

a. Pronoms : *Terry leva la tête. "J'essayerai" dit-il. "Bien" dit Grand-père. "Nous essayerons tous les deux".*

Question: *Donner le nom de la personne ou des personnes qui essayeront.*

b. Pro-verbe: *Joe fit un casque spatial et Mick aussi.*

Question : *Que fit Mick?*

⁴⁶ Les catégories proposées sont celles de pronoms, pro-verbes, pro-phrases et termes surordonnés. Les pro-verbes sont des termes anaphoriques reprenant un syntagme verbale, comme dans l'exemple suivant: « *Tom lave les vitres. Il le fait très vite.* » où "le" reprend le verbe laver. De la même manière, les pro-phrases renvoient au contenu d'une phrase entière ou de plusieurs.

- c. Pro-phrase : *Partout où ils allaient, les deux frères étaient toujours ensemble. C'est pour cela qu'il était si bizarre de le voir seul.*

Question : *Pourquoi était-ce si bizarre de le voir seul?*

- d. Terme surordonné : *Au début de notre histoire sur le cygne, le jeune oiseau était encore gris.*

Question : *Quelle était la couleur du cygne ?*

Le troisième type d'actions repose sur la mise en évidence d'appariements antécédent – anaphore. Selon l'auteur, une façon de faire émerger des appariements antécédent – anaphore, consiste à numéroter tous les référents faisant l'objet d'une reprise anaphorique ultérieure dans le texte et de demander aux élèves de marquer le numéro correspondant à leur antécédent sur chacun des termes anaphoriques rencontrés dans la suite du texte. Cet exercice consiste donc à suivre des chaînes référentielles tout au long d'un texte.

Enfin le quatrième type d'actions proposé par Mc Neil (1992, p. 138) vise à induire la production de règles explicites. Le professeur incite les élèves à produire des règles ou des procédures d'interprétation pour les relations anaphoriques que les élèves ont déjà identifiées, à partir d'exemples induisant un type de procédures d'interprétation.

- a. *Procédure genre et nombre* (procédure morphosyntaxique) :

Sue et Ann vont à la plage. Elles aiment nager.

Sylvie vit Marc. Elle le rencontra au coin de la rue.

- Quand on recherche le référent d'un pronom, il faut rechercher un antécédent de même genre et de même nombre.

- b. *Procédure du sujet* :

Franck ouvrit la porte devant Fred. Il pouvait maintenant poursuivre son chemin.

- *Franck* est le sujet de la première phrase, donc le sujet de la phrase suivante à des chances d'être le même.

- c. *Procédure de récence* :

Le directeur parla à l'infirmière puis demanda à voir Marie. Elle n'était pas dans sa chambre.

- La dernière personne ou chose mentionnée dans la première phrase a plus de chance d'être l'antécédent du terme anaphorique dans la seconde phrase (ici l'antécédent de "elle" est *Marie* et pas *l'infirmière*).

- d. *Procédure pragmatique* :

Il alla de la maison à l'école. Elle était fermée⁴⁷.

- *Elle* doit correspondre à l'école car on sait que les écoles ont plus de chance d'être fermées que les maisons.

⁴⁷ Dans la version anglaise, c'est le terme "close" qui est employé. Il ne s'applique qu'aux bâtiments publics. C'est le verbe "to lock" qui est utilisé pour les maisons.

Si l'exercice proposé par Mc Neil (op. cit.) semble être destiné à accroître les connaissances métalinguistiques sur les procédures d'interprétations, il conduit les sujets à produire des règles d'interprétations contradictoires. Or, ces règles ne sont pas présentées comme les composantes d'une stratégie. C'est-à-dire que les conditions dans lesquelles elles sont applicables ne sont pas explicitement spécifiées. La nécessité de vérifier l'interprétation obtenue n'est pas non plus présentée. On peut donc s'interroger sur l'impact que pourrait avoir ce type d'exercices, s'il n'est pas associé avec une présentation des contraintes qui guident le choix de la procédure d'interprétation à utiliser.

Selon Mc Neil, les effets de ce type d'entraînement ne peuvent être observés que lorsque les élèves doivent interpréter des anaphores dans un contexte familier. On peut penser que l'auteur fait ici référence aux effets de surcharge cognitive. Dans un premier temps, les procédures d'interprétation ne seraient pas automatisées, mais devraient être utilisées de façon intentionnelle. Lorsqu'un texte est difficile à traiter, parce qu'il contient des mots inconnus, qu'il fait référence à des connaissances pas encore acquises, ou que sa structure est complexe, des traitements visant à palier les problèmes de compréhension vont être employés. Les ressources cognitives disponibles vont donc diminuer. Les traitements attentionnels consommant des ressources seront remplacés par des traitements automatiques plus économiques. Les nouvelles procédures d'interprétation ne pourront pas être utilisées.

Des auteurs francophones ont proposé des programmes scolaires d'enseignement explicite des habiletés impliquées dans la compréhension en lecture fondés sur les résultats de la recherche en psychologie de l'éducation. C'est le cas du québécois Boyer (1993) qui propose un ensemble "d'activités d'enseignement" destiné à permettre un enseignement explicite des habiletés qui "composent la compréhension" (p.27), à l'école primaire et au collège. L'activité essentielle pour l'enseignement de l'habileté à interpréter les références est l'identification des référents. En s'inspirant des travaux de Baumann (1986), Baumann et Stevenson (1986) et Irwin et Baker (1986), Boyer (op. cit.) propose un modèle "d'activité d'apprentissage" adapté à l'enseignement de l'interprétation des anaphores. Selon l'auteur, l'enseignant doit fournir aux élèves une liste de "référents anaphoriques" précise (chaque pronom devant y être nommé), mais adaptée en fonction de l'âge des enfants. Cette liste doit se limiter aux cas les plus usuels pour les plus jeunes lecteurs et être complétée lorsque les élèves rencontrent de nouveaux types de références anaphoriques. Elle doit servir de support à l'étude de l'habileté à interpréter les références. Cette étude est construite à partir de quatre questions, *quoi?*, *pourquoi?*, *quand?* et *comment?*, élaborées par Baumann et Schmitt (1986). Le "*quoi*" indique que le professeur doit proposer une définition de l'habileté qui va être étudiée. Cette définition doit être adaptée au niveau scolaire des élèves pour pouvoir être comprise. Le

"*pourquoi*" indique au professeur qu'il doit justifier l'étude de cette habileté par des arguments démontrant son utilité, les avantages de son utilisation. Le "*comment*" renvoie à la méthode d'étude. Dans une optique d'explicitation des procédures, deux types d'actions sont envisagés :

- Un enseignement par procédure. Le professeur offre son propre raisonnement comme modèle de l'utilisation d'une stratégie.
- Un enseignement par exemple et contre exemple. Le professeur fournit des spécimens de l'application correcte et de l'application incorrecte de l'habileté étudiée.

Enfin, le "*quand*" se rapporte à la définition des conditions d'application de l'habileté qui doivent être indiquées par le professeur au moment de l'étude.

L'adaptation de ces questions à l'interprétation des pronoms conduit Boyer (op. cit.) à faire les propositions suivantes :

1. **Quoi?**

Le professeur peut annoncer aux élèves qu'ils vont apprendre à interpréter des références et leur présenter des exemples en reliant graphiquement des anaphores simples (comme des pronoms personnels) à leur antécédent. Il peut ensuite présenter des exemples plus complexes.

2. **Pourquoi?**

Il est nécessaire d'expliquer aux élèves que leur capacité à identifier les référents à une grande influence sur la compréhension de ce qu'ils lisent.

3. **Quand?**

Il faut souligner que lorsque l'on lit, il faut toujours vérifier que l'on a bien identifié les référents.

4. **Comment?**

A partir d'exemples (groupes de phrases ou textes courts) présentant un nombre important de relations anaphoriques différentes, le professeur pourra fournir à haute voix son propre raisonnement, en insistant sur les trois points suivants :

A. Identifier le mot qui en remplace un autre.

B. Rechercher le référent.

C. Substituer le référent au mot le remplaçant, relire et vérifier si la substitution a du sens. Montrer que la phrase doit parfois être adaptée pour effectuer la substitution.

exemple 40 (Boyer, 1993, p. 47)

*Sylvie a un ballon. Elle te **le** donne.*

Raisonnement de l'enseignant :

- A. *Je relis les phrases. **Le** est un pronom qui, dans ce cas-ci, remplace un autre mot ; lorsque les mots **le, la, les** et **l'** sont placés à coté d'un verbe, ce sont des pronoms.*
- B. *Quel est son référent? **Ballon**?*
- C. *Je remplace **le** par **ballon** ; est-ce que ça a du sens? Je relis la phrase. Elle te **ballon** donne ; ça n'a pas de sens. Il faut peut-être remodeler la phrase : elle te donne **son** ou **le ballon** ; ça a du sens ; donc le référent de **le** , c'est **ballon**.*

L'exemple 40 illustre la forme que peut prendre le raisonnement à haute voix de l'enseignant. Dans cet exemple, c'est une procédure de vérification de l'interprétation qui est présentée. On peut constater que le raisonnement est aussi utilisé pour fournir des connaissances linguistiques sur les pronoms.

Selon l'auteur, ce type d'enseignement doit être complété par un réinvestissement dans les lectures quotidiennes. Le fait que certains pronoms n'ont pas de référent doit être évoqué (exemple : *Il pleut*). Pour lui, la période optimale pour l'enseignement de cette "microhabileté" se situe entre la seconde et la quatrième année de l'école primaire.

Ce qui distingue principalement l'activité proposée par Boyer (1993) de celles proposées par Mc Neil (1992), c'est que ce ne sont pas les élèves qui produisent une règle mais l'enseignant qui fournit et explicite ses propres procédures. De plus, l'enseignement ne porte pas sur le même objet. Pour Mc Neil, les élèves doivent acquérir des connaissances métalinguistiques sur les procédures d'interprétation, alors que Boyer privilégie l'acquisition de stratégies métalinguistiques. Dans le premier cas, les élèves doivent découvrir les propriétés de la relation anaphorique et les procédures qu'ils peuvent employer pour attribuer une référence. Mc Neil fait l'hypothèse que, lorsqu'ils disposent de ces informations, les enfants les utilisent pour interpréter les anaphores. Pour Boyer, fournir ces informations ne suffit pas. Il faut apprendre aux élèves à s'en servir de façon contrôlée. Pour atteindre cet objectif, il faut non seulement leur fournir des procédures d'interprétation, mais aussi leur indiquer, d'une part, les procédures qui permettent de choisir celle qui est adaptée à la situation et, d'autre part, les procédures qui contrôlent le déroulement du traitement et son résultat. Cette position est étayée par les résultats obtenus par Baumann (1986). Ce dernier combinait, dans son programme expérimental, la présentation explicite de procédures d'interprétation avec celle de procédures de contrôle et de rectification. Il a obtenu une amélioration des interprétations au CE2.

VI.8 UN EXEMPLE DE PROGRAMME DIDACTIQUE EXPERIMENTAL INTERVENANT SUR LE TRAITEMENT DES MARQUES ANAPHORIQUES

L'analyse du NRP (2000) a montré que les études anglophones sur l'interprétation des anaphores, dans le cadre de l'enseignement explicite de stratégies, étaient très rares. Dans la littérature francophone, nous avons seulement identifié une expérience⁴⁸. Bianco (1996) a expérimenté un programme didactique basé sur la présentation explicite des paramètres à prendre en compte pour réussir l'interprétation de la référence des pronoms personnels de troisième personne.

Les séquences didactiques élaborées suivent le principe d'enseignement élaboré par Baumann et Stevenson (1986) qui repose sur une structure composée de quatre parties constantes qui forment une séquence didactique.

Ces quatre composantes sont :

1. Donner les objectifs de la leçon
2. Expliquer magistralement l'habileté qui va être développée
3. Fournir des exercices d'application dirigés par le professeur avec de nombreux "feed-back"
4. Proposer un entraînement individuel sous la forme d'exercices écrits

Ce principe d'enseignement se rapproche des 3 principes de l'enseignement direct (Duffy, Sherman et Roehler (1977)) qui ont été appliqués par Cross et Paris (1988) dans le programme ISL (diriger l'attention des enfants sur le matériel à apprendre, provoquer un niveau élevé de participation des élèves, fournir de fréquentes applications pratiques et un "feed-back" immédiat). Dans les deux cas, les auteurs soulignent l'intérêt d'exercices d'application et de feed-back, ainsi que la nécessité de l'implication des élèves.

Bianco précise que, dans son programme didactique expérimental, elle a cherché à augmenter l'implication des élèves, en introduisant une confrontation de leurs points de vue sur les paramètres qui conduisent à la réussite ou à l'échec d'une interprétation. Ces débats entre élèves sont une des caractéristiques de l'apprentissage collaboratif. Il semble que l'auteur a adopté cette forme d'organisation didactique pour faciliter la prise de conscience des procédures

⁴⁸ Voir cependant Rémond et Quet (1998) qui expérimentent un enseignement mettant l'accent sur quatre types de stratégies dont une portant sur l'identification des anaphores dans les textes.

utilisables par les élèves. En effet, comme le suggèrent Fayol et Monteil (1994) le fait que les sujets ne perçoivent pas la pertinence d'une procédure pourrait être un des facteurs, avec la faiblesse des ressources cognitives, qui entraînent l'abandon de son utilisation au-delà de la période pendant laquelle ils sont incités à le faire. Or, cette perception dépend de trois paramètres (Fayol et Monteil, op. cit., p. 97) :

- a) Le sujet doit considérer "qu'il peut quelque chose pour améliorer sa performance"
- b) La tâche proposée doit impliquer "la mise en œuvre de procédures spécifiques"
- c) La relation entre l'utilisation d'une procédure et l'amélioration de la performance doit pouvoir être mise en évidence par un feed-back.

Le programme didactique élaboré par Bianco vise à "augmenter la prise de conscience des procédures utilisables pour établir la cohésion référentielle" (p. 13) et repose sur l'hypothèse que "l'explicitation des contraintes qui régissent l'interprétation des pronoms améliore la maîtrise du système anaphorique en situation de compréhension" (p. 14). Ce programme se compose de huit séquences didactiques différentes (voir Tableau XIV) selon le niveau de scolarisation des élèves (CE2 ou CM2).

	CE2	CM2
Séance 1	Contraintes morphologiques : le genre	Repérage des problèmes : morphologie, ambiguïté et indétermination
Séance 2	Contraintes morphologiques : le nombre	Contraintes sémantiques : le verbe L'indétermination
Séance 3	Contraintes morphologiques et contraintes sémantiques : le texte	Contraintes sémantiques : le verbe et l'adjectif L'indétermination
Séance 4	Contraintes morphologiques et sémantiques : l'adjectif et le verbe	Révision : morphologie et sémantique
Séance 5	Contraintes sémantiques : l'adjectif et le verbe	Contraintes morphologiques et sémantiques : le texte
Séance 6	L'indétermination	Autres reprises anaphoriques
Séance 7	Autres reprises anaphoriques	Autres reprises anaphoriques
Séance 8	Autres reprises anaphoriques Synthèse	synthèse

Tableau XIV : contenu des séances au CE2 et au CM2 (d'après Bianco 1996, p. 13)

Le contenu didactique des séances suit une progression qui va de la présentation des contraintes morphologiques, qui peuvent déterminer l'interprétation, vers

l'analyse des contraintes sémantiques et la présentation d'habiletés métacognitives comme la reconnaissance de l'indétermination d'une référence. Les séances portent majoritairement sur l'interprétation des pronoms personnels sujets de troisième personne (*il, ils, elle* et *elles*) mais les autres formes de reprises anaphoriques pronominales ou nominales sont présentées à la fin du programme. Elles se déroulaient à raison d'une séance par semaine, réparties sur trois mois. Elles ont impliqué 62 élèves de CE2 et 69 élèves de CM2 pour le groupe expérimental. Pendant la même période 56 élèves de CE2 et 63 élèves de CM2 qui constituaient le groupe placebo ont suivi huit séances de lecture suivie. Les élèves répartis dans le groupe expérimental et le groupe placebo appartenaient aux mêmes classes. Les 93 élèves de CE2 et 82 élèves de CM2 du groupe contrôle, sélectionnés dans des classes différentes, n'ont participé qu'aux pré et post-tests.

Les résultats obtenus au CE2 montrent que les séances didactiques proposées permettent aux sujets du groupe expérimental d'améliorer leurs performances aussi bien aux tests d'interprétation de pronoms anaphoriques qu'au test standardisé mesurant la compréhension de textes (test de lecture silencieuse de l'INETOP). De plus, l'entraînement permet de réduire l'écart de performances entre les bons lecteurs et les lecteurs faibles sur les tests incluant du matériel textuel. Toutefois, il faut relativiser ces résultats par le fait que même si les séances didactiques entraînent bien une amélioration des performances, la part de variance expliquée par le facteur groupe dans le niveau de performance reste faible (entre 1.8% et 13% selon les tests). Cet impact faible, mais significatif, peut s'expliquer par le faible nombre de séances.

Il semble que, comme l'affirme Bianco (op. cit., p. 30), "mettre spécifiquement et explicitement l'accent sur les paramètres à utiliser pour interpréter les pronoms représente bien un élément de l'enseignement de la compréhension en lecture susceptible d'améliorer les performances des élèves de CE2".

L'auteur teste aussi l'impact des séances didactiques sur la détection de l'indétermination de la référence de certains pronoms. Les résultats au CE2 montrent que les sujets du groupe expérimental ont des performances en détection de l'indétermination qui augmentent à la suite de ces séances, d'autant plus qu'ils sont bons lecteurs. On retrouve là un résultat proche de ceux obtenus par Cross et Paris (1988) qui indiquaient qu'un niveau métacognitif initial minimal est nécessaire chez les lecteurs faibles pour tirer bénéfice de programmes d'instruction, comme l'ISL. L'habileté impliquée dans la détection de l'indétermination serait de nature différente de celles qui permettent l'interprétation des pronoms anaphoriques. Sa mise en place demanderait un niveau métacognitif minimal, que ne possèdent pas les lecteurs faibles du CE2.

Au CM2 les séances didactiques ont un impact positif sur les performances aux

tests mesurant l'interprétation des pronoms anaphoriques. Dans le groupe expérimental, on observe une diminution de l'écart de performances entre les bons lecteurs et les faibles car ces derniers (et les lecteurs moyens) tirent plus de profit de l'entraînement que les bons lecteurs. On observe une évolution similaire des performances dans le groupe placebo. Cela conduit à penser que plus que l'entraînement proposé, c'est l'appartenance à un groupe expérimental qui induit une augmentation des performances.

Les résultats sont plus contrastés pour le test standardisé de compréhension. Au post-test, les bons lecteurs du groupe expérimental (et du groupe placebo) améliorent leurs performances en compréhension de texte. Il n'en va pas de même pour les lecteurs faibles du groupe expérimental (et placebo) qui progressent moins que les lecteurs faibles appartenant au groupe contrôle.

En ce qui concerne la détection de l'indétermination, on constate que ce sont les sujets du groupe expérimental qui ont obtenu les scores les plus faibles au prétest, qui profitent le plus des séances didactiques. L'écart entre les lecteurs faibles et les bons lecteurs du groupe expérimental se réduit donc, contrairement à ce qui est observé au CE2. On peut donc penser qu'au CM2 les lecteurs faibles possèdent un niveau métacognitif suffisant pour tirer profit des séances didactiques portant sur la détection de l'indétermination.

Les résultats obtenus avec les groupes expérimentaux au cours de cette expérience montrent l'intérêt d'une présentation explicite des facteurs à prendre en compte pour l'interprétation des pronoms, non seulement sur l'interprétation des pronoms, mais aussi, plus généralement, sur la compréhension de texte. Toutefois, les résultats du groupe placebo pourrait conduire à relativiser l'efficacité des séances didactiques testées. En effet, les performances des sujets du groupe placebo évoluent de façon très proche de celles du groupe expérimental.

Les résultats de cette expérience, comme dans le cas de l'ISL (Cross et Paris, op. cit.) montrent l'impact positif de séances didactiques basées sur l'explicitation de procédures impliquées dans le processus de compréhension, même si les résultats obtenus par le groupe placebo laissent planer un doute quant à la causalité réelle entre le contenu des séances didactiques et l'amélioration des performances observée.

On constate à nouveau que certaines habiletés ne peuvent être acquises que par des sujets possédant un niveau de développement métacognitif suffisant ce qui conduit à se poser la question du moment opportun pour proposer un enseignement fondé sur la présentation explicite de stratégies.

Cette question ne pourra recevoir une réponse que de façon expérimentale. Cependant, selon Rosenshine (1997, a, p 77), la plupart des résultats expérimentaux disponibles montrent qu'il n'est pas nécessaire d'attendre que l'élève en éprouve le besoin ou indique qu'il a des difficultés, pour débiter un

programme d'enseignement explicite.

L'expérience présentée par Bianco (1996) démontre qu'un enseignement explicite de ces procédures peut avoir un impact positif dès le CE2, aussi bien sur l'interprétation des pronoms que sur la compréhension en général et que cet impact se maintient au CM2 pour l'interprétation des pronoms.

Par contre, la présentation explicite des procédures intervenant dans la détection de l'indétermination de la référence n'a pas d'impact sur les performances des lecteurs faibles du CE2 alors que les bons lecteurs de CE2 et tous ceux de CM2 y répondent positivement, dans des proportions variables.

Ces résultats montrent que la question du moment opportun pour un enseignement explicite des procédures doit se poser aussi bien en terme de niveau scolaire ou d'âge, qu'en terme de niveau de développement métacognitif requis et cela en fonction du type de procédures devant faire l'objet d'un enseignement.

VI.9 LES PERSPECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATEGIES DE COMPREHENSION

Même si l'enseignement explicite de certaines stratégies de lecture est évoqué dans les livres de lecture couramment employés dans les écoles américaines (voir Rosenshine 1997 b), on peut s'interroger sur le faible impact de ce courant de recherche sur l'enseignement de la lecture, alors que l'on possède une somme de résultats expérimentaux positifs.

En France on constate aussi qu'il est peu développé. Dans leur ouvrage qui porte sur les pratiques pédagogiques, Babin et Pierre (1996) indiquent que, d'une façon générale, les élèves sont incités à développer des stratégies pour répondre aux activités proposées par l'enseignant.

Il s'agit par exemple de formuler des hypothèses sur le contenu des textes (p. 114), de les confirmer ou de les infirmer (p.118). Les élèves peuvent être incités à rechercher des informations dans le texte pour répondre à des questions formulées par l'enseignant (p. 114). Ils peuvent être invités à faire un bilan de lecture (p. 109) en utilisant des questions fournies par l'enseignant, ou à confronter leurs points de vue (p.109).

Il semble que ces suggestions d'activités pédagogiques n'incluent pas une présentation explicite des stratégies de compréhension, même si elles ont pour but d'inciter les élèves à les utiliser.

Selon Pearson (2000) l'enseignement explicite des stratégies de compréhension ne correspondait pas avec les mouvements pédagogiques des années 80-90.

En effet, pour une partie de la communauté enseignante, ce type d'enseignement adopterait une approche trop centrée sur les habiletés, alors que la compréhension est censée émerger de la rencontre des élèves avec des textes, pour peu que ces derniers présentent un contenu intéressant et adapté au niveau des élèves. Ainsi, comme le rapporte Rosenshine (1997, b), au cours de la réunion annuelle de l'American Reading Association de 1996, certains ont affirmé que les stratégies de compréhension devraient être saisies plutôt qu'enseignées ("caught rather than taught"). Au travers des activités proposées par l'enseignant, les élèves devraient développer leurs propres stratégies, sans qu'un enseignement explicite soit nécessaire.

Pour une autre partie des enseignants, il serait inutile d'enseigner de façon explicite les stratégies de compréhension en lecture, puisqu'ils conçoivent la compréhension en lecture comme le résultat de l'interaction entre les capacités

de compréhension orale et de décodage de l'écrit. Pour eux, il faudrait donc concentrer l'enseignement sur le décodage et sur le langage oral, ce qui devrait entraîner l'amélioration de la compréhension en lecture.

Il semble qu'actuellement on assiste à un regain d'intérêt pour l'enseignement explicite des stratégies de compréhension. En effet, l'idée que, malgré son importance, le décodage n'est pas le but de la lecture progresse (Pearson, 2000). On assiste donc, au moins dans les pays anglo-saxons, à une augmentation de l'intérêt pour les approches didactiques pouvant améliorer la compréhension en lecture. Or, le courant de recherche sur l'approche explicite de la compréhension fournit depuis plusieurs décennies des résultats positifs. Cela a conduit certains états américains comme la Pennsylvanie (voir Marinak et al. 1997) à intégrer l'enseignement explicite des stratégies dans leurs directives concernant l'enseignement de la lecture.

Même si les textes officiels n'y font pas clairement référence, on observe aussi dans la communauté francophone un intérêt pour cet enseignement. Ainsi dès 1993, Boyer proposait de l'intégrer au curriculum de lecture québécois. Cette proposition de programme scolaire, destinée aux enseignants du primaire et du secondaire, n'a pas été évaluée, cependant elle semble être la synthèse fidèle d'une somme de programmes expérimentaux ayant démontré la pertinence des approches proposées, ce qui permet de lui accorder une attention particulière.

Boyer distingue trois types d'habiletés impliquées dans la compréhension et sur lesquelles peuvent porter des enseignements spécifiques :

- Les *microhabiletés* qui interviennent au niveau du mot, de la phrase et des relations entre phrases
- Les *macrohabiletés* qui concernent le traitement et l'intégration de sections de texte ou de l'ensemble d'un texte
- Les *habiletés métacognitives* qui se rapportent à la gestion fonctionnelle et intentionnelle des actions cognitives

C'est parmi les microhabiletés qu'est classée l'interprétation des références (voir Tableau XV).

Compréhension en lecture		
Microhabiletés	Macrohabiletés	Habiletés métacognitives
<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître un mot • Identifier un mot • Segmenter • Interpréter les références • Interpréter les connecteurs • Sélectionner • Inférer une information 	<ul style="list-style-type: none"> • Prédire et élaborer • Identifier les informations importantes • Critiquer 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier sa lecture • Evaluer et gérer sa compréhension

Tableau XV : habiletés impliquées dans la compréhension en lecture (selon Boyer, 1993)

Il existe des liens entre les micro et les macrohabiletés. Par exemple, l'élaboration (macrohabileté) consiste à établir des liens entre les informations du texte et ses connaissances antérieures. Or, pour inférer une information (microhabileté) il est souvent nécessaire de mettre en relation le contenu du texte avec des connaissances générales. La microhabileté à inférer serait donc une conséquence de la macrohabileté d'élaboration. De même, il existe des liens entre les microhabiletés et les habiletés métacognitives. Pour gérer sa compréhension, il faut être capable d'évaluer le résultat des microhabiletés, et de les utiliser pour remédier aux problèmes.

Pour Boyer, tout enseignement explicite des habiletés doit comprendre quatre éléments qui sont nécessaires au développement des habiletés métacognitives et qui déterminent la structuration de cet enseignement. Ces quatre éléments, le "quoi", le "pourquoi", le "comment" et le "quand" ont été formalisés par Baumann et Schmitt (1986), comme des questions devant permettre d'élaborer un programme d'enseignement de la compréhension.

Boyer suggère d'associer à l'enseignement des micro et des macrohabiletés, un enseignement des habiletés métacognitives impliquées dans la compréhension en lecture. Il propose, par exemple, à partir des travaux d'Irwin et Baker (1989), de former les élèves à déceler un problème de compréhension pendant la lecture et à y remédier.

La séquence didactique est toujours basée sur le schéma des quatre questions présenté ci-dessus. Elle s'accompagne de la présentation d'un tableau, adapté au niveau des élèves. Ce tableau présente les différents problèmes de compréhension qui peuvent apparaître au niveau du mot, de la phrase ou de l'ensemble du texte, ainsi que des solutions adaptées à chacun des problèmes présentés.

Lorsqu'un élève est incapable de trouver une relation entre les phrases ou quand

il établit des relations ambiguës, il lui est proposé de :

1. Relire lentement les phrases concernées.
2. Relire lentement la ou les phrases précédentes et suivantes.
3. Placer des connecteurs explicites entre les phrases et relire les phrases.
4. Expliciter chaque référence.
5. Relire lentement les phrases concernées par sections et s'expliquer après chaque section ce qu'on a lu.
6. Se questionner sur la ou les relations entre chaque couple de phrases et répondre à ses questions.
7. Emettre une hypothèse et poursuivre sa lecture.

Selon Boyer, l'enseignement des habiletés métacognitives devrait se dérouler tout au long de la scolarité primaire et au-delà, avec des activités dont la complexité doit être adaptée au niveau de compréhension des élèves.

Ces propositions ne semblent pas encore avoir eu d'application concrète dans les classes. Comme dans les pays anglo-saxons, il semble que l'enseignement explicite des stratégies se heurte à différents obstacles qui freinent sa diffusion dans le milieu enseignant :

- L'enseignement est centré sur des habiletés cognitives qui sont peu connues des enseignants qui n'ont pas été spécifiquement formés
- Il peut paraître directif
- L'intérêt pour l'enseignement spécifique de la compréhension en lecture est encore peu développé.

En France, il faut y ajouter le nombre restreint de recherches sur l'enseignement explicite de stratégies, et une faible diffusion des résultats expérimentaux obtenus par les études anglophones dans ce domaine.

Ainsi, même si l'importance de la compréhension dans l'acte de lecture est explicitement indiquée dans les programmes officiels de l'école primaire, aucune allusion n'y est faite à l'enseignement explicite des stratégies de compréhension. En effet, il faut rappeler qu'en France, le Ministère de l'Education ne donne pas de consigne sur les techniques d'enseignement que les enseignants devraient employer. La position officielle est qu'il "est de la responsabilité de chaque enseignant de déterminer les pratiques et les démarches pédagogiques les plus appropriées" (Programmes de l'école primaire, 1995). Si l'on examine les textes d'orientations pédagogiques qui accompagnent les programmes, on constate que la part accordée à l'enseignement des stratégies dans l'enseignement de la lecture est encore réduite. Toutefois, ces textes indiquent, pour le troisième cycle de l'école primaire, que "le travail de la compréhension exige enfin que l'on aide chaque enfant à améliorer ses stratégies de lecture" (la maîtrise de la langue à l'école, 1992, p. 103). Selon les textes officiels, le caractère exemplaire des lectures effectuées par l'enseignant doit être utilisé dans ce but. Ainsi, on peut

lire "qu'il importe que le maître n'hésite pas à mettre en évidence, chaque fois qu'il en a l'occasion, sa propre stratégie de lecture" (op. cit., p. 103). Si aucune stratégie n'est explicitement citée, le texte évoque des procédures de remédiation comme la modulation de la vitesse de lecture, le retour en arrière⁴⁹ ou le recours à des connaissances extérieures au texte⁵⁰ (op. cit., p. 104).

On peut supposer que l'enseignement explicite de stratégies pourra s'implanter dans les classes si l'on assiste à un accroissement des résultats obtenus par des équipes de recherche francophones et par leur diffusion au sein de la communauté enseignante. Mais aussi, si on propose aux enseignants de se former à ce type d'enseignement (voir Freed, 1991). On peut alors espérer qu'il sera intégré aux pratiques didactiques utilisées dans les classes pour l'enseignement de la lecture.

⁴⁹ "Il doit montrer comment et à quel moment, il ralentit le parcours du texte, comment il revient en arrière, comment il relit une phrase plus difficile" (La maîtrise de la langue à l'école, p. 104).

⁵⁰ "S'appuyer sur les savoirs externes au texte comme sur ce qui a déjà été lu pour préciser le sens" (La maîtrise de la langue à l'école, p. 104).

CHAPITRE VII : BILAN

Les chapitres précédents nous ont permis d'exposer en quoi le traitement des dispositifs anaphoriques était essentiel pour la compréhension. Les anaphores assurent la cohésion textuelle. Elles marquent de façon explicite les relations sémantiques qui doivent être établies entre les différentes propositions d'un texte. Pour cela, l'anaphore indique le maintien de la référence d'un référent accessible, et elle signale, par sa forme, le niveau d'accessibilité de ce référent. L'établissement des relations anaphoriques participe donc à la perception de la cohérence textuelle. Or nous avons vu que les enfants avaient des difficultés à interpréter correctement les reprises anaphoriques. Nous avons pu identifier trois origines potentielles pour ces difficultés.

La première repose sur une approche cognitive. L'explication la plus globale est celle d'une faible capacité de la mémoire de travail proposée par Oakhill, Cain et Yuill (1998). Elle pourrait permettre d'expliquer les autres déficits cognitifs qui ont été invoqués. Il s'agit d'un faible développement des capacités inférentielles (Garnham, Oakhill et Johnson-Laird, 1982), et d'un manque de contrôle métacognitif des opérations établissant la cohésion (Ehrlich, 1994).

La seconde découle d'une analyse procédurale. Le modèle du processus d'interprétation des anaphores de Greene, Mc Koon et Ratcliff (1992), que nous avons décidé d'adopter, permet d'identifier différentes sources de difficultés. Il postule un appariement automatique entre l'anaphorique et sa référence. Cette liaison repose d'une part sur la sélection des référents les plus accessibles et d'autre part sur la sélection des référents compatibles avec des critères principalement morphologiques. Si les critères de compatibilité sont mal définis, l'appariement peut entraîner l'attribution d'une référence erronée. S'ils sont bien définis, le processus peut tout de même conduire à la sélection de plusieurs référents d'accessibilité équivalente. Dans ce cas, aucun référent précis ne sera associé à l'anaphorique. C'est ce qui arrive lorsque l'interprétation du pronom n'est pas cruciale pour la cohérence de la représentation textuelle ou qu'elle n'est pas nécessaire pour effectuer une tâche spécifique. Dans le cas contraire, le processus d'interprétation est poursuivi à l'aide de procédures de sélections cognitivement coûteuses. Or, pour déclencher ces procédures de sélection il faut réunir deux conditions. Premièrement, il faut disposer de ces procédures. Deuxièmement, il faut savoir que l'appariement automatique n'a pas abouti au choix d'un référent unique.

Enfin, la dernière résulte d'une étude linguistique du système pronominal. En

français, certains pronoms personnels peuvent remplir plusieurs fonctions. Ils sont utilisés comme pronoms conjoints et comme pronoms disjoints. Ils peuvent être employés en tant que pronoms réfléchis et en tant que pronoms non réfléchis. Le caractère "plurifonctionnel" des pronoms concernés peut rendre leur interprétation plus compliquée. De plus, certains pronoms, dont la référence n'est pas syntaxiquement contrainte, et qui devraient donc porter des marques de genre et de nombre, n'en portent pas. Cette absence de détermination morphologique peut provoquer des erreurs dans le choix des critères de compatibilité qui guide le processus d'appariement automatique entre le pronom et son référent. On constate que ce sont seulement des pronoms personnels objets de troisième personne qui posent problème dans le système pronominal français. Le pronom "*lui*", en particulier, cumule l'ensemble des facteurs que nous venons d'évoquer. Il pourrait donc être l'un des pronoms personnels les plus difficiles à interpréter. Toutefois, aucun résultat expérimental ne permet de confirmer cette hypothèse.

Ces trois sources de difficultés potentielles, si elles sont présentées de façon séparée, entretiennent des relations entre elles. Une faible capacité de la mémoire de travail va avoir une incidence sur le processus de sélection du référent. Tout d'abord, elle peut restreindre le nombre de référents présents dans le focus explicite. Ensuite, elle limite les ressources cognitives disponibles pour l'utilisation de procédures d'interprétation plus coûteuses que l'appariement automatique. Enfin, elle empêche la détection des erreurs d'interprétation. De même, les propriétés morphologiques inhabituelles de certains pronoms peuvent conduire à adopter des critères de compatibilité erronés pour le processus d'appariement automatique.

Les sources de difficultés pour l'interprétation des pronoms anaphoriques induisent chacune des voies de remédiation différentes. Pour pallier de faibles capacités du système cognitif, on peut soit chercher à développer les capacités cognitives générales des sujets, soit tenter de diminuer le coût de traitement des pronoms. La première solution n'a pas démontré son efficacité de façon expérimentale jusqu'à présent. Dans l'optique de la seconde, on peut chercher à automatiser les procédures d'interprétation. Pour remédier aux difficultés propres au processus d'interprétation, plusieurs approches sont envisageables. On peut tenter d'augmenter l'éventail des procédures d'interprétation disponibles. On peut aussi chercher à développer l'utilisation des procédures métacognitives de contrôle et de rectification de l'interprétation. Les difficultés provenant de l'organisation du système anaphorique français pourrait être évitées en augmentant les connaissances linguistiques des élèves sur les pronoms personnels.

Ces différentes possibilités de remédiation ont servi de fondement à l'élaboration du programme didactique qui va être présenté dans la partie expérimentale de

notre travail. Les résultats obtenus par la recherche sur l'enseignement de la compréhension ont été utilisés pour élaborer des "stratégies d'enseignement" (Baumann, 1986, p. 75).

DEUXIEME PARTIE :
Conception d'un
programme didactique et
évaluation de son effet sur
l'interprétation des
pronoms compléments

Les deux premières expériences ont été conçues pour permettre de dresser un bilan des difficultés d'interprétation des pronoms sujets et compléments de troisième personne que peuvent rencontrer les élèves du troisième cycle de l'école élémentaire.

La première expérience a pour but de compléter les connaissances que nous possédons sur les procédures d'interprétation des pronoms personnels sujets de troisième personne, et de les étendre aux pronoms personnels compléments. Elle doit permettre d'évaluer les difficultés d'interprétation pour ces deux types de pronoms.

La seconde expérience cherche à affiner les résultats obtenus précédemment, concernant l'interprétation du pronom complément d'objet "*lui*". Elle a été conçue pour déterminer, parmi deux sources possibles, l'origine syntaxique ou procédurale des difficultés d'interprétation, spécifiques au traitement de ce pronom.

La troisième expérience doit permettre de tester les deux approches didactiques qui découlent des résultats précédents et de l'analyse grammaticale du système pronominal français.

La première approche résulte d'une hypothèse faisant intervenir une origine syntaxique pour expliquer les difficultés d'interprétation (cf. 1^{ère} partie, Chapitre V). C'est donc la présentation des propriétés syntaxiques des pronoms compléments, qui influeraient sur leur interprétation, qui est privilégiée. La transposition didactique repose sur le modèle de l'enseignement direct.

La seconde approche privilégie une explication procédurale des difficultés d'interprétation. C'est le modèle de l'enseignement explicite des stratégies qui est appliqué pour concevoir des séances didactiques portant sur les procédures d'interprétation et de contrôle de l'interprétation des pronoms. Ce modèle utilise aussi une approche directe de l'enseignement. Les séances didactiques élaborées à partir de ces deux axes sont présentées à des élèves de première année de cycle 3, et leur impact respectif est évalué.

CHAPITRE I : EXPERIENCE 1,

L'INTERPRETATION DES PRONOMS

SUJETS ET OBJETS

L'expérience présentée ci-après a été réalisée afin d'examiner le poids relatif de différents facteurs de saillance (cf. 1^{ère} partie, III.5) sur la détermination de la saillance référentielle, et ses conséquences sur l'interprétation des énoncés contenant un pronom. L'impact du facteur "thème discursif" nous intéresse particulièrement. En effet, dans des énoncés réduits à quelques phrases, le thème discursif est souvent confondu avec le sujet grammatical. Or, on a vu qu'une des stratégies d'interprétation des pronoms sujets identifiées repose sur le choix préférentiel du sujet grammatical comme référent privilégié des pronoms sujets. On peut donc s'interroger sur la validité de l'hypothèse qui fait reposer la stratégie d'interprétation sur un critère syntaxique, alors qu'un critère discursif peut aussi bien être évoqué dans les travaux ayant mis cette stratégie en évidence. Dans cette optique, la première partie de l'expérience utilise un matériel composé d'énoncés brefs, alors que, dans la seconde partie, de véritables textes sont employés, permettant ainsi de séparer thèmes discursifs et sujets grammaticaux. On cherche aussi à savoir si les référents qui cumulent plusieurs facteurs de saillance (thème discursif, sujet grammatical, récence de mention...) sont privilégiés lors du choix de la référence des pronoms par rapport à un référent dont la saillance n'est due qu'à un facteur.

Cette expérience cherche, en outre, à étendre les données actuellement disponibles concernant l'interprétation des pronoms sujets à la compréhension des pronoms objets indirects, encore très peu étudiés dans la littérature. En effet, certains de ces pronoms possèdent des caractéristiques qui pourraient rendre leur traitement particulièrement difficile. Le pronom "*lui*" par exemple, ne porte parfois aucune marque de genre mais peut aussi être exclusivement masculin. Ainsi dans la phrase "*Pierre lui parle*" le pronom "*lui*" peut renvoyer à un antécédent masculin ou féminin. Alors que dans la phrase "*Pierre parle de lui*" le pronom "*lui*" renvoie forcément à un antécédent masculin. De plus, lorsqu'il occupe la fonction d'objet indirect, "*lui*" est une forme pronominale préverbale, aussi appelée clitique. Les formes pronominales préverbaux objets (*lui*, *le*, *en*, *y*) ont la particularité d'être placées entre le sujet et le verbe dans des structures "*Sujet Objet Verbe*" qui ne respectent pas la structure "*Sujet Verbe Objet*", structure canonique des phrases en français (Corblin, 1995). Cette position atypique peut entraîner une difficulté à déterminer les propriétés syntaxiques de ces pronoms puisqu'ils occupent une position dédiée aux pronoms réfléchis.

Ainsi dans l'exemple 41 le pronom "se" et le pronom "lui" occupent la même position, alors que seul le premier peut entraîner une interprétation réfléchie.

exemple 41

- *Pierre se dit qu'il est tard.*
- *Pierre lui dit qu'il est tard.*

I.1 HYPOTHESES

Au cours de l'expérience suivante, trois hypothèses ont été mises à l'épreuve :

1. La première consiste à supposer que si l'accessibilité d'un référent conditionne l'interprétation des pronoms, la convergence de plusieurs facteurs de saillance vers une même entité doit faciliter la référence à cette entité.
2. La deuxième concerne l'influence du thème discursif dans la détermination de la saillance d'un référent. En effet, si les sujets sont sensibles à la structure thématique, le personnage principal d'un récit, en tant que référent thématique, devrait être plus accessible que les autres personnages. Il s'ensuit que dans le cadre d'un récit l'interprétation des pronoms référant au personnage principal sera facilitée.
3. La troisième hypothèse concerne l'interprétation du pronom "lui" et, à travers ce cas particulier, l'interprétation des pronoms objets indirects en général. Le pronom "lui", à cause de ses particularités morphologiques et syntaxiques devrait être plus difficile à comprendre que les pronoms sujets. Au delà de cette prédiction, l'objectif des expériences présentées ci-dessous est aussi d'examiner si les facteurs qui influencent l'interprétation des pronoms sujets, influent de la même manière sur l'interprétation des pronoms objets. En d'autres termes, il s'agit d'apporter quelques données empiriques relatives à la compréhension des catégories de pronoms autres que les pronoms sujets.

I.2 EXPERIENCE 1 : PREMIERE PARTIE

Le but de cette première partie de l'expérience est d'évaluer la compréhension des pronoms "il" et "lui" insérés dans des paragraphes courts chez les élèves de CE2 et de CM2.

I.2.1 Matériel expérimental

Le matériel expérimental est composé de douze énoncés de deux phrases. Dans chaque énoncé, la première phrase décrit une action impliquant deux personnages, introduits par un nom propre. Le premier personnage est sujet grammatical et le second occupe la position d'objet. Toutes les premières phrases sont de la forme canonique SVO (Sujet Verbe Objet) et contiennent un verbe de valence neutre⁵¹. La seconde phrase de forme SOV contient un pronom sujet "il" et un pronom objet indirect "lui" ; chacun d'eux réfère à l'un des personnages introduits dans la première phrase. En fonction des propriétés sémantiques des énoncés, chaque pronom peut être indéterminé (exemple 42) ou renvoyer au sujet (exemple 43) ou à l'objet (exemple 44) de la phrase précédente.

exemple 42

*Gérard appelle Jérôme au téléphone. Il **lui** parle en anglais.*

exemple 43

*Jean appelle Georges au téléphone. **Il** lui laisse un message sur son répondeur.*

exemple 44

*Au guichet de l'hôtel, Pierre questionne Paul. **Il** lui indique la direction à suivre.*

Une liste composée de six énoncés permettant de tester la compréhension du pronom "il" et de six énoncés permettant de tester la compréhension du pronom "lui" est constituée. Dans deux énoncés pour chaque type de pronom l'antécédent occupe la fonction de sujet grammatical. Dans deux autres énoncés l'antécédent a la fonction d'objet grammatical. Enfin, dans les deux derniers énoncés l'antécédent est indéterminé. Les douze énoncés sont répartis au hasard dans la liste expérimentale.

I.2.2 Sujets

64 élèves de première année de cycle trois (CE2), (âge moyen=9;01 ans, écart type=5 mois) et 64 élèves de troisième année (CM2), (âge moyen=11;02 ans, écart type=5 mois) ont participé à l'expérience pendant le dernier trimestre de l'année scolaire 1995-96. Ces élèves étaient scolarisés dans des écoles de l'Isère situées en zone rurale.

⁵¹ Il s'agit de verbes dont les propriétés sémantiques n'induisent pas d'interprétation préférentielle des pronoms en faveur de l'agent ou du patient (Segui et Kail, 1984, Denhière et Baudet, 1992). Les verbes retenus sont : Appeler, attraper et questionner, choisis d'après les données recueillies par Bianco (1994).

I.2.3 Procédure

Les passations ont eu lieu collectivement en classe. Lors de la séance, les élèves ont d'abord répondu à un test de compréhension en lecture (le test de lecture silencieuse de l'INETOP), puis ils ont complété la liste expérimentale décrite ci-dessus. Afin de s'assurer que les élèves comprenaient bien la tâche demandée, trois exemples ont été présentés avant la passation des phrases expérimentales. La liste contenant les douze énoncés était distribuée ensuite. La consigne donnée aux sujets était la suivante: "*Ecrivez sous le pronom mis en gras le nom qu'il remplace*". Dans six énoncés, le pronom sujet "*il*" était mis en gras, dans les six autres, c'était le pronom objet indirect "*lui*" qui était mis en gras.

I.2.4 Plan d'expérience

Trois variables indépendantes ont été manipulées au cours dans cette partie de l'expérience⁵²:

- La variable Niveau qui représente le niveau de scolarisation, CE2 ou CM2, des élèves.
- La variable Antécédent qui désigne la fonction grammaticale du personnage auquel renvoie le pronom à interpréter. Selon les énoncés, cette variable peut prendre trois modalités: antécédent sujet grammatical, antécédent objet grammatical ou antécédent indéterminé.
- La variable Type de pronom qui peut prendre les valeurs "*il*" ou "*lui*".

I.2.5 Résultats

Le dépouillement a porté sur le nombre d'interprétations correctes et, pour les pronoms indéterminés, sur la répartition des fausses interprétations. Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide de tests non paramétriques⁵³: le test de Wilcoxon pour les comparaisons entre les variables appariées (intragroupes) et le test de Mann-Whitney pour les comparaisons entre les variables indépendantes (intergroupes). Après analyse statistique, les différences observées sont considérées comme statistiquement significatives lorsque la probabilité de faire une erreur en affirmant cette différence est inférieure à 5% (seuil de .05). On admettra une tendance à la significativité des différences observées lorsque la probabilité est comprise entre 5% et 10% (seuil de .10).

⁵² L'expérience répond au plan suivant: S64*<N2>*A3*T2.

⁵³ Des tests non paramétriques ont été privilégiés car ils permettent d'éviter les contraintes de distribution normale qui se posent avec les tests paramétriques et qui sont difficiles à remplir avec un échantillon réduit.

Première année (CE2)

En première année, on observe que 74% des pronoms sujets sont bien interprétés alors que seulement 25% des pronoms objets indirects sont correctement compris ($p=.0001$). De plus, lorsque l'antécédent des pronoms sujets occupe la fonction de sujet grammatical, ces pronoms sont mieux interprétés. En effet, 82% des pronoms sujets sont correctement compris quand ils réfèrent au sujet grammatical de la phrase contextuelle alors que le pourcentage de réponses correctes tombe à 66% quand le pronom "il" réfère au personnage objet grammatical ($p=.0176$). La fonction grammaticale de l'antécédent n'a pas d'influence sur l'interprétation des pronoms objets indirects. Ces résultats sont illustrés par la Figure 6.

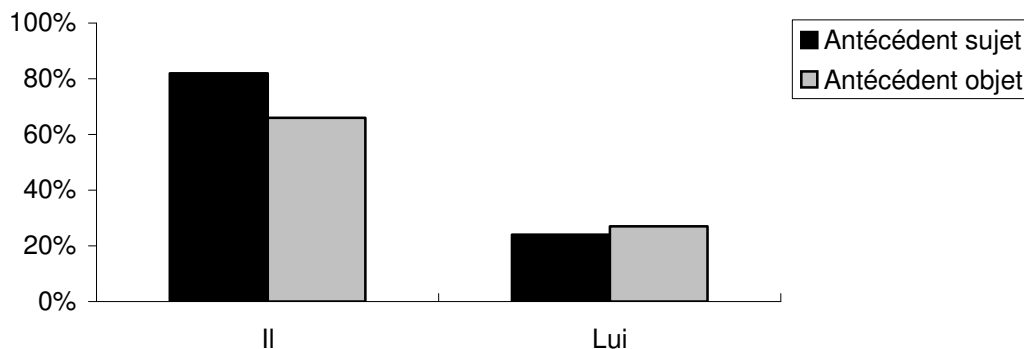


Figure 6 : pourcentage d'interprétations correctes des pronoms "il" et "lui" au CE2 selon la fonction grammaticale de l'antécédent

On constate par ailleurs que les élèves ne repèrent pas l'indétermination et qu'ils produisent systématiquement une fausse interprétation en faveur d'un des personnages. En outre, les élèves interprètent les pronoms indéterminés en référence au sujet grammatical (l'antécédent sujet est cité dans 65% des cas comme référant à "il" et dans 59% comme référant à "lui" alors que l'antécédent objet n'est choisi que dans 29% des cas pour "il" ($p=.0005$) et 28% des cas pour "lui" ($p=.001$)).

Ces résultats confirment que l'entité énoncée en position de sujet grammatical représente un candidat privilégié pour déterminer la référence des pronoms sujets. De plus, les résultats obtenus avec les énoncés indéterminés permettent de penser que le critère de sujet grammatical constitue un paramètre capable d'influencer aussi l'interprétation des pronoms objets indirects.

L'ensemble de ces données est tout à fait compatible avec les résultats antérieurs présentés au chapitre IV.2 (1^{ère} partie) qui ont conduit à supposer qu'une des stratégies privilégiées pour interpréter un pronom consiste à prendre appui sur l'entité mentionnée en position de sujet.

Troisième année (CM2)

Comme en première année, la compréhension des pronoms objets indirects reste difficile. On observe 23% de réponses correctes pour le pronom "lui", alors que le pourcentage de réponses correctes s'élève à 89% pour les pronoms sujets ($p=.0001$). L'interprétation des pronoms sujets ne varie plus selon la fonction grammaticale des référents⁵⁴. Ce résultat indique qu'à la fin de l'école primaire, les élèves savent utiliser les critères pertinents (ici les informations sémantiques présentes dans l'énoncé) pour interpréter les pronoms sujets.

Pour les pronoms objets indirects, on observe au contraire que les élèves de CM2 s'appuient sur des critères de position pour effectuer leur interprétation: le pronom "lui" est mieux compris lorsque l'antécédent est énoncé en position d'objet dans la phrase contextuelle (27% de réponses correctes dans ce cas et 18% de réponses correctes quand le pronom "lui" renvoie à l'antécédent sujet ($p=.10$)). Statistiquement, ce résultat s'exprime en tendance et est illustré par la figure 2.

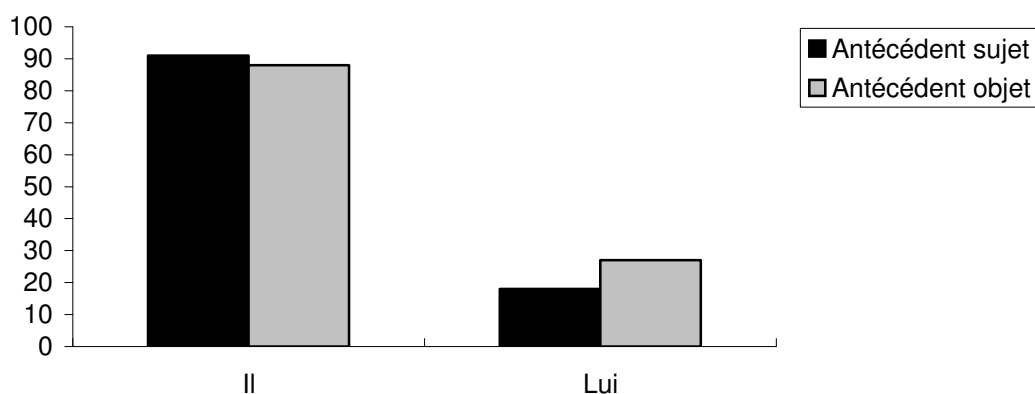


Figure 7 : pourcentage d'interprétations correctes des pronoms "il" et "lui" au CM2 selon la fonction grammaticale de l'antécédent

En outre, on constate que les élèves de CM2 ne détectent pas plus que les élèves de CE2 un énoncé indéterminé (22,6% de réponses correctes) et que les réponses fournies renvoient massivement à une interprétation des deux types de pronoms en référence à l'antécédent occupant la fonction de sujet (52% de choix "sujet" pour les pronoms "il" et 48% de choix "sujet" pour les pronoms "lui" contre, respectivement, 28% ($p=.0167$) et 26% ($p=.0016$) de choix "objet").

⁵⁴ Le pourcentage d'interprétations correctes pour les pronoms "il" est de 91% avec antécédent sujet et de 89% avec antécédent objet.

En résumé, l'évolution essentielle que l'on constate entre la première et la troisième année du cycle 3 concerne la conquête d'une maîtrise parfaite des paramètres à prendre en considération pour interpréter les pronoms sujets (les réponses correctes passent de 74% à 89%). Ce résultat est conforme aux données récentes obtenues par Bianco (1996) ou Rémond (1993).

En revanche, on ne constate pas d'évolution comparable pour le pronom "*lui*". En effet, les interprétations correctes portant sur les pronoms objets indirects se maintiennent à un niveau très bas tout au long du cycle 3. Il est intéressant de noter cependant que les stratégies utilisées pour interpréter "*lui*" ne sont pas les mêmes en fonction du niveau scolaire :

- * Au CE2, les enfants privilégient massivement le référent mentionné en premier et en position de sujet grammatical dans l'énoncé contextuel.
- * Au CM2, les élèves tendent à préférer l'antécédent objet pour interpréter le pronom "*lui*" lorsque l'antécédent n'est pas indéterminé. Il pourrait s'agir d'un effet de l'adoption de la stratégie des fonctions parallèles. Toutefois, le nombre important d'erreurs quelle que soit la fonction de l'antécédent ne permet de l'affirmer. D'autant moins que, dans les énoncés indéterminés, les élèves de CM2 privilégient le référent sujet grammatical comme les élèves de CE2.

Enfin, on n'observe pas de détection spontanée des indéterminations jusqu'à la fin de l'école primaire. Face à de tels énoncés, les élèves attribuent quasi systématiquement une interprétation au pronom et s'appuient pour ce faire sur la position syntaxique des antécédents potentiels. Ils privilégient le référent sujet, quel que soit le pronom à interpréter (cf. 1^{ère} partie, IV.2.3 pour une présentation de données comparables).

I.3 EXPERIENCE 1 : SECONDE PARTIE

Cette partie de l'expérience 1 a été élaborée afin d'examiner si les modes d'interprétation des pronoms, mis en évidence dans la première partie, restent les mêmes lorsque les pronoms "*il*" et "*lui*" sont insérés dans des textes. Pour cela, le matériel de l'expérience précédente a été adapté et inséré dans des textes. Cette adaptation doit permettre d'observer la façon dont les facteurs de saillance textuelle sont mis en jeu dans l'interprétation des pronoms.

I.3.1 Matériel expérimental

Le matériel expérimental était composé de quatre récits, de 110 mots en moyenne, décrivant les actions d'un personnage principal (P1) et la rencontre de ce dernier avec un personnage secondaire de même genre grammatical (P2). Le

personnage secondaire était introduit en position d'objet grammatical dans une phrase où le personnage principal occupait la fonction de sujet grammatical. Les deux phrases suivant l'introduction du personnage secondaire étaient construites sur le même modèle que les énoncés utilisés dans l'expérience 1. La première phrase avait donc une structure SVO correspondant à la structure canonique du français et contenait un verbe de valence neutre. Les deux personnages de l'histoire y étaient mentionnés à l'aide d'une expression définie. Deux versions de cette phrase ont été élaborées. Dans la première version, le personnage principal était placé en position de sujet et le personnage secondaire en position d'objet. Dans la seconde version, c'est le personnage secondaire qui occupait la position sujet et le personnage principal la position d'objet grammatical. La phrase suivante contenait une reprise pronominale des deux personnages, reprise exprimée sous la forme "*il lui...*". C'est sur l'interprétation de ces deux pronoms que les élèves ont été interrogés. Deux versions de cette phrase ont également été construites. Dans la première version, le pronom "*il*" référait au personnage secondaire et le pronom "*lui*" au personnage principal. Dans la seconde version, c'était le pronom "*il*" qui référait au personnage principal et le pronom "*lui*" au personnage secondaire. On obtenait ainsi quatre versions différentes pour chacun des quatre textes. Les 16 versions obtenues sont présentées en annexe (voir annexe 1). Deux textes servaient à tester la compréhension du pronom "*il*", les deux autres textes permettaient de tester la compréhension du pronom "*lui*". Le tableau 1 contient un exemple des quatre versions d'un des textes ayant servi pour l'expérience. La première partie du texte, appelée contexte dans le tableau, est identique pour toutes les versions. Le personnage principal s'appelle "*Bulle*" et le personnage secondaire est désigné par "*un petit crabe*".

<i>Contexte:</i> toutes versions P1: Bulle P2: un crabe	<u>Bulle</u> est un petit poisson clown qui habite dans une coquille vide. Il ne sort pas souvent de sa coquille parce que les alentours sont dangereux. Mais quand il a faim, il nage jusqu'au gros rocher et il mange des algues. Dès que Bulle a fini de manger, il rentre chez lui pour digérer tranquillement. Un jour, il vit <u>un petit crabe vert</u> frapper sa coquille.
<i>Version 1:</i> antécédent personnage principal sujet	Le <u>poisson</u> appela le crabe. Il lui demanda la permission d'entrer pour se mettre à l'abri.
<i>Version 2:</i> antécédent personnage secondaire objet	Le poisson appela <u>le crabe</u> . Il lui dit d'entrer pour se mettre à l'abri.
<i>Version 3:</i> antécédent personnage secondaire sujet	Le <u>crabe</u> appela le poisson. Il lui dit d'aller chercher une autre coquille pour se mettre à l'abri.
<i>Version 4:</i> antécédent personnage principal objet	Le crabe appela <u>le poisson</u> . Il lui demanda la permission d'entrer pour se mettre à l'abri.

Tableau XVI : quatre versions d'un des textes expérimentaux

I.3.2 Sujets

Les sujets qui ont participé à cette expérience, sont les mêmes que ceux qui ont participé à la première partie de l'expérience (cf. 2^{ème} partie, I.2.2).

I.3.3 Procédure

Les passations ont eu lieu collectivement en classe, une semaine après la réalisation de la première expérience. Les exemples présentés lors de l'expérience précédente ont été à nouveau effectués, selon les mêmes modalités, avant la distribution des protocoles expérimentaux. Chaque sujet a reçu au hasard une série de textes. Chaque série était composée des quatre récits écrits dans la même version. La consigne donnée aux sujets était la suivante : "*Ecrivez sous le pronom mis en gras le nom qu'il remplace*". Les sujets devaient donc interpréter deux pronoms "*il*" et deux pronoms "*lui*".

I.3.4 Plan d'expérience

Les effets de quatre variables indépendantes ont été testés au cours dans cette expérience⁵⁵ :

- La variable Niveau qui représente le niveau de scolarisation, CE2 ou CM2, des élèves.

⁵⁵ L'expérience répond au plan suivant: S16*<N2*P2*A2>*T2

- La variable **Personnage** qui correspond au statut thématique de l'antécédent. Elle peut prendre deux valeurs : la valeur "*personnage principal*" ou la valeur "*personnage secondaire*".
- La variable **Antécédent** qui désigne la position grammaticale, sujet ou objet, dans laquelle l'antécédent est exprimé.
- La variable **Type de pronom** qui peut prendre les valeurs "*il*" ou "*lui*".

I.3.5 Résultats

Le dépouillement a porté sur le nombre d'interprétations correctes. Les analyses statistiques de ces résultats ont été réalisées à l'aide de tests non paramétriques, le test de Wilcoxon pour les variables appariées (intragroupes) et le test de Mann-Whitney pour les variables indépendantes (intergroupes). Une analyse de variance a été effectuée pour déterminer les interactions entre variables. Les critères statistiques (seuil de .05 pour la significativité et de .10 pour la tendance), décrits pour la partie précédente de l'expérience valent également pour l'interprétation des présents résultats.

Première année (CE2)

Comme dans la première expérience, on constate que, toutes autres variables confondues, les pronoms sujets sont mieux compris que les pronoms objets (65% des pronoms sujets sont correctement interprétés alors que seulement 25% des pronoms objets le sont ($p=.0001$)). On n'observe pas d'effet simple de la fonction grammaticale ni du statut thématique de l'antécédent. Toutefois, ces deux variables interagissent l'une avec l'autre ($F=9.2187$; $p=.0029$) puisqu'on observe que les pronoms, qu'il s'agisse de "*il*" ou de "*lui*" sont plus difficiles à interpréter lorsque l'antécédent n'est ni le personnage principal ni le sujet grammatical. Cette interaction est significative lorsque les sujets interprètent des pronom "*lui*" ($F=6.1017$; $p=.0164$), elle apparaît uniquement en tendance pour les pronoms "*il*" ($F=3.7334$; $p=.0581$). Comme le montre la figure 3, 75% des pronoms "*il*" référant au personnage secondaire sont interprétés correctement quand ce dernier occupe la fonction de sujet dans la phrase précédente alors que seulement 50% sont compris lorsque le personnage secondaire occupe la fonction d'objet ($p=.0712$). On retrouve le même type de résultats pour l'interprétation des pronoms "*lui*". Lorsque "*lui*" réfère au personnage secondaire, on observe 44% de réponses correctes si ce dernier est mentionné en position de sujet et 9% de réponses correctes si le personnage secondaire est mentionné en position d'objet ($p=.0035$). En revanche, la fonction grammaticale de l'antécédent ne modifie pas significativement le niveau de compréhension des pronoms "*il*" et "*lui*" qui réfèrent au personnage principal.

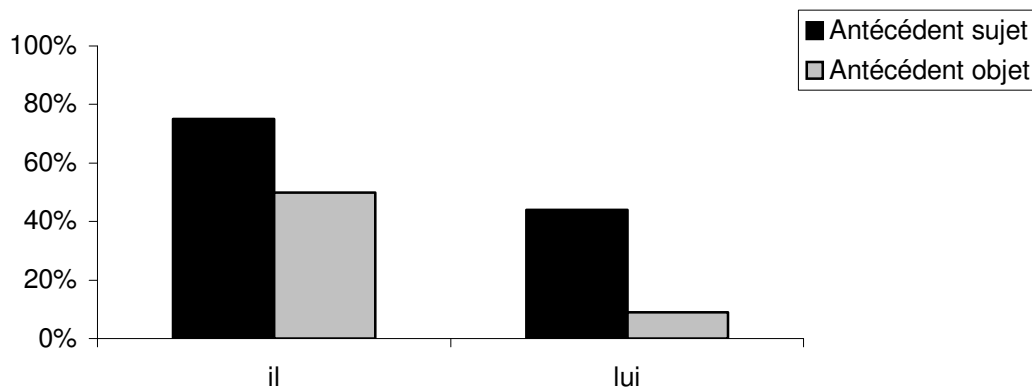


Figure 8 : pourcentage d'interprétations correctes des pronoms "il" et "lui" référant au personnage secondaire selon la fonction grammaticale de l'antécédent, au CE2

Ces résultats indiquent que lorsqu'il s'agit d'interpréter un pronom référant au personnage principal, la fonction grammaticale de l'antécédent n'a pas d'incidence sur la compréhension. On observe seulement que les pronoms sujets sont significativement mieux interprétés que les pronoms objets (67 % contre 23% ($p=.0002$)). Quand l'interprétation porte sur un pronom référant au personnage secondaire, la référence est mieux résolue si l'antécédent occupe la position de sujet grammatical (75% contre 50% pour les pronoms "il" ($p=.0712$) et 44% contre 9% pour les pronoms "lui" ($p=.0035$)). Il semble donc qu'au CE2, les critères de saillance locale entrent en jeu dans l'interprétation des pronoms seulement si l'entité à laquelle ils réfèrent n'est pas elle-même textuellement saillante. Face à des pronoms pour lesquels l'analyse grammaticale en genre et en nombre ne suffit pas à assurer l'interprétation, les élèves de CE2 ont donc largement recours aux référents les plus saillants (et par hypothèse les plus accessibles) pour résoudre les références, au détriment de l'analyse des informations sémantiques présentes dans les énoncés. De plus, on ne constate pas d'effet du cumul des facteurs de saillance sur l'interprétation des pronoms. En effet, lorsque l'antécédent est en même temps personnage principal et sujet grammatical le niveau d'interprétations correctes est identique à celui obtenu avec un antécédent personnage principal et objet grammatical.

Troisième année (CM2)

Les élèves de CM2 interprètent correctement la quasi-totalité des pronoms sujets. En effet, on observe 94% de réponses correctes. Les pronoms objets indirects sont quant à eux toujours nettement moins bien compris, puisque seulement 48% sont correctement interprétés (ce qui pourrait correspondre à une

réponse au hasard). On n'observe pas d'effet simple de la fonction grammaticale de l'antécédent ni de son statut thématique sur l'interprétation des pronoms sujets ou objets. Il n'y a pas non plus d'interaction significative entre ces deux facteurs ($F=2.6908$; $p=.1035$).

	Personnage principal		Personnage secondaire	
	sujet	objet	sujet	objet
Il	97% (12%)	91% (26%)	97% (12%)	94% (17%)
Lui	56% (30%)	44% (39%)	38% (33%)	56% (43%)

Tableau XVII : pourcentage d'interprétations correctes des pronoms "il" et "lui" en fonction du statut thématique et de la fonction grammaticale de l'antécédent (moyenne (écart type)).

L'analyse des résultats présentés dans le Tableau XVII, ne fait pas apparaître d'interaction significative entre les facteurs statut thématique et fonction grammaticale pour l'interprétation du "lui" ($F=2.7372$; $p=.1033$).

Les élèves de CM2 ne privilégient donc plus les référents les plus saillants mais prennent en considération les informations sémantiques contenues dans l'énoncé pour effectuer leur interprétation, ce qui leur permet de comprendre parfaitement les reprises pronominales sujets.

En définitive, on observe dans cette partie de l'expérience des résultats très comparables à ceux obtenus dans la première partie. Ainsi, on constate une nette amélioration des résultats entre le CE2 et le CM2 pour l'interprétation des pronoms sujets (respectivement 64% et 94% ($p=.0001$)). Les élèves de CM2 maîtrisent parfaitement l'interprétation de ces pronoms puisqu'ils indiquent le référent exact dans 94% des cas. Pour atteindre cette maîtrise, les élèves de CM2 doivent analyser l'ensemble des contraintes qui conditionnent la relation entre le pronom et son antécédent. Contrairement aux élèves de CE2, ils tiennent donc compte des informations sémantiques de l'énoncé pour interpréter les pronoms sujets.

Bien que les deux parties présentent des résultats proches, il faut noter que les élèves de CE2 n'utilisent pas les mêmes critères de saillance pour l'interprétation des pronoms "il" selon que celui-ci est inclus ou non dans un véritable texte. En effet, les pronoms "il" sont aussi bien interprétés dans les couples de phrases et dans les textes, si "il" réfère au personnage principal dans les textes. En revanche, le pourcentage d'interprétations correctes chute à 75%, lorsque "il" réfère au personnage secondaire d'un texte et que celui-ci se trouve mentionné en position de sujet grammatical dans l'énoncé contextuel (contre 94% dans les couples de phrases ($p=.0633$)) (voir Figure 9). Ces données indiquent que, dans les textes, la saillance du personnage principal est un obstacle à l'interprétation des pronoms "il" référant au personnage secondaire, même quand le personnage secondaire occupe la fonction de sujet grammatical, ce qui le rend localement

saillant. Ce résultat confirme l'importance de la saillance du personnage principal pour l'interprétation des pronoms sujets présents dans les textes.

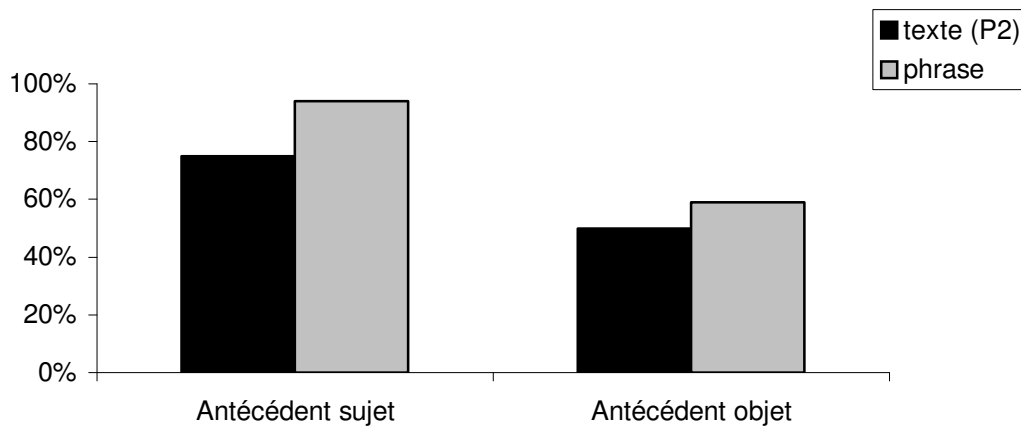


Figure 9 : pourcentage d'interprétations correctes des pronoms sujets au CE2 en fonction du matériel textuel : énoncés brefs ou véritables textes (avec référence au personnage secondaire).

On observe, dans les deux parties de l'expérience, une grande difficulté à interpréter les pronoms "lui" au CE2 comme au CM2. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour rendre compte de ce phénomène :

La première consiste à penser que les élèves privilégient une interprétation réfléchie du pronom "lui". Cette hypothèse est étayée par le fait que, dans les deux parties, le taux d'interprétations correctes des pronoms "lui" correspond presque parfaitement aux taux d'erreurs d'interprétations observés pour "il". Au CE2, les deux pourcentages sont identiques lorsque le matériel est composé d'énoncés brefs, et l'écart ne dépasse pas 10% lorsque les sujets lisent des textes. On retrouve un écart inférieur à 10% au CM2, avec des énoncés brefs. Or, dans le matériel expérimental, seuls deux référents sont des antécédents potentiels pour les deux pronoms d'une même phrase. Si l'interprétation du pronom "lui" est correcte uniquement lorsque l'interprétation du pronom "il" est fautive, comme semble l'indiquer les résultats, c'est que le même antécédent a été attribué aux deux pronoms. Il existerait en quelque sorte une "stratégie d'interprétation réfléchie" du pronom "lui", stratégie qui pourrait être induite par deux catégories de paramètres :

1. la position syntaxique du "lui", puisque ce pronom occupe une position syntaxique, entre le sujet et le verbe, habituellement dévolue aux pronoms réfléchis
2. l'usage réfléchi du pronom "lui" comme, par exemple, dans la phrase suivante : "**Pierre** regarde devant lui".

La seconde hypothèse repose sur le postulat que les résultats traduisent le fait que l'interprétation du pronom "il", effectuée juste avant, contamine

l'interprétation du pronom "*lui*". On peut, en effet, légitimement considérer que l'attribution d'une référence au pronom "*il*" qui précède a conduit à augmenter la saillance donc l'accessibilité de son antécédent, ce qui pourrait induire une interprétation du "*lui*" en faveur de cet antécédent. En effet, si l'interprétation du pronom "*lui*" est basée sur l'accessibilité des référents, l'entité qui a été attribuée au pronom sujet pourrait être suffisamment saillante, donc accessible, pour masquer l'antécédent réel du pronom "*lui*". La même référence serait alors attribuée au pronom "*il*" et au pronom "*lui*" sans que cela soit dû à une interprétation réfléchie du "*lui*".

Enfin, la dernière hypothèse consiste à analyser le phénomène en termes de surcharge cognitive. En effet, dans les deux expériences, le pronom "*il*" précède le pronom "*lui*". Les ressources cognitives nécessaires à l'interprétation de "*il*" pourraient être encore employées au moment de la lecture du pronom "*lui*". Les réserves disponibles seraient insuffisantes pour démarrer l'interprétation de "*lui*" immédiatement. Les élèves pourraient alors avoir recours à des procédures cognitivement peu coûteuses. C'est pourquoi le référent le plus accessible en mémoire, celui attribué au pronom "*il*", serait aussi attribué au pronom "*lui*".

La comparaison des deux parties de l'expérience permet de constater qu'il existe, au CM2, une différence qui concerne l'interprétation des pronoms "*lui*". En effet, 48% des pronoms objets indirects présents dans les textes sont compris alors que seulement 27% des pronoms "*lui*" sont correctement interprétés dans les énoncés composés de deux phrases ($p=.0001$). Il semble que les élèves de CM2 prennent en compte les propriétés sémantiques du discours pour interpréter les pronoms objets. La richesse des informations sémantiques des textes par rapport au contexte forcément plus réduit des couples de phrases, pourrait permettre aux élèves d'améliorer les interprétations qu'ils produisent pour les pronoms objets. Toutefois, même avec des textes, les résultats obtenus restent faibles. Il nous semble donc important, pour mieux comprendre d'où proviennent les difficultés observées, de tester la pertinence des hypothèses formulées ci dessus.

I.4 DISCUSSION

L'objectif principal de cette expérience était de rechercher si le caractère textuel ou simplement phrastique du discours induisait des différences dans l'emploi des stratégies d'interprétation sous-jacentes à la compréhension des pronoms morphologiquement ambigus.

Les résultats confirment que les enfants les plus jeunes maîtrisent mal l'utilisation des informations sémantiques et qu'ils fondent leurs interprétations sur des critères d'ordre thématique (personnage principal vs personnage secondaire) et/ou syntaxique (sujet grammatical vs objet grammatical). Les données recueillies indiquent que les élèves de CE2 utilisent des stratégies différentes selon qu'ils interprètent un pronom inséré dans un texte ou dans une phrase isolée.

Au niveau textuel, les références au personnage principal sont toujours plus faciles à comprendre, indépendamment des critères de position syntaxique. Tout se passe comme si le personnage principal, très saillant dans l'organisation textuelle représentait une entité privilégiée pour l'interprétation des références pronominales, quelles que soient, par ailleurs, les caractéristiques de surface de l'énoncé. On notera ici que ce résultat est tout à fait conforme à ce qui a été observé chez les adultes par de nombreux auteurs (Sanford et Garrod, 1981, Garrod et Sanford, 1983, Yekovich et Walker, 1987).

Les paramètres de position syntaxique interviennent dans les textes seulement lors de l'interprétation des pronoms "il" référant aux personnages secondaires, donc à des entités moins saillantes. On observe alors un fonctionnement semblable à ce qui se passe dans la compréhension des phrases isolées : le référent placé en position de sujet grammatical, localement plus saillant, représente l'entité privilégiée pour l'interprétation des pronoms sujets.

Il s'ensuit que les deux stratégies d'interprétation décrites au chapitre IV.2 (1^{ère} partie), stratégie thématique d'une part, et stratégie du sujet d'autre part, reposent toutes deux sur des mécanismes de traitement qui s'appuient effectivement sur la saillance des référents (et donc par hypothèse, sur l'accessibilité en mémoire). Elles ne doivent pas pour autant être assimilées l'une à l'autre. Elles manifestent en effet la prise en considération par les individus (et cela dès l'école primaire) de deux plans de l'organisation du discours et elles méritent pour cela d'être distinguées.

Cette expérience cherchait aussi à étendre les résultats concernant l'interprétation des pronoms sujets à la compréhension du pronom objet indirect "lui". Les particularités de ce pronom avaient conduit à supposer que la compréhension des pronoms objets indirects serait plus difficile que celle des pronoms sujets. En effet, le pronom "lui" possède des caractéristiques tout à fait particulières.

Les résultats confirment que la compréhension du pronom "lui" est très difficile

pour les élèves de l'école élémentaire. On observe qu'en général, ils interprètent le pronom "*lui*" en lui attribuant la même référence qu'au pronom sujet qui le précède. Ces erreurs sont d'autant plus fréquentes que les élèves sont jeunes. Plusieurs hypothèses ont été envisagées pour rendre compte de ce résultat surprenant :

- * La première et semble-t-il la plus plausible est celle d'une interprétation réfléchie du pronom "*lui*". En effet, ce pronom pourrait être catégorisé par les jeunes lecteurs comme un pronom uniquement réfléchi.
- * La seconde hypothèse envisage le phénomène en terme de ressources cognitives. Le traitement du pronom "*il*" provoque un manque de ressources cognitives, ce qui pourrait soit inhiber soit différer le traitement du pronom "*lui*".
- * La dernière hypothèse revient à considérer que l'interprétation du pronom "*il*" adjacent, en augmentant la saillance du référent correspondant, contamine l'interprétation du "*lui*", en masquant les autres référents.

En définitive, on peut retenir que le pronom "*lui*" est mal compris par tous les élèves de l'école élémentaire alors qu'il est d'un usage courant dans les textes écrits. Il est donc susceptible de représenter un obstacle important pour la compréhension de ces textes.

Toutefois, il est nécessaire de souligner que les résultats présentés ont été obtenus en utilisant des questions qui impliquaient une interprétation explicite des pronoms. En effet, la consigne proposée aux élèves était la suivante : "Ecrivez sous le pronom mis en gras le nom qu'il remplace". Ce type de question fait appel à des capacités métalinguistiques différentes des capacités qui sont impliquées dans la réponse à des questions qui nécessitent une prise en compte du sens global du texte. Ces capacités spécifiques ne sont sûrement pas totalement maîtrisées à l'école élémentaire (voir Gombert, 1990). Il nous semble donc important d'étendre les données obtenues en utilisant d'autres types de questions, en particulier des questions impliquant un traitement implicite du pronom lors de la construction de la représentation du texte. Ainsi pour les phrases suivantes : "Au poste de douane, Paul fouille Bernard. Il lui demande d'ouvrir sa valise." Une question de type implicite pourrait être la suivante : "A qui demande-t-on d'ouvrir sa valise?" Cela nous permettrait de savoir à quel niveau se situe l'obstacle dans la compréhension des textes.

C'est pour estimer l'influence du type de question sur le niveau d'interprétation du pronom "*lui*" et pour tester les hypothèses concernant les obstacles à cette interprétation qu'a été élaborée l'expérience qui suit.

CHAPITRE II : EXPERIENCE 2,

L'INTERPRETATION DU PRONOM

"LUI" AU CE2

II.1 INTRODUCTION

Les résultats de l'expérience précédente montrent que les élèves de CE2 et de CM2 éprouvent des difficultés à interpréter correctement le pronom "*lui*" lors de la lecture. Le résultat majeur observé pendant cette expérience est que le "*lui*" est systématiquement interprété en référence au sujet syntaxique de la phrase dans laquelle le pronom apparaît. Trois hypothèses avaient été formulées pour rendre compte de ce résultat. La première repose sur une mauvaise catégorisation des propriétés syntaxiques du pronom "*lui*" qui entraînerait une interprétation réfléchie. La seconde et la troisième font intervenir l'effet du traitement du pronom "*il*" qui précède le "*lui*", et qui entraînerait soit une diminution des ressources cognitives disponibles, soit une augmentation de l'accessibilité du référent du "*il*". Cette expérience a donc été conçue pour tenter de déterminer, parmi ces trois hypothèses, celle qui conditionne l'interprétation réfléchie du pronom "*lui*" conjoint.

L'analyse des propriétés syntaxiques du pronom "*lui*" et de ses dérivés effectuée au chapitre V (1^{ère} partie) peut permettre de cerner les raisons qui pourraient conduire les enfants à l'interpréter de façon réfléchie. En effet, contrairement au "*le*" qui, dans sa forme pronominale, est toujours employé comme pronom objet et n'occupe qu'une seule fonction dans le système des pronoms personnels, le pronom "*lui*" peut être employé de manière réfléchie (exemple 45a) ou non réfléchie (exemple 45b, c et d). Il peut être conjoint, donc précéder le verbe (exemple 45c et d), ou être un pronom disjoint généralement placé après le verbe (exemple 45a et b). De ce fait, sa position dans la phrase n'est pas constante. Il faut noter que, lorsqu'il est conjoint, il occupe une position entre le sujet et le verbe qui est celle de certains pronoms réfléchis comme "*se*". Contrairement aux expressions nominales et aux autres pronoms personnels toniques de troisième personne qui occupent la fonction d'objet, il n'est pas précédé d'une préposition lorsqu'il est conjoint (exemple 45c et d). Enfin, il peut être de genre masculin (voir le contraste entre exemple 45b et e) ou ne pas avoir de genre déterminé (exemple 45c et d).

exemple 45

- a) *Pierre regardait devant lui.*
- b) *Pierre regardait Paul. Il était assis en face de lui.*
- c) *Pierre regardait Marie. Il lui souriait.*
- d) *Pierre regardait Paul. Il lui souriait.*
- e) *Pierre regardait Marie. Il était assis en face d'elle (*de lui*).*

On peut penser que ces multiples "visages" du pronom "*lui*" n'en facilitent pas l'interprétation. Le fait qu'il puisse être employé de façon réfléchie ou non réfléchie, et que, lorsqu'il est non réfléchi, il puisse occuper la position habituelle de certains pronoms réfléchis pourrait conduire les enfants à attribuer au pronom "*lui*" des propriétés syntaxiques erronées. D'autant plus que le pronom "*lui*", avec le pronom "*elle*"⁵⁶, est le seul pronom de troisième personne à cumuler la potentialité d'emplois réfléchis et non réfléchis avec la possibilité d'un usage conjoint. En effet, tous les autres pronoms objets conjoints (*le, la, les, leur*) ne sont jamais employés comme pronom réfléchi. De même, les pronoms dérivés du "*lui*" ("*elle*", "*elles*" et "*eux*"), qui peuvent être réfléchis ou non réfléchis, ne sont pas utilisés en tant que pronom conjoint lorsqu'ils ont la fonction grammaticale d'objet. Ces propriétés particulières pourraient amener les jeunes lecteurs à interpréter le pronom "*lui*" uniquement de façon réfléchie. En effet, des travaux s'appuyant sur la théorie du gouvernement et du liage (Chomsky, 1981, 1987) tendent à montrer que dans les langues qui acceptent un usage réfléchi et non réfléchi des pronoms, les enfants commenceraient par interpréter tous les pronoms, y compris ceux qui sont toujours non réfléchis, de façon réfléchie (voir Jakubowicz, 1995). Or, cette interprétation réfléchie de l'ensemble des pronoms pourrait se prolonger jusqu'à 6 ou 8 ans, selon les études (Chien et Wexler, 1990; Koster, 1995).

II.2 HYPOTHESES

Notre première hypothèse expérimentale sera que les enfants interprètent le pronom "*lui*" de façon réfléchie. Par conséquent, ce n'est pas la présence d'un pronom sujet "*il*" qui entraîne l'interprétation en faveur du sujet observée dans l'expérience précédente.

Pour tester cette hypothèse, on comparera l'incidence de la présence de la forme nominale ou pronominale du sujet grammatical précédant le pronom "*lui*". En effet, On peut supposer que si les élèves interprètent le pronom "*lui*" de façon réfléchie, cette interprétation se maintiendra quelle que soit la forme, nominale

⁵⁶ L'usage conjoint du pronom "*elle*" est différent de celui du pronom "*lui*" puisque le pronom "*elle*" conjoint est un pronom sujet.

ou pronominale, du sujet syntaxique précédant le pronom. Au contraire, si l'interprétation produite n'est pas réfléchie, les difficultés d'attribution de la référence du "lui" devraient être plus importantes avec la forme pronominale du sujet.

Notre seconde hypothèse expérimentale stipule que si le pronom "lui", en tant que pronom non réfléchi, est interprété sur la base de la saillance des référents, alors, lorsque le matériel comporte la séquence "il lui", l'antécédent rendu saillant par l'interprétation de "il", deviendra l'antécédent privilégié pour interpréter "lui".

En effet, on a constaté dans l'expérience précédente que pour interpréter des pronoms sujets, les enfants du CE2 utilisaient une stratégie fondée sur le niveau de saillance des référents. On peut supposer que l'utilisation de cette stratégie s'étendra à l'interprétation des autres pronoms personnels. Pour tester cette hypothèse, on cherchera à déterminer l'impact de la fonction syntaxique, sujet ou objet, de l'antécédent du pronom "lui" sur son niveau d'interprétations exactes. En effet, si les sujets emploient une stratégie d'interprétation faisant intervenir la saillance des référents en présence, ils doivent référer le pronom "lui" au référent qu'ils ont attribué au pronom "il". L'analyse des résultats de l'expérience précédente a permis de montrer que le pronom "il" était mieux interprété lorsqu'il référait au sujet de la phrase précédente. Nous devrions donc observer plus d'erreurs d'interprétation des pronoms "lui" lorsque l'antécédent des pronoms "il" occupe la fonction de sujet, et que l'antécédent réel du "lui" occupe la fonction d'objet. En d'autres termes, le pourcentage d'interprétations correctes du "lui" devrait être plus bas lorsque le pronom "il" a un antécédent sujet que lorsqu'il a un antécédent objet.

Enfin, notre troisième hypothèse expérimentale consiste à penser que les questions faisant intervenir une interprétation explicite du pronom sont responsables des faibles performances observées dans l'expérience précédente.

En effet, la question posée dans l'expérience précédente : "*Indiquez sous le pronom mis en gras, le mot qu'il remplace*" implique une interprétation explicite du pronom. Or, ce type d'interprétations semble plus difficile à produire que les réponses impliquant implicitement la résolution d'une référence pronominale.

On a cherché à éprouver cette hypothèse en posant des questions nécessitant une interprétation explicite des pronoms "lui", soit pendant la lecture, soit en fin de paragraphe, et des questions ne nécessitant qu'une interprétation implicite de ces pronoms qui peut alors se fonder uniquement sur le contexte sémantique (voir exemple 46, page suivante). Si notre hypothèse est exacte, les questions implicites induiront plus de réponses exactes que les questions explicites.

II.3 EXPERIENCE

II.3.1 Matériel

exemple 46

A. Antécédent sujet

a) *Alain demande à François de l'aider à effacer le tableau. Il lui refuse ce service.*

A qui refuse-t-on un service ?

b) *Alain demande à François de l'aider à effacer le tableau. François lui refuse ce service.*

Quel mot a été remplacé par lui ?

B. Antécédent objet

a) *Pendant la leçon d'histoire, Marc questionne André sur la vie au moyen âge.*

*Il **lui** demande le nom d'un roi.*

***lui**: _____*

b) *Pendant la leçon d'histoire, Marc questionne André sur la vie au moyen âge. Marc lui demande le nom d'un roi.*

A qui demande-t-on le nom d'un roi ?

Le matériel est composé de 18 paragraphes de deux phrases. La première phrase introduit deux personnages, l'un a la fonction de sujet grammatical, l'autre celle d'objet. Cette phrase contient un verbe de valence neutre. Dans la phrase suivante, un des personnages est repris avec la fonction d'objet indirect sous la forme pronominale "*lui*". Ce pronom réfère soit au sujet syntaxique (exemple 46 A.a et A.b), soit à l'objet syntaxique de la phrase précédente (exemple 46 Ba et Bb). L'autre personnage occupe la fonction de sujet. Il est exprimé soit sous la forme pronominale "*il*" (exemple 46 Aa et Ba) soit sous sa forme nominale (exemple 46 Ab et Bb). La question est soit une question explicite intégrée au texte (exemple 46 Ba) soit une question explicite posée après le texte (exemple 46 Ab) soit une question implicite posée après le texte (exemple 46 Aa et Bb).

Dans ces énoncés, une interprétation non réfléchie du pronom "*lui*", conforme à ses propriétés syntaxiques, conditionne totalement le choix de son référent. En effet, si le pronom est interprété de façon non réfléchie, le sujet grammatical est exclu des référents potentiels et il ne reste qu'un antécédent possible. Ainsi dans l'exemple 46 Ab, si on interprète le pronom "*lui*" en tant que réfléchi, on doit

l'interpréter en référence à "*François*" qui est le sujet de la seconde phrase. Par contre, si on l'identifie comme non réfléchi, alors on interprétera le "*lui*" en référence à "*Alain*" puisque le sujet "*François*" est exclu.

II.3.2 Procédure

Les tests ont été effectués collectivement, en classe. Pendant la première séance, les sujets ont complété l'un des deux protocoles expérimentaux décrits en annexe (cf. annexes 2). Afin de s'assurer que les élèves comprenaient bien la tâche demandée, trois exemples écrits au tableau et sur la première page des protocoles expérimentaux, ont été présentés collectivement avant le début des épreuves expérimentales. Les élèves pouvaient ensuite tourner la première page pour commencer l'épreuve. La consigne donnée aux sujets était la suivante : "*Ecrivez sous le pronom mis en gras le nom qu'il remplace ou répondez à la question. Vous avez un maximum de 45 minutes.*". Dans douze énoncés, il fallait produire une interprétation explicite du pronom "*lui*", dans les six autres, c'était une interprétation implicite qui était demandée. Lors d'une seconde séance, les élèves ont répondu à un test de compréhension en lecture (le test de lecture silencieuse de l'INETOP).

II.3.3 Plan d'expérience

Trois variables indépendantes sont étudiées au cours de cette expérience⁵⁷.

La première est la forme de reprise de l'antécédent non pertinent qui occupe la fonction de sujet syntaxique dans la phrase contenant le pronom "*lui*". Le sujet pouvait être soit un pronom "*il*" (R1) comme dans l'exemple 46 Aa, soit une répétition du nom ou du prénom (R2) comme dans l'exemple 46 Ab.

La seconde est la fonction syntaxique de l'antécédent pertinent du "*lui*" qui pouvait occuper la fonction sujet (A1) ou la fonction objet (A2).

Enfin, la troisième est la formulation de la question qui pouvait soit entraîner un traitement implicite du pronom "*lui*" puisqu'elle porte sur le sens de la phrase incluant le pronom comme, par exemple, "*à qui refuse-t-on un service ?*" (Q1), soit impliquer un traitement explicite du pronom "*lui*", avec une question disponible pendant la lecture (Q3) ou différée après la lecture (Q2).

La variable dépendante est le nombre d'interprétations correctes (entre 0 et 18).

⁵⁷ Le plan d'expérience est donc le suivant : S***<R2>***Q3*A2

II.3.4 Sujets

66 élèves de CE2 scolarisés dans des écoles de l'Isère ont participé à l'expérience. 36 élèves (âge moyen 9 ans) ont reçu des questionnaires avec sujet pronominal (exemple 46 Aa et Ba) et 30 élèves (âge moyen 8 ; 8 ans) ont reçu des questionnaires avec sujet nominal (exemple 46 Ab et Bb).

II.3.5 Résultats

	Antécédent sujet	Antécédent objet	Total
Sujet nominal	67%	70%	69%
Sujet pronominal	43%	39%	41%
Total	54%	53%	53%

Tableau XVIII : pourcentage de réponses correctes en fonction de la forme du sujet et de la fonction de l'antécédent

L'analyse des résultats permet d'affirmer que les pronoms "*lui*" sont globalement mal interprétés puisqu'on obtient 53% d'interprétations correctes pour l'ensemble des questions (voir Tableau XVIII).

Le pronom "*lui*" n'est pas systématiquement interprété comme un pronom réfléchi puisqu'on observe une différence significative du niveau d'interprétations correctes selon la forme nominale ou pronominale du sujet ($F=58.8$; $p=.0001$).

La différence de score entre les situations avec sujet nominal et avec sujet pronominal permet d'affirmer que la présence d'un pronom sujet "*il*" entrave l'interprétation du pronom objet "*lui*".

La fonction syntaxique de l'antécédent du "*lui*" n'a pas d'influence sur son interprétation. Puisqu'en moyenne 54% des pronoms à antécédent sujet et 53% des pronoms à antécédent objet sont correctement interprétés ($F=0.18$, $p=.67$). On n'observe donc pas d'influence de la fonction grammaticale de l'antécédent du "*lui*" sur son interprétation. Ce résultat se maintient lorsque le sujet est sous forme pronominal puisqu'on obtient 43% de réponses correctes lorsque l'antécédent a la fonction de sujet et 39% avec les antécédents objets ($F=1.32$; $P=.25$). Ce résultat démontre que ni la fonction de l'antécédent du pronom "*il*" qui influence le niveau d'interprétations correctes de ce pronom, ni celle de l'antécédent du "*lui*", n'entraîne de variation de l'interprétation du "*lui*". On peut alors supposer que c'est l'association des deux pronoms "*il*" et "*lui*" qui entraîne une chute des performances lorsque le sujet est sous forme pronominal. Cette diminution du niveau d'interprétations exactes pourrait être due à une diminution

des ressources cognitives provoquée par le traitement successif des deux pronoms.

On observe que la majorité des sujets testés présente des difficultés spécifiques pour interpréter explicitement les pronoms "lui". En effet, ces sujets obtiennent un meilleur score aux questions implicites qu'aux questions explicites (Q1>Q2 et Q3⁵⁸). Ils produisent 69% de réponses correctes aux questions implicites alors qu'ils n'en donnent que 49% pour les questions explicites intégrées aux textes⁵⁹ et 42% pour les questions explicites posées en fin de lecture (F=21.4; p=.0001). Lorsqu'on leur demande une interprétation explicite, nos sujets expérimentaux réfèrent le pronom "lui" au sujet grammatical qui le précède dans plus de 50% des cas. Nous avons vu que cette interprétation ne semble pas découler d'une utilisation systématiquement réfléchie du pronom, ni d'un effet massif de la saillance grammaticale des référents potentiels. Elle pourrait alors correspondre au choix du référent le plus récent. Confrontés à des questions implicites, nos sujets utilisent des critères différents pour attribuer la référence du "lui", puisque le sujet grammatical ne représente plus que 30% des réponses.

L'analyse de la variance montre qu'il existe une interaction entre la forme de reprise du sujet et le type de question (F=3.1; p=.05). L'écart entre le niveau d'interprétations correctes aux questions explicites et implicites est d'autant plus important que le nombre de pronoms à traiter dans la phrase est élevé (voir Tableau XIX). La présence du pronom "il" pourrait concourir de deux façons à cette dégradation du niveau d'interprétations correctes. Tout d'abord le traitement de la forme pronominale du sujet pourrait augmenter de façon suffisante l'accessibilité de son référent pour qu'il soit préférentiellement choisi par un processus d'attribution automatique de la référence à l'entité la plus accessible. Ensuite, la diminution des ressources cognitives disponibles, due au traitement quasi-simultané de deux pronoms, pourrait empêcher l'utilisation d'un processus stratégique d'interprétation.

	Implicite	Explicite immédiate	Explicite différée	Total
Nom	78%	69%	59%	69%
Pronom	62%	39%	33%	41%
Total	69%	49%	42%	53%

Tableau XIX: pourcentage d'interprétations correctes en fonction du type de question et de la forme du sujet

Après cette première analyse, on peut affirmer qu'en majorité les élèves de CE2 de l'échantillon n'interprètent pas le pronom "lui" comme un pronom réfléchi.

⁵⁸ Il n'y a pas de différence significative entre Q2 et Q3 (F=2.8; p=.09).

⁵⁹ On parlera de questions explicites "immédiates" pour les questions posées pendant la lecture à l'aide d'un marqueur intégré au texte et de questions explicites "différées" pour les questions posées en fin de lecture.

Leurs interprétations ne semblent pas fondées sur la saillance conditionnée par la fonction grammaticale des référents potentiels. Toutefois, l'accessibilité des référents semblent influencer l'interprétation. Cette influence paraît plus sensible lorsque les ressources cognitives sont faibles, qu'un référent est particulièrement accessible et que les sujets sont contraints à produire une interprétation explicite. Ce résultat pourrait donc être compatible avec l'hypothèse minimaliste de traitement des anaphores. Celle-ci stipule que, lorsque les sujets n'ont pas de motivation particulière pour produire une interprétation précise, ils utilisent un processus d'appariement automatique de l'anaphorique avec les référents accessibles. Ce processus peut aboutir à l'attribution d'une référence floue qui n'a pas d'incidence notable sur la compréhension générale du discours. Lorsque la compréhension globale est affectée ou lorsqu'on contraint les sujets à produire une interprétation avec une question explicite, il doivent compléter le processus d'appariement automatique par une procédure aboutissant à la sélection d'un seul référent. Ce type de procédures à un coût cognitif élevé. Ces procédures ne sont donc pas enclenchées lorsque les ressources cognitives ne le permettent pas ou lorsque le processus automatique a abouti à la sélection du seul référent accessible.

Toutefois, l'analyse que nous venons d'exposer repose sur des résultats moyens. Comme les données présentées ci-après vont permettre de l'illustrer, les élèves de CE2 étudiés n'interprètent pas le pronom "*lui*" de façon homogène.

Sujet grammatical sous forme nominale

Lorsqu'on se centre sur l'analyse des résultats des élèves qui devaient interpréter des pronoms "*lui*" précédés d'un nom, on note qu'ils obtiennent des scores qui ne varient pas selon la fonction grammaticale de l'antécédent, (67% de réponses correctes pour les pronoms à antécédent sujet et 70% lorsque l'antécédent occupe la fonction d'objet ($F=1.3$; $p=.25$)). Ces élèves ont plus de difficultés pour répondre aux questions explicites que pour répondre aux questions implicites ($F=10.3$; $p=.0001$). Toutefois, on constate que les sujets présentent des variations de performances importantes puisqu'ils fournissent entre 0% et 100% de réponses exactes avec une moyenne de 68.5% (e. t.= 30.1%). Une classification à partir des scores obtenus avec le matériel expérimental par la technique d'agrégation de Ward⁶⁰ montre que les sujets se répartissent de façon

⁶⁰ Il s'agit d'un outil d'analyse de données qui permet de regrouper dans des classes des individus ou des observations. C'est une méthode itérative de regroupement progressif qui se base sur le calcul des pertes d'inertie. A chaque itération, elle regroupe les individus ou les groupes d'individus (formés au cours des étapes précédentes) dont l'agrégation entraîne la plus petite perte d'inertie. Le processus s'arrête lorsque la perte d'inertie totale atteint une valeur déterminée. Sur nos données, cette classification a été effectuée à partir des scores obtenus par chaque sujet pour les questions implicites, les questions explicites "immédiates" et pour les questions explicites "différées".

optimale dans trois groupes, dont les performances sont présentées dans le tableau XX.

	Groupe 1 N=14 (47%)	Groupe 2 N=7 (23%)	Groupe 3 N=9 (30%)
Questions implicites (max=6)	5.79 (96%)	4.57 (76%)	3.00 (50%)
Questions explicites "immédiates" (max=6)	5.71 (95%)	4.57 (76%)	2.14 (36%)
Questions explicites "différées" (max=6)	5.86 (98%)	1.33 (22%)	1.00 (17%)

Tableau XX : scores moyens⁶¹ au test d'interprétation de pronoms "lui" avec questions implicites, explicites "immédiates", explicites "différées" pour les trois groupes obtenus par la technique d'agrégation de Ward.

Une analyse de la variance montre que les sujets qui appartiennent à ces trois groupes obtiennent des scores différents ($F=143$; $p=.0001$) et que cette différence de performance varie selon le type de questions puisqu'il existe une interaction entre le facteur groupe et le facteur question ($F=7.7$; $p=.0001$). On observe aussi que le nombre d'interprétations exactes varie en fonction du niveau de lecture des sujets ($F=3.7$; $p=.013$). Toutefois, les sujets des trois groupes ne se différencient pas par leurs scores au test de lecture silencieuse ($F=2.3$; $p=.12$) (voir tableau XXI).

	Groupe 1 N=14 (47%)	Groupe 2 N=7 (23%)	Groupe 3 N=9 (30%)
Score au test de lecture silencieuse (max=33)	23.7	20.1	19.2

Tableau XXI : scores moyens au test de lecture silencieuse de l'INETOP des groupes déterminés par la technique d'agrégation de Ward

Les sujets du groupe 1 qui représentent près de 50% de la population, réussissent à répondre correctement dans près de 100% des cas, quel que soit le type de questions. On peut donc affirmer que leurs résultats ne confirment aucune de nos hypothèses. Ces sujets sont capables d'utiliser de façon adéquate les

⁶¹ Le score maximal possible est de 6.

informations disponibles pour déterminer la référence du "lui". On peut donc faire l'hypothèse qu'une part importante des élèves de CE2 interprète correctement le pronom "lui" lorsqu'il n'est pas précédé d'un autre pronom.

Les sujets du groupe 2 ont des performances qui varient selon le type de questions ($F=8.9$; $p=.0008$). Ils répondent correctement à 76 % des questions implicites et explicites intégrées au texte, mais à seulement 22% des questions explicites extérieures au texte. Il apparaît que seule une interprétation explicite a posteriori leur pose problème. Il semble que, dans ce cas, on peut émettre deux hypothèses distinctes pour expliquer la faiblesse des résultats. Tout d'abord, la formulation de la question, plus que son caractère explicite, pourrait être à l'origine du problème. En effet, pour répondre à ces questions, les enfants doivent savoir qu'un pronom "remplace" un nom et que ce dernier correspond à la référence attribuée au pronom. Cette connaissance pourrait leur faire défaut, ce qui les empêcherait de traiter correctement la question. Ensuite, on peut penser que l'accessibilité du référent du "lui" est faible dans la représentation finale du texte, puisqu'il s'agit d'un personnage secondaire par rapport au sujet grammatical. Il serait alors difficile d'y accéder puisque seuls les référents les plus saillants sont présents dans le focus explicite (la partie la plus accessible de la mémoire). Le taux élevé d'interprétations correctes avec les deux premiers types de questions permet de penser que ces sujets savent utiliser le contexte sémantique pour répondre aux questions posées, y compris pour répondre aux questions explicites intégrées au texte. Leur niveau d'interprétations correctes ne varie pas selon la fonction de l'antécédent du pronom ($F=0.7$; $p=.38$). Cela reste vrai pour les trois types de questions puisqu'il n'y a pas d'interaction entre le type de questions et la fonction de l'antécédent ($F=2.25$; $p=.12$). L'interprétation produite n'apparaît donc pas prioritairement fondée sur la saillance des référents, induite par leur fonction syntaxique.

D'une façon générale, les sujets du groupe 3 obtiennent des scores assez faibles avec seulement 30% d'interprétations exactes. Cependant, leurs scores varient selon le type de questions ($F=7.8$; $p=.0012$). Avec 50% d'interprétations correctes, les questions implicites sont mieux réussies que les questions explicites immédiates (36% d'interprétations correctes) ou différées (17% d'interprétations correctes). Il faut remarquer que le résultat obtenu pour les questions implicites est proche d'une réponse au hasard, puisque avec deux référents possibles on obtient 50% de réponses correctes. Cela pourrait provenir du fait que, pendant la construction de la représentation du texte, les sujets produisent une interprétation "floue" du pronom "lui" en l'associant avec la référence des deux personnages présents dans le texte. Si ce type de référence est censé ne pas affecter la compréhension globale, on peut supposer qu'il peut avoir une incidence sur les réponses aux questions implicites qui portent spécifiquement sur la référence. Les faibles performances obtenues avec les

questions explicites semblent indiquer que les sujets du groupe 3 interprètent de façon précise les pronoms lorsqu'on leur demande pendant ou après la lecture du texte. Cette interprétation se fonderait alors sur des procédures d'attribution de la référence du "lui" qui ne conduisent pas à l'interprétation correcte. L'interprétation massivement en faveur du sujet grammatical paraît compatible avec la procédure de récence de mention ou celle du référent thématique qui semblent, en dernier ressort, fondées sur le choix du référent le plus accessible.

Ces résultats nous apprennent que les difficultés constatées dans l'expérience précédente, pour l'interprétation du pronom "lui", continuent à apparaître, dans une moindre mesure, lorsque ce pronom n'est pas précédé d'un pronom "il". Toutefois, seule la moitié des sujets commet des erreurs d'interprétation lorsque le pronom "lui" est précédé d'un nom. Il semble donc que, pour une partie de la population, c'était bien la présence d'un pronom sujet "il" qui gênait l'interprétation du "lui". La majorité des enfants semble comprendre correctement une phrase contenant un pronom "lui", lorsque cette phrase ne contient pas d'autres pronoms. Cependant, pour l'ensemble de l'échantillon, la présence d'un pronom sujet n'est pas le seul facteur qui explique la faiblesse des scores observés. En effet, une partie des sujets a des difficultés plus ou moins importantes pour attribuer correctement la référence des pronoms "lui" même lorsqu'ils sont précédés d'un nom. Ces difficultés sont plus marquées et affectent un plus grand nombre de sujets lorsque ces derniers doivent explicitement interpréter les pronoms. Dans ces conditions, l'attribution préférentielle de la référence du "lui" au sujet grammatical qui le précède semble indiquer que ces sujets produisent leurs interprétations en se basant sur l'accessibilité des référents potentiels. Cette accessibilité ne serait pas principalement définie par les propriétés syntaxiques des référents, mais par des données plus primaires qui sont d'une part la récence de mention, et d'autre part la centralité dans la représentation textuelle.

Sujet grammatical sous forme pronominale

Lorsque les sujets doivent interpréter un pronom "lui" précédé d'un sujet pronominal, on constate, de nouveau, que la fonction grammaticale de l'antécédent n'a pas d'influence sur les performances ($F=1.3$; $p=.25$). Le taux de réussite pour les questions explicites est encore inférieur à celui des questions implicites ($F=29,3$; $p=.0001$). Toutefois, les sujets ayant reçu ce questionnaire ne forment pas un groupe homogène, les scores obtenus variant de 5% à 67% de réponses exactes⁶² avec une moyenne de 40.9% (e.t.=13.5%). Une classification à partir des scores obtenus au test d'interprétation de pronoms "lui", par la

⁶² C'est-à-dire entre 1 et 12 réponses exactes sur un total de 18 questions avec une moyenne proche de 7 réponses exactes.

technique d'agrégation de Ward, répartit les élèves dans trois groupes dont les scores moyens aux différents tests sont présentés dans le tableau XXII.

	Groupe 1 N=10 (28%)	Groupe 2 N=10 (28%)	Groupe 3 N=16 (44%)
Questions implicites (max=6)	3.6 (60%)	2.1 (35%)	4.87 (81%)
Questions explicites "immédiates" (max=6)	2.7 (45%)	2.2 (37%)	1.37 (23%)
Questions explicites "différées" (max=6)	3.3 (55%)	0.7 (12%)	1.19 (20%)

Tableau XXII : scores moyens au test d'interprétation de pronoms "*lui*" avec questions implicites, explicites "immédiates", explicites "différées" pour les trois groupes obtenus par la technique d'agrégation de Ward

On constate que les sujets des groupes identifiés ont des niveaux de compréhension en lecture différents ($F=3.3$; $p=.048$). Avec une moyenne de 14,9 seulement, les sujets du groupe 2 obtiennent des scores nettement inférieurs à ceux des sujets des groupes 1 et 3 au test de lecture silencieuse (respectivement 19,6 et 20,4) (voir tableau XXIII).

	Groupe 1 N=10 (28%)	Groupe 2 N=10 (28%)	Groupe 3 N=16 (44%)
Score au test de lecture silencieuse (max=33)	19.6	14.9	20.4

Tableau XXIII : scores moyens au test de lecture silencieuse de l'INETOP pour les trois groupes obtenus par la technique d'agrégation de Ward

Les sujets du groupe 1 ont des performances proches quel que soit le type de questions (voir Tableau XXII) ($F=0.96$; $p=.39$) avec une moyenne de 53% de réponses correctes. Il n'y a donc pas d'effet du caractère explicite ou implicite des questions. Les résultats ne varient pas non plus avec la fonction de l'antécédent ($F=0.55$; $p=.46$). Cela paraît indiquer que la variation de saillance induite par les propriétés syntaxiques des référents n'est pas prise en compte lors de l'interprétation du "*lui*". Les réponses fournies par ce groupe de sujets sont proches de réponses au hasard pour les trois types de questions. On peut

supposer que ces sujets produisent une interprétation floue du "lui". Ils associeraient le pronom avec les deux référents potentiels puisque ces derniers possèdent des propriétés morphologiques identiques et qu'ils partagent certains traits sémantiques (le caractère humain par exemple). On peut émettre l'hypothèse que la diminution des ressources cognitives, provoquée par le traitement du pronom "il", empêche les sujets de s'engager dans un processus d'interprétation stratégique qui leur permettrait de sélectionner un référent unique pour le "lui".

Les scores obtenus par les sujets du groupe 2 sont faibles et ils varient selon le type de questions ($F=4.7$; $p=.013$) et selon la fonction de l'antécédent ($F=4.41$; $p=.041$), sans qu'il y ait d'interaction entre ces deux facteurs ($F=0.83$; $p=.44$). Comme on peut le voir dans le Tableau XXII, les questions explicites différées entraînent plus de mauvaises interprétations que les deux autres types de questions. De même, les pronoms "lui" à antécédent objet sont moins bien interprétés que ceux à antécédent sujet, avec respectivement 20% et 35% de réponses correctes. Ce résultat semble montrer que la saillance induite par les propriétés syntaxiques intervient dans la détermination de la référence. Les sujets appartenant à ce groupe pourraient fonder leurs interprétations du "lui" sur le niveau de saillance des référents potentiels. Ils associeraient le "lui" avec le référent le plus accessible. Cette accessibilité étant déterminée par la combinaison de plusieurs facteurs de saillance, dont la récence de mention et la fonction syntaxique. Il semble que ces sujets aboutissent à une interprétation unique du "lui" sur la base d'un appariement avec le référent le plus accessible. Ils se différencieraient donc principalement des sujets du groupe précédent par l'attribution d'un référent unique au "lui". On peut émettre l'hypothèse que les sujets du groupe 2 possèdent une mémoire de travail moins étendue que celle des enfants du groupe 1, ou qu'ils la gèrent moins bien. Leur focus explicite serait alors souvent réduit à un seul référent. Le processus d'appariement automatique envisagé par l'hypothèse minimaliste conduirait alors massivement à la sélection de ce référent.

Les sujets du groupe 3 ont aussi des scores qui varient selon le type de questions ($F=52.1$; $p=.0001$). Ils répondent de manière correcte à plus de 80% des questions implicites, alors qu'ils ne traitent correctement que 20% des questions explicites, qu'elles soient intégrées au texte ou posées en fin de lecture. L'utilisation de questions explicites conduirait donc à sous-évaluer leur compréhension de textes incluant des pronoms "lui". Les performances ne diffèrent pas selon la fonction de l'antécédent du pronom ($F=0.77$; $p=.38$). Dans ce groupe, les propriétés syntaxiques des référents potentiels ne sont donc pas un facteur déterminant pour l'interprétation du "lui".

L'écart très important entre les deux types de questions montre que ces sujets se comportent différemment selon qu'ils doivent comprendre un texte ou interpréter

un pronom. On peut penser que lorsqu'ils lisent un texte, ils se fondent sur le contexte sémantique pour attribuer le rôle correspondant à la fonction du pronom "*lui*" à l'un des référents. Il n'y aurait donc pas interprétation précise du pronom. En fait, les rôles impliqués par la structure propositionnelle seraient distribués aux différents personnages en fonction des informations sémantiques disponibles. Cela leur permettrait d'atteindre un niveau élevé de réponses correctes. Quand on leur demande une interprétation explicite, ils semblent utiliser un processus d'appariement avec le référent le plus accessible. On peut faire l'hypothèse que, les ressources disponibles étant faibles, une partie étant absorbée par le traitement du "*il*", seul le dernier référent apparu dans le texte est présent dans le focus attentionnel et donc accessible. La référence du "*lui*" lui serait donc attribuée sans que d'autres facteurs pouvant modifier l'accessibilité n'interviennent.

II.4 DISCUSSION

Cette expérience montre que le pronom "*lui*" n'est pas massivement interprété de façon réfléchie. On peut donc considérer que les propriétés syntaxiques attribuées au pronom "*lui*" ne sont pas le facteur principal qui gêne l'interprétation.

L'analyse des résultats indique que la présence d'un pronom sujet "*il*" a une incidence négative sur l'interprétation du pronom "*lui*". Cette influence ne découlerait pas du niveau de saillance acquis par le référent du "*il*" du fait de sa fonction grammaticale. On peut penser que l'interprétation du pronom "*il*" consomme une partie des ressources cognitives nécessaires aux traitements interprétatifs du "*lui*", ce qui provoque les erreurs d'interprétation observées. Toutefois, la diminution des ressources disponibles ne peut être gênante que si les sujets engagent bien un processus d'interprétation du pronom "*lui*". Chez les sujets qui n'interprèteraient pas précisément le "*lui*", mais utiliseraient le contexte pour distribuer les rôles aux différents référents, les réponses exactes se maintiendraient à un niveau élevé malgré la présence d'un pronom "*il*".

L'analyse des résultats montre aussi que la forme de la question a une incidence sur le niveau d'interprétations correctes du "*lui*". De façon générale, les questions implicites entraînent plus de réponses correctes que les questions explicites. Cette constatation confirme notre troisième hypothèse. L'utilisation de questions explicites pour déterminer l'impact de la présence de pronoms sur la compréhension de texte semble conduire à sous-évaluer la précision des représentations construites. Les questions explicites semblent aussi entraîner l'utilisation de procédures d'extraction de la référence différentes de celles qui sont utilisées pendant la lecture.

En approfondissant l'analyse, on découvre que ce résultat n'est pas valable pour

tous les sujets. Une part importante de la population expérimentale (50% avec sujet nominale et 28% avec sujet pronominal) obtient un score identique quel que soit le type de questions. On peut supposer que ces sujets utilisent les mêmes procédures pour traiter le pronom "lui" lorsqu'ils lisent un texte et lorsqu'ils doivent répondre à une question explicite. Cela pourrait indiquer qu'ils interprètent systématiquement les pronoms "lui" quand ils les rencontrent. Les autres sujets obtiennent des scores aux questions implicites nettement supérieurs à ceux des questions explicites. Conformément à l'hypothèse minimaliste, il semble qu'ils n'interprètent pas précisément les pronoms tant qu'ils ne sont pas contraints à le faire. Ils répondraient aux questions implicites en inférant la réponse à partir des informations sémantiques fournies par le texte. Lorsqu'ils sont confrontés à une question explicite, ils doivent interpréter le pronom de façon univoque. Dans ce cas, la référence est souvent attribuée au sujet grammatical qui précède le pronom. Cette interprétation pourrait être la conséquence d'une conjonction de deux facteurs : d'une part l'application d'une procédure d'appariement fondée sur l'accessibilité des référents, d'autre part de faibles ressources cognitives. Plus ces ressources sont faibles, plus le nombre de référents pouvant être maintenu dans le focus explicite est réduit. Cela conduirait à l'attribution de la référence du "lui" au seul référent présent dans le focus explicite, le plus récemment cité.

La conception de l'expérience ne permet pas de savoir si les groupes identifiés avec sujet nominal (R2) correspondent avec les groupes extraits lorsque le sujet est un pronom "il" (R1). Si l'on peut faire l'hypothèse que les sujets des groupes R2 1 et 2 et des groupes R1 1 et 2 sont respectivement des sujets extraits des même types de population, elle paraît moins probable pour les deux groupes 3. En effet, dans le premier cas on observe une répartition similaire des scores selon les types de questions. Les scores sont approximativement divisés par deux quand on passe de la situation favorable (sujet nominal) à la situation défavorable (sujet pronominal). Cette relation n'existe pas entre les deux groupes 3. On peut donc supposer qu'il existe au moins quatre groupes qui adoptent des attitudes différentes face à un pronom "lui". Seule une expérience dans laquelle les mêmes sujets seront testés en R1 et R2 pourra permettre de connaître le nombre réel de comportements différenciés.

Le matériel employé ne permet pas de savoir ce qu'il en est de l'interprétation du pronom "lui" lorsqu'il est employé comme pronom réfléchi. Les lecteurs qui semblent savoir interpréter les pronoms "lui" non réfléchis sont-ils capables de reconnaître les emplois réfléchis de ce pronom ? Cette reconnaissance nécessite que les lecteurs puissent discerner les usages réfléchis et non réfléchis de ce pronom en fonction du contexte syntaxique et sémantique. Cela impliquerait que ces élèves soient capables de déceler dans le contexte des indicateurs pertinents pour sélectionner la façon dont chaque occurrence du pronom "lui" doit être traitée. Il nous semble intéressant de vérifier de plus si les comportements

observés face à l'interprétation du pronom "*lui*" sont généralisables à d'autres pronoms personnels qui, comme ce dernier, occupent des fonctions grammaticales d'objet en position conjointe ("*le*" ou "*leur*" par exemple) ou peuvent être ou ne pas être utilisés de manière réfléchie (comme le pronom objet "*elle*").

L'analyse des données indique que des sujets qui ont un niveau semblable de compréhension en lecture, tel qu'il est couramment évalué, traitent différemment le pronom "*lui*". Certains paraissent produire systématiquement une interprétation du pronom, alors que d'autres n'interprèteraient précisément ce pronom que lorsque la tâche le nécessite. Ces disparités pourraient être attribuées à une gestion différente des ressources cognitives ou à un niveau différent de l'automatisation des procédures d'interprétation. Il apparaît que les tests qui évaluent la compréhension en lecture ne sont pas suffisamment fins pour permettre de discriminer des sujets qui atteignent des niveaux de compréhension similaires en utilisant des procédures différentes lors du processus de compréhension. Cela montre l'intérêt d'outils qui permettraient d'évaluer non seulement le résultat final du processus de compréhension mais aussi d'identifier les procédures cognitives intervenant au cours de ce processus.

Nos résultats semblent signaler que c'est principalement l'utilisation d'une procédure d'interprétation automatique du pronom "*lui*" qui conduit une partie de la population expérimentale à mal interpréter ce pronom. Cette procédure automatique consommerait peu de ressources cognitives. C'est pour cette raison qu'elle serait employée. Elle conduit à fonder l'interprétation sur le choix du (ou des) référent(s), morphologiquement compatible(s), le(s) plus accessible(s). Les référents accessibles sont contenus dans une partie de la mémoire appelée focus explicite. Selon les ressources cognitives disponibles et les propriétés du texte, le focus explicite contient un nombre plus ou moins important de référents. On peut faire l'hypothèse que, chez certains sujets, lorsque des traitements accaparent une part des ressources cognitives, le focus explicite pourrait se réduire à un seul référent. Dans ce cas, c'est le dernier référent apparu dans le discours qui serait maintenu accessible. La procédure d'attribution automatique de la référence du pronom aboutirait au choix de ce référent. On constate que même lorsqu'elle est en contradiction avec le contexte sémantique, cette interprétation n'est généralement pas modifiée. Cela signifie que les sujets n'utilisent pas de procédure d'interprétation complémentaire après le processus d'attribution automatique de la référence, et qu'ils ne détectent pas les fausses interprétations. Il apparaît qu'ils ne disposent pas (ou qu'ils n'utilisent pas) de procédures métalinguistiques permettant de contrôler et de rectifier une interprétation.

On peut faire l'hypothèse que deux voies s'offrent à nous pour permettre aux jeunes lecteurs d'améliorer leurs interprétations des pronoms "*lui*". Une première

voie repose sur la présentation des procédures d'interprétation, de contrôle et de rectification utilisées par les lecteurs experts. La présentation des procédures de contrôle et de rectification de l'interprétation devrait inciter les élèves à les utiliser. Ils pourraient alors détecter les interprétations erronées provoquées par la procédure d'attribution automatique et se lancer dans un processus d'interprétation stratégique. La présentation des procédures d'interprétation, de leurs conditions d'application et de leurs limites, devrait inciter les élèves à s'engager dans un processus d'interprétation stratégique complémentaire à la procédure d'attribution automatique de la référence. On peut espérer qu'un entraînement adéquat pourrait conduire à leur automatisation, ce qui permettrait de les utiliser même lorsque les ressources cognitives disponibles sont limitées. La seconde voie repose sur la présentation des contraintes syntaxiques qui conditionnent l'interprétation du pronom "lui". En effet, lorsqu'il n'est pas réfléchi, le pronom "lui" ne peut pas référer à un antécédent appartenant à la même proposition. Une fois cette propriété connue, il est facile d'éliminer certains référents comme référents potentiels. L'interprétation est alors beaucoup plus simple, puisque le nombre de référents potentiels est plus réduit. L'utilisation de cette propriété aurait ainsi toujours conduit à l'interprétation exacte, avec le matériel expérimental que nous avons utilisé. On peut supposer que la connaissance des propriétés syntaxiques des pronoms pourrait conduire à enrichir les critères de compatibilité entre l'anaphorique et les référents présents dans le focus explicite. En effet, selon Greene, Mc Koon et Ratcliff (1992) ce sont essentiellement les propriétés morphologiques des référents qui déterminent la compatibilité, mais d'autres critères peuvent aussi être pris en compte. Les deux voies apparaissent donc complémentaires. La seconde vise à modifier les critères pris en compte pour l'attribution automatique de la référence du "lui", alors que la première a pour objectif de permettre la modification de cette attribution.

C'est pour tester l'intérêt didactique respectif de ces deux voies d'action sur la compréhension des pronoms compléments que le programme didactique expérimental suivant a été élaboré. En effet si des approches reposant sur la présentation explicite de stratégies ont déjà été proposées dans le domaine de la compréhension, peu ont porté spécifiquement sur l'interprétation des pronoms (voir cependant Bianco 1996 et Baumann 1986). Quant à l'approche didactique reposant sur un apprentissage des propriétés syntaxiques des pronoms qui conditionnent leur interprétation, elle ne semble pas avoir été envisagée.

CHAPITRE III : EXPERIENCE 3,

EVALUATION DE SEANCES

DIDACTIQUES PORTANT SUR

L'INTERPRETATION DES PRONOMS

OBJETS DE TROISIEME PERSONNE.

Dans le cadre de cette expérience nous cherchons à tester la pertinence de deux approches didactiques différentes, visant à améliorer l'interprétation des pronoms compléments de troisième personne. Ces deux approches reposent en grande partie sur la nature des erreurs d'interprétation observées dans les expériences précédentes. Dans la première expérience, on demandait à des élèves de CE2 et de CM2 d'interpréter des pronoms sujets "*il*" et des pronoms objets "*lui*" dans des énoncés de deux phrases ou dans des textes. Les résultats obtenus indiquent que l'interprétation des pronoms sujets progresse entre le CE2 et CM2, passant d'environ 70% d'interprétations correctes à plus de 90%. Pour les pronoms objets, le niveau des interprétations correctes est faible, aussi bien au CE2 avec 25% d'interprétations correctes qu'au CM2 avec 35%. On constate que ces pronoms sont majoritairement interprétés en référence au sujet grammatical précédant. La seconde expérience a permis de montrer que les difficultés d'interprétation du pronom "*lui*" observées provenaient pour une part de la présence d'un pronom "*il*" devant le "*lui*", pour une autre part de la forme explicite de la question utilisée dans le matériel expérimental, et pour une dernière part du processus d'interprétation du pronom "*lui*". Toutefois, l'un des principaux résultats est que l'impact de ces différents facteurs varie selon les sujets, et que cette variation n'est pas en relation directe avec le niveau de compréhension générale en lecture. A partir de ces résultats et de la constatation que la façon d'interpréter les pronoms objets n'était pas explicitement enseignée en France, alors que certains travaux (Baumann, 1986 ; Bianco, 1996) ont montré qu'il est possible de faire progresser cette interprétation par un entraînement adapté, nous avons choisi d'élaborer un programme didactique spécifique à l'interprétation des pronoms objets, et de tester son efficacité. Nous avons suggéré que deux approches didactiques différentes, reposant d'une part sur les déficits signalés par les résultats expérimentaux, et d'autre part, sur l'analyse des difficultés propres au système pronominal français, pourraient être

envisagées. Au cours de l'expérience qui suit, les deux programmes didactiques qui ont été élaborés à partir de ces suggestions seront présentés et leur impact sur l'interprétation des pronoms objets et sur le niveau de compréhension générale en lecture sera testé. Le premier programme didactique se centre sur la question des difficultés d'interprétation éventuelles provoquées par le caractère plurifonctionnel de certains pronoms personnels objets français. Ce choix nous a conduit à construire des séances qui permettent une présentation explicite des propriétés syntaxiques de ces pronoms et des indices permettant de juger quelles propriétés s'appliquent à une occurrence pronominale, à partir du modèle didactique de l'enseignement direct de Duffy et col. (1977). Le but du programme est que les élèves attribuent à chaque occurrence pronominale ses propriétés syntaxiques réelles et qu'ils les utilisent pour guider l'interprétation de cette occurrence. Le second programme didactique s'inspire des travaux expérimentaux sur l'enseignement explicite des procédures (cf. 1^{ère} partie, VI.6). Les séances composant ce programme ont été conçues pour permettre de présenter de façon explicite un ensemble de procédures d'interprétation des pronoms et de procédures métalinguistiques de vérification et de rectification de l'interprétation. Le but de ce programme didactique est de doter les élèves d'un répertoire de procédures d'interprétation et de les entraîner à exercer un contrôle métacognitif sur les procédures qu'ils emploient pour interpréter les pronoms objets. Les séances didactiques sont aussi construites autour d'une phase d'enseignement direct.

Cette expérience se divise en deux parties. Dans un premier temps, nous avons construit un outil diagnostique permettant d'évaluer l'interprétation des pronoms compléments de troisième personne. Nous avons, tout d'abord, cherché à valider les tests constituant cet outil pour qu'ils puissent ensuite être utilisés lors du prétest et du post-test de l'expérience didactique. L'évaluation de la validité de ces tests, nous a aussi permis d'obtenir un ensemble d'informations sur l'interprétation de pronoms personnels objets, autres que le pronom "*lui*". Il s'agit des pronoms "*le*", "*la*", "*les*", "*leur*", "*elle*", "*elles*" et "*eux*". Dans un deuxième temps, nous avons évalué l'impact des deux types de séances didactiques sur l'interprétation de ces pronoms et du pronom "*lui*", et sur le niveau de compréhension générale en lecture.

III.1 MISE AU POINT DE L'OUTIL DIAGNOSTIC

L'évaluation de l'impact des programmes didactiques proposés nécessitait la construction d'un outil diagnostique permettant de mesurer l'évolution de l'interprétation des pronoms personnels objets et de la compréhension. Les indicateurs choisis sont :

1. Le nombre des interprétations explicites correctes, lorsque les pronoms sont présentés dans des couples de phrases
2. Le nombre des interprétations implicites correctes pour des pronoms apparaissant dans des textes.
3. Le niveau à un test de compréhension standardisé

Les deux premiers indicateurs ont chacun donné lieu à la construction d'un test. Toutefois, ces tests devant être utilisés en prétest et en post-test, nous avons choisi de construire deux variantes de celui destiné à mesurer le nombre d'interprétations explicites correctes. Nous avons donc dû vérifier l'équivalence de ces deux variantes pour que le diagnostic repose sur des bases identiques au prétest et au post-test. Une seule forme du test destiné à mesurer le nombre d'interprétations implicites correctes dans les textes a été élaboré. En effet, nous avons jugé qu'il était très difficile d'obtenir des tests réellement équivalents si l'on modifiait les textes. Il aurait fallu conserver non seulement la structure référentielle, mais aussi le contenu sémantique et la structure textuelle.

Nous présenterons donc les résultats qui ont été obtenus lors de l'évaluation de l'équivalence des deux formes du test de mesure du niveau d'interprétations explicites correctes des pronoms personnels compléments de troisième personne.

Nous avons utilisé les données recueillies dans un deuxième but. Il s'agissait d'obtenir des informations sur l'interprétation de pronoms objets qui n'avaient pas été testés dans les expériences précédentes. Ces pronoms sont les suivants : "*le*", "*la*", "*les*", "*leur*", "*elle*", "*elles*" et "*lui*". Certains de ces pronoms ont la possibilité d'avoir des fonctions différentes selon l'usage qui en est fait. On a vu que le pronom "*lui*" pouvait être conjoint ou disjoint, qu'il n'était jamais réfléchi en position conjointe, mais que le "*lui*" disjoint pouvait être réfléchi ou non réfléchi. Les autres pronoms testés sont soit conjoints, soit disjoints lorsqu'ils sont utilisés comme pronom objet. Comme le pronom "*lui*" conjoint, les autres pronoms conjoints ("*le*", "*la*", "*les*" et "*leur*") sont toujours non réfléchis. De même, les pronoms objets disjoints ("*elle*", "*elles*" et "*eux*") ont la possibilité d'être employés de façon réfléchie ou non réfléchie. Pour ces derniers on a donc cherché à obtenir des données sur l'interprétation des formes réfléchies et des formes non-réfléchies. Pour le pronom "*lui*", le matériel utilisé permettait d'obtenir des informations sur l'interprétation des trois formes possibles :

conjoint non réfléchi, disjoint non réfléchi et disjoint réfléchi (respectivement exemple 47 a, b, et c).

exemple 47

- a) *Alain demande à François de l'aider à effacer le tableau. François **lui** refuse ce service.*
- b) *Guillaume court le marathon avec Didier. Guillaume reste devant **lui** jusqu'à l'arrivée.*
- c) *Kévin rencontre Patrick dans le parc. Patrick invite Kévin chez **lui** pour goûter.*

L'intégralité du matériel utilisé et de l'analyse des résultats se trouve en annexes (cf. annexes 3.1). Toutefois, les principaux résultats obtenus sont présentés ci-après.

III.1.1 Hypothèse

L'hypothèse que nous testons est que les deux formes du test d'interprétation explicite de pronoms personnels objets présentés dans des couples de phrases sont équivalentes.

III.1.2 Plan d'expérience

Les variables indépendantes testées sont⁶³:

- La forme du test (F) : première ou seconde forme
- La partie du test (P) : première ou seconde partie

La variable dépendante est le nombre de réponses correctes.

III.1.3 Matériel

Les deux formes du test (voir annexes 3.1) sont chacune constituées de 65 paires de phrases différentes, permettant de tester 13 formes pronominales différentes (*le, la, les, leur, lui* CP⁶⁴, *lui* DP, *lui* DR, *elle* DP, *elle* DR, *elles* DP, *elles* DR, *eux* DP et *eux* DR) dans 5 paires de phrases chacune. Dans la première phrase de chaque paire, deux personnages sont introduits, soit par des prénoms (exemple 48a), soit par des rôles (exemple 48b). Les pronoms étudiés apparaissent dans la seconde phrase. Ils réfèrent à l'un des deux personnages introduits dans la phrase précédente, soit en position de sujet syntaxique, soit en position d'objet.

⁶³ Le plan expérimental s'exprime comme suit: S20*F2*<P2>

⁶⁴ R : pronom réfléchi, P : pronom non réfléchi, C : conjoint, D : disjoint

exemple 48

- a) Laurence raconte des blagues à Françoise. Laurence **la** fait beaucoup rire.
b) Dans la rue, les policiers éloignent les curieux du lieu de l'accident. Les policiers **leur** demandent de reculer.

L'ordre des paires de phrases dans les deux formes du test a été déterminé par tirage au sort. L'ordre d'apparition des différents pronoms est identique dans les deux formes. Chacune se compose de deux parties dont la passation s'effectue séparément, pour que le temps de passation ne soit pas trop important. La première partie des deux formes comprend 35 items. Les secondes parties comptent chacune 30 items.

III.1.4 Procédure

En début de première séance, un des quatre questionnaires possibles est affecté à chaque sujet au hasard, constituant ainsi quatre groupes expérimentaux. Au cours de la seconde séance, chaque sujet s'est vu attribuer le questionnaire complémentaire (voir tableau XXIV).

Groupe expérimental	1 ^{ère} séance		2 ^{ème} séance	
	Forme	Partie	Forme	Partie
Groupe A	1	1	2	1
Groupe B	1	2	2	2
Groupe C	2	1	1	1
Groupe D	2	2	1	2

Tableau XXIV : présentation des tests affectés à chaque groupe expérimental lors de la première et de la seconde séance

Au début de chaque séance, avant la distribution des questionnaires, un exemple était présenté. Un élève lisait les phrases écrites au tableau : "*Pierre voit un gâteau sur la table. Pierre **le** mange.*" (le pronom "**le**" étant écrit en rouge). Ensuite l'expérimentateur demandait : "*quel est le mot représenté par le pronom **le** écrit dans la deuxième phrase*". Cette question était écrite au tableau et les différentes réponses proposées étaient notées au tableau à côté de la question. Aucun commentaire n'était fait par l'expérimentateur à propos des réponses obtenues. Le temps accordé pour répondre aux questionnaires était limité à 45 minutes.

III.1.5 Sujets

40 élèves de niveau CE2, âgés de 8ans et 4 mois en moyenne (écart type : 5

mois), appartenant tous à la même école située dans le nord de l'Isère ont participé à cette expérience.

III.1.6 Résultats

Tout d'abord, le traitement statistique des données permet d'établir l'équivalence globale des deux formes du test ($F=0.1$, $p=.7$). Le tableau XXV fournit le détail des résultats par partie. L'équivalence entre les deux formes est confirmée pour chaque partie (1^{ère} partie : $F = 0.001$, $p= .97$; 2^{ème} partie : $F = 0.28$, $p=0.6$).

	Forme 1	Forme2
1 ^{ère} partie (max=35)	19.65 (13.05)	19.50 (12.92)
2 ^{ème} partie (max=30)	20.90 (8.81)	19.40 (8.71)

Tableau XXV : nombre d'interprétations correctes (moyenne (écart type)) en fonction de la forme et de la partie du test d'interprétations explicites de pronoms objets

Les résultats par pronom, présentés dans le Tableau XXVI, confirment cette équivalence (voir annexes 3.1) sauf pour les pronoms "lui" disjoints réfléchis présentés dans la seconde partie des formes 1 et 2, avec respectivement 1,5 et 0,9 réponses correctes ($F=6.6$, $p=.01$). Cette différence provient des résultats obtenus à un item. Une ACP⁶⁵ a été effectuée sur l'ensemble des items (voir annexes 3.1). Elle montre qu'un autre item pose des problèmes spécifiques d'interprétation. Il s'agit d'un item contenant un pronom "elle" disjoint réfléchi, présent dans la seconde partie de la première forme du test. Ces deux items, sur 130, ont dû être modifiés pour assurer l'équivalence des deux formes pour chaque type de pronom. Il faut noter que ces deux items contenaient une reprise anaphorique utilisant un terme générique dans la phrase incluant le pronom. La transformation a donc consisté à supprimer cette forme de reprise. L'exemple 49 illustre les modifications opérées.

exemple 49

*Pour la première fois, Aurélien va prendre le train avec Hervé. Hervé installe l'enfant à côté de **lui**, près de la fenêtre.*

Devient :

*Pour la première fois, Aurélien va prendre le train avec Hervé. Hervé installe Aurélien à côté de **lui**, près de la fenêtre.*

⁶⁵ analyse en composantes principales

pronom			Forme 1		Forme 2	
			1 ^{ère} partie	2 ^{ème} partie	1 ^{ère} partie	2 ^{ème} partie
Le	Conjoint	Non réfléchi	1.65 (55%)	1.65 (82%)	1.75 (58%)	1.35 (67%)
La	Conjoint	Non réfléchi	1.9 (63%)	1.65 (82%)	1.85 (62%)	1.35 (67%)
Les	Conjoint	Non réfléchi	0.9 (45%)	2.3 (77%)	1.05 (52%)	2.1 (70%)
Leur	Conjoint	Non réfléchi	0.6 (60%)	2.85 (71%)	0.45 (45%)	2.65 (66%)
Lui	Conjoint	Non réfléchi	1.4 (47%)	1.3 (65%)	1.75 (58%)	1.3 (65%)
	Disjoint	Non réfléchi	2.15 (72%)	1.7 (85%)	1.65 (55%)	1.5 (75%)
	Disjoint	Réfléchi	1.65 (55%)	1.5 (75%)	1.75 (58%)	0.9 (45%)
Elle	Disjoint	Non réfléchi	2.7 (67%)	0.8 (80%)	2.55 (64%)	0.65 (65%)
	Disjoint	Réfléchi	0.45 (45%)	1.8 (45%)	0.45 (45%)	2.2 (55%)
Elles	Disjoint	Non réfléchi	1.1 (55%)	2.2 (73%)	1.15 (57%)	2.35 (78%)
	Disjoint	Réfléchi	1.95 (49%)	0.75 (75%)	2 (50%)	0.7 (70%)
Eux	Disjoint	Non réfléchi	2.2 (55%)	0.7 (70%)	2.25 (56%)	0.65 (65%)
	Disjoint	Réfléchi	1.05 (52%)	1.7 (57%)	0.7 (35%)	1.7 (57%)

Tableau XXVI : nombre d'interprétations correctes (et pourcentage) pour chaque type de pronoms, selon la forme et la partie du test

Les résultats obtenus permettent d'avoir des indications sur l'interprétation d'un vaste ensemble de pronoms objets conjoints ou disjoints.

On constate que les résultats restent moyens pour tous les pronoms avec un maximum de réponses correctes de 70% pour le pronom "lui" disjoint non réfléchi et un minimum de 49% pour le pronom "elle" disjoint réfléchi (DR) (voir annexes 3.1.5). Cela alors que la structure de la phrase avec sujet nominal est la plus propice à une interprétation correcte, comme l'expérience 2 l'a montré.

L'analyse des résultats par type de pronom, à l'aide d'une ACP, permet aussi de cerner les pronoms dont les propriétés syntaxiques représentent un obstacle à la compréhension (cf. annexes 3.1.5). Il s'agit du pronom "lui" conjoint, des pronoms disjoints "lui" (réfléchi ou non), "eux" disjoint non réfléchi, et, dans une moindre mesure, des pronoms "elles" non réfléchis, "leur" et "les". Cela signifie que les pronoms conjoints "lui" "leur" et "les", ainsi que les pronoms

disjoints non réfléchis "*lui*" "*eux*" et "*elles*" sont plus souvent interprétés en référence au sujet grammatical précédant que les autres pronoms non réfléchis ("*le*", "*la*" et "*elle*"). De même, le pronom "*lui*" disjoint réfléchi est plus souvent interprété de façon non réfléchie que les autres pronoms réfléchis ("*elle*", "*elles*", "*eux*"). Les propriétés syntaxiques de ces pronoms semblent donc moins bien prises en compte lors de leur interprétation que celles des autres pronoms examinés. En particulier, on constate que le pronom complément "*elle*" qui a un fonctionnement proche de celui du pronom "*lui*" disjoint, est traité sans que son caractère réfléchi ou non réfléchi ne pose de problème d'interprétation spécifique.

On remarque, qu'en dehors du pronom "*lui*", ce sont les pronoms pluriels qui sont à tort référés au sujet grammatical. Il semble qu'en dehors des pronoms dont le caractère plurifonctionnel avait déjà attiré notre attention, les pronoms objets pluriels "*les*" et "*leur*" ont aussi un fonctionnement syntaxique mal connu des élèves de CE2 de l'échantillon.

En résumé, les résultats obtenus permettent d'établir l'équivalence des deux variantes du test d'interprétations explicites de pronoms personnels objets. L'analyse opérée montre que les sujets testés ont des difficultés à interpréter explicitement l'ensemble de ces pronoms, et qu'ils n'utilisent pas de façon adéquate les propriétés syntaxiques des pronoms plurifonctionnels et des pronoms pluriels pour guider l'attribution de leur référence. Ce résultat confirme la nécessité d'une intervention didactique portant sur l'interprétation des pronoms personnels objets. Il semble valider les deux approches envisagées pour cette intervention.

III.2 EVALUATION ET COMPARAISON DE L'IMPACT DE SEQUENCES DIDACTIQUES

III.2.1 Introduction

L'expérience qui suit a été mise en place en 1998 pour évaluer l'intérêt respectif des deux approches précédemment exposées. La première repose sur la présentation des propriétés syntaxiques des pronoms personnels objets de troisième personne et des contraintes sur l'interprétation qui en découlent. Elle adopte le modèle didactique de l'enseignement direct. La seconde approche propose une présentation explicite des procédures intervenant dans l'interprétation des pronoms et des procédures métalinguistiques de contrôle et de rectification. Les procédures abordées sont de deux ordres :

Des procédures fondées sur la prise en compte des contraintes pesant sur l'interprétation. Il s'agit d'utiliser les propriétés morphologiques des pronoms et les informations sémantiques du texte pour guider l'interprétation.

Des procédures métalinguistiques de vérification et de rectification éventuelle de l'interprétation.

On y associe un entraînement à l'interprétation explicite des pronoms, dans le but d'inciter les élèves à interpréter systématiquement tous les pronoms.

Cette seconde approche adopte l'organisation didactique développée de façon expérimentale sous le terme de présentation explicite des stratégies, qui utilise le modèle de l'enseignement direct.

III.2.2 Hypothèses expérimentales

Notre hypothèse principale stipule que les séances didactiques devraient améliorer l'interprétation des pronoms personnels objets de troisième personne.

Au delà de cette hypothèse, on suppose que le programme de présentation des procédures d'interprétation devrait entraîner une amélioration de l'interprétation de l'ensemble des pronoms personnels objets, alors que le programme de présentation des propriétés syntaxiques devrait avoir un impact plus important sur l'interprétation des pronoms objets conjoints. En effet, pour ces derniers, les propriétés syntaxiques excluent une interprétation réfléchie ce qui suffit à déterminer la référence dans notre matériel. Les propriétés syntaxiques des pronoms objets disjoints autorisent aussi bien une utilisation réfléchie que non réfléchie. Elles ne permettent donc pas de résoudre la référence des pronoms objets disjoints.

III.2.3 Protocole

L'expérience se compose de trois phases :

1. Une phase de prétest, pendant laquelle sont évalués le niveau de compréhension en lecture et le niveau d'interprétation des pronoms compléments de troisième personne (3 séances de prétest).
2. Une phase pendant laquelle sont effectuées les séquences didactiques: 5 séances d'environ 45 minutes réparties sur 3 semaines à raison de deux séances par semaine
3. Une phase de post-tests reprenant les tests du prétest pour évaluer la compréhension et le niveau d'interprétation des pronoms après les séquences didactiques (3 séances de post-test).

L'outil diagnostique précédemment évalué (voir 2^{ème} partie, III.1) est utilisé pour les prétests et les post-tests, il se compose :

1. d'un test de compréhension générale en lecture : test de lecture silencieuse de l'INETOP (1988).
2. de deux tests d'interprétation de pronoms compléments dans des phrases, dont l'équivalence a été préalablement testée. Tous les sujets reçoivent le premier test au prétest et le second au post-test. Les pronoms examinés sont les suivants :
les pronoms irréguliers: "*lui*" (conjoints et disjoints (réfléchis et non réfléchis)), "*eux*" (réfléchis et non réfléchis), "*elle*" (disjoints réfléchis et non réfléchis), "*elles*" (disjoints réfléchis et non réfléchis).
les pronoms réguliers conjoints : "*leur*", "*le*", "*la*", et "*les*".
3. de trois textes contenant des pronoms : "*le*" (2), "*l'*" (3), "*les*" (1), "*la*" (2), "*lui*" conjoint (4), "*lui*" disjoint non réfléchis (8), "*elle*" disjoint réfléchi (1). A la suite de la lecture des textes, les sujets doivent répondre à 22 questions, dont 16 nécessitent l'interprétation implicite d'un pronom complément, les 6 autres questions étant des questions de compréhension classiques. Les mêmes textes sont utilisés au pré et au post-test.

Chaque séance didactique était construite selon le même plan :

1. Rappel de la séance précédente.
2. Présentation des buts de la séance.
3. Exercices.
4. Corrections immédiates.
5. Récapitulatif de la séance.

Un premier groupe (PI) suivait un entraînement reposant sur l'explicitation et

l'utilisation des procédures d'interprétation des pronoms basées sur la correspondance genre / nombre, l'analyse du contenu sémantique du texte et sur les conditions du choix de l'une ou l'autre procédure. L'accent était mis sur le contrôle des interprétations à l'aide d'une procédure de remplacement du pronom par son antécédent, et sur la nécessité d'une correction en cas d'incohérence sémantique. Les exercices proposés pour chaque séance impliquaient la mise en application de la procédure étudiée. La correction qui suivait, donnait lieu à la présentation explicite de cette procédure, de ses conditions d'application et de ses limites. Cette présentation était reprise en fin de séance.

Le second groupe (PS) devait, au cours des séances, découvrir les propriétés syntaxiques des pronoms personnels compléments et les mettre en relation avec les possibilités de liaisons intra propositionnelles pour les pronoms réfléchis et de liaisons inter propositionnelles pour les pronoms non réfléchis. Les exercices proposés reposaient donc sur le repérage spatial des pronoms et de leur antécédent. Les corrections mettaient l'accent sur les régularités de la relation antécédent / pronoms pour un type de pronoms et sur le contraste entre les pronoms réfléchis et les non réfléchis.

Enfin, une activité de lecture de journaux (Les clefs de l'actualité junior) est proposée au troisième groupe (C) qui fait fonction de groupe témoin.

Les séquences didactiques (et les tests) se déroulaient dans les classes, deux fois par semaine, à des horaires réguliers et en présence du professeur habituel des élèves. Toutes les séances (didactiques et tests) ont été dirigées par le même expérimentateur. Tous les élèves d'une même classe y participaient ensemble. Le fonctionnement habituel des classes a été respecté autant que possible. Pour cette raison, tous les exercices proposés ont été effectués individuellement par les élèves ou exécutés par le groupe classe, bien que des exercices aient été prévus à l'origine pour être effectués en groupe de quatre individus. En effet, dans certaines classes, le travail de groupe n'est pas habituel, d'autant plus que la configuration matérielle y est souvent peu adaptée. La première séance de post-test avait lieu 15 jours après la présentation de la dernière séquence didactique.

III.2.4 Sujets

La population de départ était constituée par 160 élèves de CE2. 22 élèves ayant manqué une ou plusieurs séances ont été écartés de l'analyse des résultats expérimentaux. 138 élèves de CE2 (âge moyen 9 ans (écart type 5 mois)) ont donc participé à la totalité de l'expérience. Ces élèves appartenaient à 7 classes de 5 écoles différentes, dont 3 situées en milieux urbains et 2 dans des communes périurbaines de l'Isère. Après le prétest, trois groupes expérimentaux de 46 élèves (PI, PS et C) ont été constitués en respectant la structure des classes, et en recherchant à assurer l'équivalence des niveaux d'interprétations

correctes explicites et implicites et des résultats au test standardisé de compréhension en lecture (voir III.2.8).

L'âge moyen des élèves de chaque groupe était pour PI 8 ans et 11 mois (écart type 6 mois), pour PS 9 ans (écart type 5 mois) et pour C 9ans (écart type 5 mois).

III.2.5 Plan d'expérience⁶⁶

La variable indépendante manipulée au cours de cette expérience est le type de séquences didactiques (G). Cette variable peut prendre trois valeurs :

- Présentation des propriétés syntaxiques des pronoms compléments (PS)
- Présentation explicite des procédures intervenant dans l'interprétation des pronoms compléments (PI)
- Pas de séquence didactique spécifique (C)

Variabes dépendantes :

- Nombre d'interprétations correctes pour les tests impliquant l'interprétation d'un pronom
- Nombre de réponses correctes pour les tests impliquant des questions de compréhension

III.2.6 Séquences didactiques basées sur l'explicitation des procédures morphologiques et sémantiques et des procédures de contrôle et de rectification pour l'interprétation des pronoms compléments.

Nous avons choisi de présenter deux procédures appartenant à la stratégie d'interprétation des pronoms utilisée par les lecteurs experts et d'y associer une procédure métalinguistique. Il s'agit de la procédure genre / nombre ou procédure morphologique, de la procédure sémantique, et de la procédure de contrôle et rectification de l'interprétation. On a choisi d'aborder dans un premier temps la procédure morphologique. Cette procédure qui est maîtrisée pour l'interprétation des pronoms sujets à l'écrit par la majorité des élèves en première année de cycle 3 (cf. IV.2.5), semble être la plus accessible aux élèves les plus faibles. Elle constituera donc une base pour la présentation des procédures de vérification et de modification de l'interprétation des pronoms compléments en permettant de fournir un critère de validation ou de rejet accessible à tous les élèves. La procédure sémantique sera présentée ensuite pour pallier aux

⁶⁶ Le plan d'expérience est : S46*<G3>

difficultés d'interprétation dans les contextes morphologiquement indéterminés, en particulier pour les pronoms pouvant présenter des interprétations réfléchies. En effet dans ce type de contexte, la vérification de l'interprétation doit reposer sur l'utilisation d'un grand nombre d'informations et en particulier sur l'analyse des informations sémantiques locales et globales. En conclusion, l'accent sera mis sur la procédure de contrôle et de rectification de l'interprétation abordée au cours des séquences précédentes. La présentation de ces procédures sera associée à un entraînement à l'accès à l'interprétation du pronom contenue dans la représentation du texte. Les séances didactiques sont organisées suivant le modèle de la présentation explicite des stratégies présenté au paragraphe VI.3. La stratégie d'enseignement adoptée par Baumann (1986) est reprise (cf. 1^{ère} partie, VI.6). Cependant, la phase d'entraînement individuel n'a pas été retenue. Nos séances sont donc formées d'une phase d'introduction/exemple, d'une phase d'enseignement direct et d'une phase d'entraînement dirigé.

La présentation des différentes procédures se répartit sur les cinq séances. La première séance permet de présenter l'utilisation de la contrainte de genre. Au cours de la deuxième, l'expérimentateur présente l'utilisation de la contrainte de nombre. La troisième sert à la présentation de la procédure morphologique dans son ensemble, et aborde ses limites lors de l'interprétation de pronoms qui n'ont pas de genre déterminé. Pendant la quatrième, c'est l'utilisation du contexte sémantique pour identifier le caractère réfléchi ou libre de la référence anaphorique qui est exposé. Enfin, l'expérimentateur présente explicitement la procédure de substitution, qui permet de contrôler une interprétation, durant la cinquième séance, et un bilan de l'ensemble des séances est fourni.

Un exemple de séance didactique est présenté ci-après, les autres séances sont détaillées en annexe (annexes 3.4). Nous avons choisi de présenter la première séance du programme pour illustrer la façon dont elles ont toutes été organisées. Cette séance porte sur l'utilisation des indices morphologiques de genre pour déterminer la référence des pronoms personnels objets.

III.2.6.1 Première séance : L'utilisation des indices de genre

Le but de cette première séance est de permettre aux élèves de mettre en relation pronoms et antécédents en fonction de leur genre. Il s'agit d'inciter les élèves à utiliser le critère morphologique de genre lors de la sélection des antécédents potentiels. On travaillera sur les couples de pronoms *le/la*, *lui/elle* et *elles/eux*. On abordera, au cours de la correction des exercices de la séance, la nécessité de vérifier l'interprétation des pronoms.

Dans un premier temps, l'expérimentateur fait un rappel du travail effectué lors du prétest, puis il donne les objectifs de la séance et les justifie. Un exemple d'emploi de la procédure d'utilisation des indices de genre pour déterminer la

référence d'un pronom personnel objet est effectué au tableau. Le principe de fonctionnement de cette procédure est énoncé par l'expérimentateur. Les exercices d'application de la procédure sont ensuite introduits. L'expérimentateur présente la tâche que devront effectuer les élèves en indiquant la nécessité d'utiliser les indices de genre. Avant le début de chaque exercice, l'expérimentateur donne les consignes qui s'y rapportent et rappelle l'intérêt d'utiliser la procédure. Les élèves effectuent l'exercice de façon individuelle. Une correction collective est ensuite réalisée. Un élève fournit sa réponse. L'expérimentateur demande si d'autres réponses ont été données. Puis il demande à la classe de déterminer quelle est la réponse juste. Un élève volontaire est interrogé pour justifier le choix de cette réponse. Si des élèves ne sont pas d'accord, l'expérimentateur leur demande de motiver leur réponse. Après avoir justifié sa réponse, l'élève est prié de reformuler le texte en remplaçant le pronom par le mot identifié comme antécédent, et de juger de la cohérence de la phrase obtenue.

Après la correction du second exercice, un bilan de la séance est énoncé par l'expérimentateur. Il présente à nouveau le principe de l'utilisation des indices de genre et justifie son emploi.

Le détail de la séance est présenté ci-dessous (Tableau XXVII).

III.2.6.1.1 Introduction de la séance :

Il y a peu de temps je vous ai demandé de faire des exercices dans lesquels il fallait retrouver le mot représenté par un pronom. Nous allons apprendre aujourd'hui et dans les prochaines séances comment mieux comprendre les pronoms. En effet, bien comprendre tous les pronoms permet de bien comprendre ce qu'on lit.

Aujourd'hui, Nous allons voir que le genre des pronoms peut nous aider à retrouver le mot représenté par un pronom. Regardez au tableau :

Le sanglier voudrait s'approcher de la mare pour boire. Mais les chasseurs la surveillent.

Quel est le mot représenté par "la". Les élèves répondent "la mare". Pourquoi est-ce "la mare" et pas "le sanglier"? On attend une réponse du type : Parce que "la" est féminin, il représente donc un mot féminin : "la mare". Cette réponse est reformulée par l'expérimentateur : "La est un pronom féminin, il représente un mot féminin. Pour savoir de quoi on parle, on doit rechercher un mot féminin. Ici, on peut donc utiliser le genre du pronom pour retrouver le mot qui est représenté.

Maintenant, je vais vous demander de faire deux exercices dans lesquels vous pourrez utiliser le genre des pronoms pour retrouver le mot qui est représenté par un pronom. Dans le premier exercice, vous devrez retrouver le mot représenté par un pronom et l'entourer. Dans le second exercice, vous devrez assembler des phrases entre elles en tenant compte des pronoms présents dans les phrases.

III.2.6.1.2 Exercice n°1 :

Le but de cet exercice est de mettre en évidence la correspondance de genre entre le pronom et son antécédent. Pour chaque item, la première phrase contient deux antécédents potentiels contrastés en genre et la seconde phrase contient un pronom complément reprenant un des deux antécédents potentiels. Les deux formes de reprise possibles à partir d'une même

première phrase sont présentées à la suite dans l'exercice pour accentuer le contraste sur le genre des pronoms utilisés. La correspondance de genre est toujours suffisante pour permettre l'interprétation exacte du pronom.

-Présentation de l'exercice n°1

Dans cet exercice, je vais vous demander de retrouver le mot désigné par le pronom mis en gras, celui dont on veut parler avec ce pronom. Vous devrez entourer ce mot. Faites attention au genre masculin ou féminin des pronoms qui peut vous aider à retrouver le mot représenté par chaque pronom.

-Exercice n°1

Durée 15 min, exercice individuel écrit. Les élèves doivent indiquer quel est l'antécédent d'un pronom en se basant sur des indices de genre.

Exercice 1, séance 1

Consignes : Retrouve le mot représenté par le pronom mis en gras et entoure-le.

1. Dans la savane, la lionne protège son lionceau. Elle **le** surveille constamment.
2. Dans la savane, la lionne protège son lionceau. Il **la** suit partout.
3. Dans la cour de récréation, Patricia se dispute avec Jean-François. La maîtresse **le** punit.
4. Dans la cour de récréation, Patricia se dispute avec Jean-François. La maîtresse **la** punit.
5. En entrant dans le café, Benjamin aperçoit Fabrice et Pauline. Benjamin va s'asseoir près d'**elle**.
6. En entrant dans le café, Benjamin aperçoit Fabrice et Pauline. Benjamin va s'asseoir près de **lui**.
7. Eric a invité Stéphane et Julie à dîner le dimanche suivant. Le samedi, Eric téléphone chez **elle** pour annuler l'invitation parce qu'il est malade.
8. Eric a invité Stéphane et Julie à dîner le dimanche suivant. Le samedi, Eric téléphone chez **lui** pour annuler l'invitation parce qu'il est malade.
9. A la fin de l'été, les hirondelles suivent les canards sauvages qui migrent vers l'Afrique. Les chasseurs tirent sur **elles** pendant la traversé des régions habitées.
10. A la fin de l'été, les hirondelles suivent les canards sauvages qui migrent vers l'Afrique. Les chasseurs tirent sur **eux** pendant la traversé des régions habitées.
11. Après l'accident entre sa voiture et un camion, la conductrice examine les dégâts avec le chauffeur du camion. Un policier **la** prie de se calmer.
12. Après l'accident entre sa voiture et un camion, la conductrice examine les dégâts avec le chauffeur du camion. Un policier **le** prie de se calmer.

-Correction de l'exercice n°1

Au cours de la correction, on insiste sur la correspondance de genre entre le pronom et son antécédent. On introduit la procédure de vérification qui consiste à remplacer un pronom par son antécédent présumé et à lire le texte obtenu pour juger de la compatibilité de cette interprétation avec le reste du texte.

III.2.6.1.3 Exercice n°2 :

L'exercice n°2 permet de mettre en évidence l'utilisation de la contrainte de concordance du genre du pronom et de son antécédent pour déterminer la cohérence d'un texte à partir de sa cohésion.

-Présentation de l'exercice n°2

Dans cet exercice, je vais vous demander de retrouver les suites possibles des phrases qui sont proposées. Pour cela, lisez attentivement toutes les phrases. Cherchez de quoi on parle dans ces phrases, car seules les phrases qui ont un sujet commun peuvent former un texte. Faites attention aux pronoms des suites, car ils peuvent vous aider à éliminer certaines phrases. En effet, un pronom doit désigner un mot de même genre, il faut donc que ce mot existe dans la phrase précédente.

-Exercice n°2

Durée 15 min, exercice individuel écrit. Dans cet exercice, les élèves doivent identifier les suites possibles d'une phrase en se basant sur la compatibilité entre le genre des pronoms présents dans les suites proposées et le genre des personnages présents dans les phrases amorces.

Exercice 2, séance 1

Consignes : Joins par une flèche les phrases 1 et 2 qui peuvent se suivre.

Phrases 1	Phrases 2
Pierre rencontre Marie dans la rue. ●	● Pierre le croise souvent dans son quartier.
Cette année, Marc passe ses vacances près de chez Pierre. ●	● Pierre parle avec elle de leur jeunesse.
Cette année, Marc passe ses vacances en ville. ●	● Marc la voit souvent à sa fenêtre.
	● Marie parle avec elle de leur jeunesse.
	● Pierre l'invite à manger.
	● Pierre parle avec lui de leur jeunesse.
	● Pierre la croise souvent dans son quartier.
	● Marc le voit souvent à sa fenêtre.
	● Marie parle avec lui de leur jeunesse.
	● Marie le croise souvent dans son quartier.

III.2.6.1.4 Conclusion de la séance n°1 :

Aujourd'hui, nous avons vu que le genre des pronoms doit correspondre avec le genre du nom qu'ils désignent. Un pronom masculin désigne un nom masculin et un pronom féminin désigne

un nom féminin. On peut donc utiliser le genre des pronoms pour retrouver le nom qu'ils désignent.

Tableau XXVII : détail de la première séance didactique de présentation explicite des procédures d'interprétation utilisables avec les pronoms personnels objets

III.2.7 Séquences didactiques basées sur la présentation des propriétés syntaxiques des pronoms irréguliers

Ce programme est centré sur la présentation explicite des propriétés syntaxiques des pronoms personnels objets de troisième personne qui spécifient si un pronom doit être interprété de façon réfléchie ou non réfléchie. Pour les pronoms qui peuvent être réfléchis ou non, l'indice principal, qui permet de déterminer si une interprétation réfléchie du pronom est envisageable, est sa position dans la phrase. Lorsque le pronom objet est conjoint, il se trouve immédiatement devant le verbe⁶⁷, et il est toujours non réfléchi⁶⁸. Les pronoms qui peuvent être réfléchis sont les pronoms disjoints. Ils ne sont jamais placés immédiatement devant le verbe. On peut donc distinguer les pronoms toujours non réfléchis de ceux qui sont potentiellement réfléchis à partir de leur position dans la phrase. La distinction entre pronoms réfléchis et pronoms non réfléchis permet de déterminer où se trouve l'antécédent du pronom. Lorsque le pronom est réfléchi son antécédent appartient à la même proposition, alors que l'antécédent des pronoms non réfléchis ne peut pas appartenir à la même proposition. Les séances portent donc principalement sur la détermination des propriétés syntaxiques des pronoms objets à partir de la position qu'ils occupent dans la phrase, et sur l'explicitation du rapport entre cette position et la position de l'antécédent.

La première séance a pour but d'entraîner les enfants à identifier différentes formes de reprises anaphoriques dont des pronoms objets. Elle permet aussi de faire réfléchir les sujets sur les propriétés morphologiques, grammaticales et syntaxiques de ces pronoms.

La seconde séance porte sur la détermination des positions qui peuvent être occupées par chaque pronom. Elle est centrée sur la distinction entre les pronoms qui sont toujours placés immédiatement devant le verbe (pronoms conjoints) et ceux qui peuvent apparaître dans d'autres positions (pronoms disjoints).

⁶⁷ Cette position n'est pas valable avec les phrases impératives : "demande-le-lui." Les pronoms conjoints étant alors placés immédiatement après le verbe.

⁶⁸ Pour la troisième personne, il existe une forme pronominale conjointe réfléchie spécifique : "se".

Les troisième et quatrième séances ont pour but d'expliciter la relation entre la position du pronom dans la phrase et la position de son antécédent. La troisième séance porte sur la détermination de la position de l'antécédent des pronoms qui sont soit toujours conjoints ("*le*", "*la*", "*les*" et "*leur*"), soit toujours disjoints ("*eux*"). Alors que dans la quatrième séance la relation entre la position du pronom et de l'antécédent est examinée pour les pronoms qui peuvent être conjoints ou disjoints ("*lui*", "*elle*" et "*elles*").

La cinquième séance permet de faire un bilan des séances précédentes. Ce bilan donne lieu à la construction d'un organisateur graphique. Il s'agit d'un tableau présentant de façon synthétique la relation entre la position de chaque type de pronom et la position de leurs antécédents.

Nous avons choisi d'illustrer le déroulement de ces différentes séances en présentant ci-après, de façon détaillée, la troisième.

III.2.6.2 TROISIEME SEANCE : La position de l'antécédent en fonction de celle du pronom

La troisième séance sert à présenter la relation entre la position syntaxique des pronoms personnels objets exclusivement conjoints ou uniquement disjoints, et la position de leurs antécédents. Il s'agit des pronoms conjoints "*le*", "*la*", "*les*" et "*leur*", et du pronom disjoint "*eux*".

La séance débutait par un rappel de la séance précédente et par la présentation du but de la séance actuelle. L'expérimentateur indiquait l'intérêt que peut représenter la connaissance de la position possible de l'antécédent pour l'interprétation des pronoms.

Après cette introduction, les élèves étaient invités à faire un exercice devant permettre de mettre en évidence la relation entre la position conjointe de certains pronoms et la position externe à la phrase de leur antécédent. De même, l'exercice permettait d'illustrer la possibilité d'une liaison interne ou externe à la phrase pour les pronoms disjoints "*eux*".

Cet exercice utilisait un texte d'environ 140 mots, dans lequel les élèves devaient identifier les différents pronoms objets et établir une relation graphique avec leurs antécédents.

La correction était effectuée collectivement. Un élève lisait une phrase. Il donnait les pronoms qu'il avait identifiés, et indiquait avec quels mots il les avait reliés. Le reste de la classe était interrogé par l'expérimentateur pour savoir si des réponses différentes avaient été données. Dans ce cas, l'expérimentateur demandait aux élèves de juger quelles étaient les réponses correctes en motivant les choix. Au cours de cette correction, l'expérimentateur soulignait que les

pronoms conjoints ont toujours un antécédent extérieur à la phrase. Il indiquait que cela n'était pas valable pour le pronom disjoint "eux", qui peut avoir un antécédent dans la même phrase ou dans une autre phrase.

Après la correction, l'expérimentateur présentait à nouveau, de façon explicite, la distinction entre la position externe des antécédents des pronoms conjoints et celle externe ou interne des antécédents des pronoms disjoints.

Le détail de cette séance est présenté ci-après (Tableau XXVIII).

III.2.7.1.1 Introduction de la séance

Au cours de la dernière séance, nous avons vu que certains pronoms avaient une place déterminée dans la phrase comme le pronom "le" qui se trouve toujours devant un verbe ou le pronom "eux" qui ne se trouve jamais devant un verbe. Aujourd'hui, nous allons rechercher les mots qui sont représentés par ces pronoms et observer où ces mots sont placés dans le texte. Nous allons voir que la place du pronom dans la phrase peut nous indiquer où il faut rechercher le mot représenté. Savoir où il faut chercher ce mot peut aider à mieux comprendre le pronom.

III.2.7.1.2 Exercice n°4

Les élèves doivent repérer des pronoms objets conjoints (le, la, les, leur) ou disjoints (eux) et retrouver leur antécédent. Ils doivent ensuite relier pronoms et antécédents de manière graphique.

-Présentation de l'exercice

Je vais vous demander de lire un texte. Dans ce texte vous soulignerez les pronoms "l'", "la", "les" "leur" et "eux", vous rechercherez les mots qu'ils représentent et vous relierez par une flèche chaque pronom avec le mot représenté.

-Exercice n°4

Durée 20 min, exercice individuel écrit.

-Correction :

Au cours de la correction, l'expérimentateur insiste sur la spécificité du pronom disjoint "eux" et sur la position de son antécédent à l'intérieur ou à l'extérieur de la phrase, alors que les autres pronoms étudiés ont un antécédent extérieur à la phrase (ou à la proposition). On fait aussi remarquer les autres formes anaphoriques : élèves, grands, querelleurs, pronom "il".

Exercice n°4

Consignes : Souligne tous les pronoms "l'", "la", "les" "leur" et "eux", recherche les mots qu'ils reprennent et relie par une flèche chaque pronom avec le mot qu'il représente.

Texte 2

Pierre pensait qu'on avait volé sa trousse pendant la récréation, car il ne la retrouvait plus. Il soupçonnait un groupe d'élèves plus âgés. En effet, ces élèves l'ennuyaient souvent. Pour essayer de retrouver sa trousse, Pierre décida de les suivre. Quand ces élèves rentrèrent chez eux, Pierre se tenait près d'eux pour les écouter parler. Il espérait entendre parler de sa trousse. Peut être aurait-il la chance de la voir tomber d'une poche. Le lendemain, Pierre les retrouva dans la cour. Les grands l'attendaient. Pierre les avait suivis d'un peu trop près. Ils l'avaient remarqué marchant derrière eux, et ils n'étaient pas contents de se faire espionner. C'est à ce moment-là que le maître appela Pierre dans la classe. Pierre était heureux de leur échapper, d'autant plus que le maître avait retrouvé sa trousse dans la bibliothèque de la classe.

III.2.7.1.3 Conclusions

Aujourd'hui, nous avons vu que certains pronoms comme "le" ou "leur" représentent toujours un mot extérieur à la phrase contenant le pronom, et que d'autres pronoms comme le pronom "eux" peuvent représenter un mot appartenant à la même phrase. Cela nous permet de savoir où peut se trouver le mot représenté par un pronom.

Tableau XXVIII : détail de la troisième séance didactique conçue pour la présentation des propriétés syntaxiques des pronoms personnels objets

III.2.8 Résultats

Prétest

Le prétest comprend trois tests différents (voir annexe 3.2.1) :

1. Un test d'interprétation explicite de pronoms compléments insérés dans des paires de phrases. Ce test se divise en deux parties, la première contient 35 items et la seconde 30. Il comprend deux sous épreuves, l'une d'interprétation explicite de pronoms compléments réguliers⁶⁹ (20 items) et l'autre d'interprétation explicite de pronoms compléments irréguliers⁷⁰ (45 items).
2. Un test de compréhension de textes composé de trois textes différents sur lesquels sont posées 22 questions, dont la réponse implique pour 16 d'entre elles l'interprétation implicite d'un pronom, alors que les 6 autres questions sont des questions de compréhension classiques ne faisant pas intervenir directement l'interprétation d'un pronom.
3. Un test standardisé de compréhension en lecture : test de lecture silencieuse de l'INETOP (voir annexe 2.1.3).

Pour déterminer l'équivalence des groupes au prétest, une technique d'analyse de la variance a été employée.

L'analyse de la variance des scores au prétest de lecture silencieuse s'est fait selon le plan S* <G3>, elle démontre l'équivalence du niveau de compréhension en lecture des groupes expérimentaux au départ de l'expérience (F=1.28 ; p=.28 (cf. annexes 3.3.3)).

	Contrôle	Ps	Pi
Score au test de lecture silencieuse	21.6	19.8	19.5

Tableau XXIX : scores au prétest de lecture silencieuse en fonction du groupe

A partir des scores obtenus à ce test, les sujets ont été répartis dans quatre groupes en fonction de leurs scores. Ces groupes sont les suivants :

- Excellents
- Bons
- Moyens
- Faibles

⁶⁹ Il s'agit des pronoms "le", "la", "les" et "leur".

⁷⁰ Ce sont les pronoms "lui", "elle", "elles" et "eux".

Les sujets se répartissent comme suit dans les trois groupes expérimentaux :

	PI	PS	C
Excellents lecteurs	11	7	13
Bons lecteurs	8	19	20
Lecteurs moyens	18	11	7
Lecteurs faibles	9	9	6

Tableau XXX : répartition des élèves dans les groupes expérimentaux en fonction de leur niveau de compréhension en lecture⁷¹

Cette répartition des sujets a été utilisée pour rechercher un effet éventuellement différent des programmes didactiques selon le niveau de compréhension des sujets. Ces analyses sont signalées par l'utilisation du plan S* <G3*L4>

Pour les tests d'interprétations explicites de pronoms et de compréhension de textes, l'analyse a été effectuée selon le plan S* <G3>. Cette analyse de la variance montre que les trois groupes expérimentaux obtiennent des résultats équivalents pour le test d'interprétations explicites de pronoms compléments (F=0.6 ; p=.55) (cf. annexes 3.3.1) ainsi que pour les sous épreuves d'interprétations explicites de pronoms réguliers (F=0.78 ; p=.46) et d'interprétations explicites de pronoms irréguliers (F=0.56 ; p=.57). Les pourcentages d'interprétations correctes sont présentés dans le Tableau XXXI ci-dessous. De plus, on n'observe pas d'interaction entre le groupe et le niveau de compréhension en lecture.

	Prétest interprétation explicite		
	Total	Pronoms réguliers	Pronoms irréguliers
Contrôle	72%	71%	73%
PS	68%	69%	68%
PI	66%	63%	67%

Tableau XXXI : pourcentage d'interprétations exactes au prétest pour le test d'interprétation explicite de pronoms compléments et à ses sous-épreuves pronoms réguliers et pronoms irréguliers

L'analyse des résultats au prétest texte, effectuée selon le plan S* <G3>, montre aussi que les groupes répondent de façon équivalente à l'ensemble des questions (voir Tableau XXXII), (F=1.2 ; p= .31). On n'observe pas d'interaction entre le niveau de compréhension en lecture et le groupe expérimental (cf. annexes

⁷¹ Les quatre classes adoptées sont déterminées à partir des résultats au test de lecture silencieuse. Les excellents lecteurs ont obtenu un score de 9 ou 10, les bons lecteurs ont des scores de 7 et 8, le score des lecteurs moyens est de 6 ou 5 et les lecteurs faibles ont un score inférieur à 5. Il faut noter que la répartition des sujets par niveau de lecture n'est pas identique dans les trois groupes expérimentaux ($\chi^2=13.3827$; p=0.0373).

3.3.2). Si on analyse les résultats aux deux sous-épreuves composant le test de compréhension de textes, on ne constate pas d'écart significatif de performance entre les groupes pour les questions impliquant l'interprétation implicite d'un pronom ($F=1.2$; $p=.3$), ni pour celles n'impliquant pas l'interprétation d'un pronom ($F=0.63$; $p=.53$).

	Prétest texte		
	Total (max=22)	Pronoms (max=16)	Compréhension (max=6)
Contrôle	12, 5 (57%)	8,5 (53%)	4 (67%)
Ps	11,3 (51%)	7,5 (47%)	3,8 (64%)
Pi	10,9 (49%)	7,2 (45%)	3,7 (62%)

Tableau XXXII : scores et pourcentages de réponses exactes au test compréhension de textes et à ses sous épreuves pronoms et compréhension

On peut donc accepter l'hypothèse selon laquelle les groupes expérimentaux ont un niveau de compréhension général en lecture, en compréhension de texte et un niveau d'interprétations explicites et implicites des pronoms personnels objets équivalents.

Les résultats observés, tous groupes confondus, pour le prétest d'interprétations explicites de pronoms compléments oscillent entre 60% et 80% d'interprétations correctes. Cette proportion reste valable pour les pronoms réguliers (Tableau XXXIII) comme pour les irréguliers (Tableau XXXIV).

Les sujets expérimentaux des trois groupes obtiennent des scores équivalents pour l'interprétation des pronoms réguliers ($F<1.9$) et pour celle des irréguliers ($F<1$).

L'analyse des résultats indique que les formes disjointes non réfléchies des pronoms irréguliers (DL) sont mieux interprétées que les autres formes. Cette constatation n'est pas valable pour le pronom "eux" dont les deux formes sont interprétées correctement dans des proportions équivalentes (Tableau XXXV). Il n'y pas d'effet du groupe expérimental sur ce résultat⁷², ni d'interaction entre la forme du pronom et le groupe.

	Le CL	La CL	Les CL	Leur CL
Moyenne (max=5)	3.00	3.55	3.38	3.56
Pourcentage moyen	60.0%	71.0%	67.7%	71.3%

Tableau XXXIII : moyennes et pourcentages moyens d'interprétations explicites correctes au prétest pour les pronoms réguliers

⁷² Une analyse de la variance a été effectuée selon le plan $S^* < F3 * G3 * L4 >$ ou $S^* < F2 * G3 * L4 >$ selon le nombre de formes du pronom.

	Lui CL	Lui DL	Lui DR	Elle DL	Elle DR	Elles DL	Elles DR	Eux DL	Eux DR
Moyenne (max=5)	3.14	3.90	3.31	3.70	3.26	3.78	3.03	3.61	3.35
Pourcentage moyen	62.9%	78.0%	66.2%	73.9%	65.2%	75.7%	60.6%	72.3%	67.0%

Tableau XXXIV : moyennes et pourcentages moyens d'interprétations explicites correctes au prétest pour les pronoms irréguliers

Pronom	Plan	F	p
Lui	S*<F3>	7.64	0.0006
Elle	S*<F2>	5.01	0.026
Elles	S*<F2>	14.17	0.0002
Eux	S*<F2>	1.88	0.17

Tableau XXXV : résultats de l'analyse de la variance effectuée pour tester l'équivalence de l'interprétation explicite des différentes formes (F) des pronoms irréguliers (CL, DL, DR) au prétest

Après avoir examiné l'ensemble de ces résultats, on peut affirmer que les sujets des trois groupes expérimentaux ont des performances équivalentes pour les tests d'interprétations explicites et implicites de pronoms compléments et de lecture silencieuse. On n'observe pas non plus de différence de performance entre les groupes pour l'interprétation explicite de chaque type de pronoms compléments pris individuellement. On sait aussi que, tous groupes confondus, les pronoms compléments irréguliers "elle" et "elles" sont mieux interprétés sous leur forme non-réfléchie, et pour le pronom "lui" sous sa forme disjointe non-réfléchie.

III.2.9 Effet de l'entraînement

Nous avons choisi de mesurer l'effet de l'entraînement à l'aide d'une analyse de régression. En effet, cette technique est moins sensible aux différences de niveau de départ puisqu'elle permet d'estimer la progression relative des sujets par rapport à une valeur théorique, alors qu'on utilise en général des techniques basées sur la comparaison des progressions absolues.

Les modèles testés font en général intervenir les variables scores au prétest, scores au test de lecture silencieuse et groupe pour expliquer le score au post-test. Ils ont donc la forme : $\text{post-test} = f(\text{prétest}, \text{lecture}, \text{groupe})$. Les modèles utilisés pour l'analyse et les résultats qui en découlent sont présentés en annexe (cf. annexe 3.5).

Effet de l'entraînement sur l'interprétation explicite des pronoms

Les analyses de régression effectuées sur le modèle post-test= f(prétest, lecture, groupe) montrent qu'il n'y a pas d'effet significatif des séquences didactiques sur l'évolution du nombre d'interprétations explicites exactes (cf. annexes 3.5.1).

Modèle	Part de variance expliquée
1) post-test = f(prétest)	54.81%
2) post-test = f(prétest, lec)	58.08%
3) post-test = f(prétest, lec, groupe)	58.38%

Tableau XXXVI : part de variance expliquée en fonction du modèle

		Prétest interprétations explicites (max=65)	Post-test interprétations explicites (max=65)
Groupe contrôle	E	58.7 (11.8) 90.3%	60.6 (5.7) 93.2%
	B	48.8 (18.1) 75.1%	54.9 (13.0) 84.5
	M	43.4 (21.9) 66.8%	50.1 (15.2) 77.1%
	F	20.2 (12.7) 31.1%	29.8 (11.9) 45.8%
	Total	47.0 (19.9) 72.3%	52.5 (14.7) 80.7%
Groupe Ps	E	61.4 (3.0) 94.5%	63.7 (0.95) 98%
	B	49.0 (12.4) 75.4%	55.3 (11.2) 85.1%
	M	41.8 (17.0) 64.3%	48.1 (12.6) 74%
	F	25.3 (18.1) 38.9%	29.9 (18.4) 46%
	Total	44.6 (17.7) 68.6%	49.9 (16.4) 76.8%
Groupe PI	E	56.4 (17.8) 86.8%	58.9 (8.1) 90.6%
	B	44.1 (16.0) 67.8%	57.9 (3.4) 89.1%
	M	44.9 (14.0) 69.1%	54.2 (9.2) 83.4%
	F	20.4 (13.0) 31.4%	28.9 (14.7) 44.5%
	Total	42.7 (19.0) 65.7%	51.0 (14.6) 78.5%

Tableau XXXVII : scores au test interprétations explicites de pronoms compléments en fonction du groupe expérimental et du niveau de compréhension en lecture.

De même, on n'observe pas d'effet significatif des séances sur la diminution du nombre de non-réponses ou de réponses inadaptées⁷³ (cf. annexes 3.5.3), pas plus que sur celle du nombre d'erreurs d'interprétation (cf. annexes 3.5.2).

Il semble donc que les séquences didactiques n'ont pas induit d'amélioration dans l'interprétation explicite des pronoms compléments. La progression observée (entre 8 et 13% d'interprétations exactes supplémentaires (voir Tableau

⁷³ Il s'agit de réponses ne référant pas le pronom à un des antécédents potentiels mais à un verbe, un article, un autre pronom ou à un mot sans rapport avec le pronom.

XXXVII)) entre le pré et le post-test doit donc être imputée à des facteurs externes.

On peut penser que la pratique des tests par elle-même est en partie responsable de cette progression. En effet, même si les tests employés au prétest et au post-test ne sont pas strictement identiques, on peut supposer que la compréhension de la tâche à exécuter progresse avec le nombre de séances de test, et qu'on observe un effet de retest.

Cette hypothèse est étayée par la forte diminution du nombre moyen de non-réponses ou de réponses inadaptées qui passe de 20% au prétest à 12% au post-test, soit une baisse d'environ 40% du nombre total de non-réponses, sans qu'il y ait d'influence des séquences didactiques. Alors que, dans le même temps, on ne constate pas la même évolution pour le nombre moyen d'erreurs d'interprétation qui passe de 11% à 10% (voir Tableau XXXVIII).

		Prétest interprétations explicites : erreurs	Post-test interprétations explicites : erreurs
Groupe contrôle	E	2.1 (1.8)	2.2 (1.8)
	B	6.1 (6.5)	5.4 (4.1)
	M	9.3 (9.1)	5.1 (4.8)
	F	10.7 (11.3)	18.2 (12.4)
	Total	6.1 (7.3) 9.4%	6.1 (7.2) 9.4%
Groupe PS	E	2.3 (1.9)	1 (1)
	B	5 (4.1)	4.3 (2.3)
	M	7.9 (9.5)	7.3 (5.0)
	F	8.1 (7.6)	8.1 (9.0)
	Total	5.9 (6.5) 9.1%	5.2 (5.3) 8.0%
Groupe PI	E	4.4 (8.9)	3.9 (7.7)
	B	10 (9.2)	4 (3.3)
	M	8.6 (11.9)	5.8 (6.9)
	F	19.8 (8.3)	19.1 (12.6)
	Total	10 (11.2) 15.4%	7.6 (9.7) 11.7%

Tableau XXXVIII : nombres d'erreurs au test interprétations explicites de pronoms compléments en fonction du groupe expérimental et du niveau de compréhension en lecture

L'examen des résultats de l'analyse de régression pour l'évolution des sous-épreuves d'interprétations explicites des pronoms réguliers et d'interprétations explicites de pronoms irréguliers n'apporte pas de nouvelles informations. En effet, on constate encore que les séances didactiques n'ont pas eu d'influence significative sur la progression du nombre d'interprétations correctes pour les pronoms compléments réguliers (voir Tableau XL) ou irréguliers (voir Tableau XXXIX).

Bien que les performances générales au test d'interprétations explicites de

pronoms compléments et aux sous-épreuves qui le composent augmentent significativement, on constate que les sujets ayant suivi un entraînement ne progressent pas significativement plus que ceux du groupe contrôle. Le nombre de non-réponses ou d'erreurs d'interprétation ne diminue pas non plus dans des proportions plus importantes chez les sujets des groupes PS ou PI que chez les sujets du groupe contrôle. Il apparaît donc que les séquences didactiques proposées n'ont pas d'influence sur le niveau de compréhension explicite des pronoms compléments testés.

		Prétest pronoms irréguliers (max= 45)	Post-test pronoms irréguliers (max=45)
Groupe contrôle	E	40.0 (8.6) 88.8%	41.4 (4.0) 92%
	B	33.6 (12.3) 74.7%	37.4 (9.2) 83.1%
	M	29.9 (15.1) 66.4%	34.4 (10.3) 76.4%
	F	16.5 (10.0) 36.7%	21.3 (6.1) 47.3%
	Total	32.7 (13.3) 72.6%	36.0 (9.8) 80%
Groupe Ps	E	42.1 (2.6) 93.5%	43.9 (1.2) 97.6%
	B	33.8 (8.7) 75.1%	37.3 (7.7) 82.9%
	M	28.0 (12) 62.2%	32.2 (9.6) 71.6%
	F	17.9 (12.1) 39.8%	19.9 (11.9) 44.2%
	Total	30.6 (12.2) 68%	33.6 (11.4) 74.7%
Groupe PI	E	39.1 (12.3) 86.9%	41.2 (3.7) 91.6%
	B	31.7 (9.0) 70.4%	39.4 (2.6) 87.6%
	M	31.7 (7.3) 70.4%	37.5 (6.0) 83.3%
	F	14.1 (9) 31.3%	22.3 (9.3) 49.6%
	Total	30.0 (12.4) 66.7%	35.7 (8.9) 79.3%

Tableau XXXIX : scores (moyenne, (écarts types) et pourcentage) pour la sous-épreuve pronoms irréguliers du test interprétations explicites en fonction du groupe expérimental et du niveau de compréhension en lecture

		Prétest pronoms réguliers (max=20)	Post-test pronoms réguliers (max=20)
Groupe contrôle	E	18.2 (3.3) 91%	19.3 (1.9) 96.5%
	B	14.9 (6.2) 74.5%	17.6 (4.0) 88%
	M	13.6 (7.0) 68%	15.8 (5.3) 79%
	F	3.5 (3.1) 17.5%	8.3 (5.9) 41.5%
	Total	14.7 (6.8) 73.5%	16.6 (5.2) 83%
Groupe Ps	E	19.4 (0.5) 97%	19.7 (0.5) 98.5%
	B	15.0 (4.9) 75%	17.9 (3.6) 89.5%
	M	13.6 (5.7) 68%	15.6 (3.6) 78%
	F	7.2 (6.3) 36%	10.1 (6.8) 50.5%
	Total	13.8 (6.2) 69.0%	16.1 (5.2) 80.5%
Groupe PI	E	17.2 (6.3) 86%	17.5 (5.1) 87.5%
	B	12.2 (7.6) 61%	18.4 (1.3) 92%
	M	12.9 (7.0) 64.5%	16.7 (4.6) 83.5%
	F	6.1 (4.8) 30.5%	9.1 (5.4) 45.5%
	Total	12.5 (7.3) 62.5%	15.7 (5.5) 78.5%

Tableau XL : scores moyens (et écarts types) à la sous-épreuve pronom régulier du test interprétation explicite de pronom complément en fonction du groupe expérimental et du niveau de compréhension en lecture

Effet de l'entraînement sur les scores au test textes : interprétation implicite des pronoms et compréhension

L'analyse de régression effectuée sur les scores obtenus au test de compréhension de textes (voir annexes 3.5.7) met en évidence une influence significative du facteur groupe ($F=3.8$; $p=.023$).

Ce facteur permet d'expliquer 1,5% de la variance (voir Tableau XLI), ce qui semble démontrer son influence faible, mais significative. Toutefois, l'effet observé est contraire aux hypothèses formulées. En effet, les paramètres de la régression indiquent que le groupe contrôle progresse significativement plus que le groupe PI (voir Tableau XLIV).

Il semble que l'activité de lecture proposée au groupe contrôle comme placebo ait permis aux sujets de ce groupe de faire progresser leur compréhension textuelle alors que les séquences didactiques portant sur l'interprétation des pronoms compléments n'ont pas eu d'effet sur le niveau de compréhension textuelle globale.

Cependant, une autre hypothèse est envisageable. Il pourrait s'agir d'un effet de retest plus prononcé dans le groupe contrôle.

Modèle	Part de variance expliquée
1) posttest = f(prétest)	69.43%
2) posttest = f(prétest, lec)	73.20%
3) posttest = f(prétest, lec, groupe)	74.67%

Tableau XLI : part de variance expliquée en fonction du modèle examiné (test textes)

L'hypothèse d'une augmentation des capacités de compréhension textuelle globale du groupe contrôle paraît confirmée par l'analyse de régression effectuée sur les sous épreuves "interprétations implicites de pronoms" (voir annexes 3.5.8) et "questions de compréhension" (voir annexes 3.5.9). En effet, on retrouve un effet significatif du facteur groupe sur le score de la sous épreuve "questions de compréhension" puisqu'il apporte un gain significatif de 5.3% de variance expliquée (voir Tableau XLII).

Modèle	Part de variance expliquée
1) posttest = f(prétest)	39.12%
2) posttest = f(prétest, lec)	55.52%
3) posttest = f(prétest, lec, groupe)	60.79%

Tableau XLII : part de variance expliquée en fonction du modèle examiné (test textes, questions de compréhension)

Les deux groupes ayant suivi les séquences didactiques ont un score qui évolue moins favorablement que celui du groupe contrôle ($F=8.9$; $p=.0002$). Par contre, le facteur groupe n'a pas d'influence significative sur l'évolution du score de la sous-épreuve "interprétations implicites de pronoms compléments" (voir Tableau XLIII).

Modèle	Part de variance expliquée
1) posttest = f(prétest)	66.39%
2) posttest = f(prétest, lec)	69.21%
3) posttest = f(prétest, lec, groupe)	69.84%

Tableau XLIII : part de variance expliquée en fonction du modèle examiné (test textes, interprétations implicites de pronoms compléments)

Il semble donc que la lecture de texte a un effet favorable sur la compréhension textuelle globale des sujets du groupe contrôle, mais pas sur la capacité plus spécifique à interpréter implicitement les pronoms compléments.

		Prétest Texte (max= 22)	Post-test texte
Groupe contrôle	E	16.4 (3.3) 74.5%	18.7 (2.2) 85%
	B	12.5 (3.9) 56.8%	13.5 (3.0) 61.4%
	M	11.9 (3.0) 54.1%	11.7 (3.3) 53.2%
	F	4.8 (1.9) 21.8%	6.3 (4.2) 28.6%
	Total	12.5 (4.8) 56.8%	13.8 (4.8) 62.7%
Groupe Ps	E	19.0 (2.1) 86.4%	18.6 (3.1) 84.5%
	B	12.4 (3.0) 56.4%	11.8 (3.3) 53.6%
	M	10.0 (3.7) 45.4%	11.4 (2.5) 51.8%
	F	4.9 (3.0) 22.3%	5.4 (2.6) 24.5%
	Total	11.3 (5.2) 51.4%	11.5 (4.8) 52.3%
Groupe PI	E	16.9 (4.1) 76.8%	16.7 (5.3) 75.9%
	B	12.6 (2.8) 57.3%	12.2 (3.1) 55.4%
	M	9.6 (3.8) 43.6%	9.6 (4.1) 43.6%
	F	4.4 (3.4) 20%	4.8 (2.9) 21.8%
	Total	10.9 (5.6) 49.5%	10.8 (5.7) 49.1%

Tableau XLIV : score au test texte en fonction du groupe expérimental et du niveau de compréhension en lecture

Les résultats obtenus ne mettent pas en évidence l'effet escompté des séquences didactiques sur l'interprétation implicite des pronoms. De même, on ne met pas en évidence un effet positif des séances didactiques sur le niveau de compréhension.

Par contre, on observe un impact favorable des séances de lecture effectuées par les sujets du groupe contrôle sur l'évolution de leur niveau de compréhension. Ce résultat semble démontrer que l'activité de lecture, même avec un faible volume horaire (il s'agit ici de cinq séances de 45 minutes à mettre en perspective avec le grand nombre d'heures consacrées à la lecture au CE2) peut avoir un impact positif sur la compréhension. Cependant cette activité n'a pas d'impact sensible sur le niveau d'interprétation implicite des pronoms compléments. Dans les conditions expérimentales, les séances de lecture ne permettent pas à elles seules de faire progresser de façon significative l'interprétation implicite des pronoms compléments.

Il faut souligner que les six questions utilisées pour évaluer la compréhension des textes portent uniquement sur des informations explicites. Il s'agit de retrouver des indications sur les lieux et sur les personnages. C'est donc un aspect très limité de la compréhension qui est testé. De plus, ces informations font partie des données principales du texte, celles qui sont le mieux mémorisées.

Les résultats pourraient correspondre à un effet de retest limité aux informations centrales de la représentation textuelle. On peut faire l'hypothèse que les sujets du groupe contrôle ont mieux retenu ces données parce que l'activité placebo était proche du test textes. Ils auraient alors établi une relation entre les différentes parties de l'expérience ce qui aurait facilité la rétention des

informations essentielles de l'ensemble des textes présentés, y compris ceux utilisés pendant les tests.

D'une manière générale, ces résultats semblent indiquer que les activités centrées sur la lecture ne sont pas suffisantes, à court terme, pour permettre l'amélioration de l'interprétation des pronoms complémentaires. Cela confirme l'utilité de séances didactiques qui permettraient d'induire cette amélioration, même si les séances que nous avons expérimentées ne permettent pas d'atteindre cet objectif.

Effet de l'entraînement sur le niveau de compréhension déterminé par le test de lecture silencieuse

L'analyse de régression effectuée sur le score au test de lecture silencieuse (voir annexe 3.5.6) montre qu'il n'y a pas d'effet de l'entraînement sur l'évolution du niveau global de compréhension en lecture (voir Tableau XLV). On ne met pas en évidence une augmentation du niveau de compréhension plus favorable pour le groupe contrôle (voir Tableau XLVI), comme avec le test textes.

Le test de lecture silencieuse permet d'évaluer aussi bien le traitement des informations explicites que la formation des relations implicites. De plus, contrairement au test précédent, il est composé d'un nombre d'items élevé (33) qui permet d'assurer son exhaustivité et sa fidélité. C'est donc un meilleur indicateur du niveau de compréhension réel des sujets expérimentaux.

Il apparaît alors que ce qui avait pu être analysé comme une augmentation du niveau de compréhension des sujets du groupe contrôle, n'est en fait qu'un effet de retest limité aux questions qui portent sur les éléments explicites de la narration.

Modèle	Part de variance expliquée
1) posttest = f(prétest)	72.34
2) posttest = f(prétest, groupe)	72.91

Tableau XLV : part de variance expliquée en fonction du modèle examiné (test de lecture silencieuse)

		Prétest	Post-test
Groupe contrôle	E	28 (1.4)	28.4 (1.9)
	B	22.6 (1.6)	24.0 (2.7)
	M	17.7 (1.9)	21.7 (3.8)
	F	8.8 (3.4)	13.3 (4.4)
	Total	21.6 (6.3)	23.5 (5.4)
Groupe Ps	E	28.8 (2.3)	29.6 (1.3)
	B	22.8 (1.6)	22.6 (4.2)
	M	17.5 (1.5)	19.7 (3.4)
	F	9.4 (3.1)	12.2 (6.9)
	Total	19.8 (6.6)	20.9 (6.8)
Groupe PI	E	28.9 (1.5)	29.9 (1.6)
	B	22.5 (0.9)	22.7 (3.4)
	M	17.7 (1.7)	20.4 (3.7)
	F	9.0 (2.7)	12.3 (4.3)
	Total	19.5 (7.0)	21.5 (6.8)

Tableau XLVI : scores au test de lecture silencieuse en fonction du groupe expérimental

III.3 DISCUSSION

En conclusion, on peut affirmer que les conditions expérimentales n'ont pas permis de mettre en évidence un effet significatif des séquences didactiques proposées bien que l'on assiste à une augmentation générale des performances aux différents tests.

Ce résultat entraîne deux types de remarques :

Tout d'abord, il suscite des observations d'ordre méthodologique. En effet certains paramètres expérimentaux ont pu avoir une incidence négative sur l'évaluation de l'impact des séances. Il s'agit principalement du nombre de sujets expérimentaux qui paraît peu élevé et de l'équivalence des groupes qui n'était pas parfaite. Ainsi, pour le test d'interprétations explicites de pronoms compléments, lorsqu'on distingue les erreurs provenant des réponses inadaptées (un verbe, un article, un autre pronom) de celles résultant d'une mauvaise attribution de la référence, on constate que les trois groupes ne produisent pas le même nombre de mauvaises attributions au prétest ($F=3.4$; $p=.035$). Les sujets des groupes contrôle et PS ont des résultats proches avec respectivement une moyenne de 6,1 et 5,9 mauvaises attributions de la référence, alors que les sujets du groupe PI en produisent 10 en moyenne. La constitution des groupes expérimentaux pourrait être une des causes de l'absence d'effet des programmes expérimentés.

Ensuite, il soulève des interrogations sur le choix des approches didactiques et

sur la transposition qui en a résulté. La présentation séparée des propriétés syntaxiques d'une part et des procédures d'interprétation d'autre part, a pu induire cette absence de résultat. En effet, les premières conditionnent l'interprétation à l'intérieure d'une proposition, alors que les secondes s'utilisent pour le traitement d'informations interpropositionnelles. On peut donc envisager que les lecteurs experts utilisent ces deux niveaux d'analyse en synergie. Le choix d'une présentation séparée ne permettait pas de développer cette complémentarité. Il apparaît qu'au-delà de l'option d'une présentation distincte, certains paramètres de la transposition n'étaient pas optimaux. Le nombre de séances est assez peu élevé, alors que quantité d'études sur l'enseignement explicite des stratégies, ayant démontré l'intérêt de cette approche, reposent sur un programme d'entraînement se déroulant sur plusieurs mois, voire sur une année scolaire, à raison d'une à deux séances hebdomadaires. Assez court, le programme de Baumann (1986) proposait tout de même 9 séances de 40 minutes, soit 6 heures d'enseignement. Or, le nôtre s'est limité à 5 séances d'environ 45 minutes, soit seulement 3h45 (sur un total de 8h45 d'intervention dans les classes).

Ces remarques mettent en lumière la difficulté de l'expérimentation *in situ*. L'intervention dans des classes réelles entraîne des compromis qui résultent aussi bien du système scolaire que de l'implication d'un grand nombre d'acteurs. Ainsi, pour ne pas être interrompue par une période de vacances, la phase expérimentale ne devait pas excéder cinq semaines. Le choix des sujets a été en partie déterminé par leur appartenance à des classes dont les enseignants ont accepté de participer à l'expérience. Les conditions de leur adhésion à ce programme ont aussi influé sur l'organisation didactique. Cela a, par exemple, conditionné les choix de travailler avec des classes entières et de limiter la durée des séances à moins de cinquante minutes. Ces aménagements de notre projet initial, s'ils ont pu avoir un impact négatif sur les résultats, ont de tout de même rapproché les paramètres expérimentaux de la réalité du fonctionnement scolaire.

Une nouvelle expérience, comparant l'efficacité des deux approches envisagées, de façon indépendante et en association, pourrait permettre de compléter les données que nous avons obtenues.

Cependant, pour quelle soit valide, il faudrait que le nombre de sujets expérimentaux soit plus élevé et que l'équivalence des groupes soit mieux assurée. Nos résultats indiquent que l'analyse des scores ne suffit pas, d'autres indicateurs, comme le nombre d'erreurs d'interprétation, doivent être utilisés.

De même, tout en maintenant le principe de l'enseignement explicite, la collaboration d'enseignants à la conception des séances pourrait permettre d'affiner la transposition didactique. Cette coopération permettrait aussi de mieux insérer le programme expérimental dans le fonctionnement habituel des classes, puisque les enseignants pourraient diriger les séances dans leur propre

classe.

On pourrait aussi faire évoluer l'organisation didactique en augmentant le nombre de séances ou en intégrant des activités menées en petits groupes. On peut faire l'hypothèse qu'en contrôlant mieux les conditions expérimentales et en adaptant les programmes qui ont été testés, on pourrait obtenir un effet significatif de l'enseignement explicite sur l'attribution de la référence des pronoms compléments.

CONCLUSION

Les travaux que nous avons présentés avaient pour but de concevoir et de tester des séances didactiques destinées à promouvoir l'interprétation des pronoms personnels objets de troisième personne, et plus globalement, la compréhension en lecture. Le parti pris était d'utiliser le maximum de sources d'informations pour éclairer l'action didactique. La conception des séances qui en résultent se fondait sur les données provenant de trois types d'origines :

1. Une analyse linguistique, grammaticale et psycholinguistique du fonctionnement du système anaphorique et de l'interprétation des pronoms.
2. Un examen des courants didactiques s'étant intéressés à la compréhension en lecture et une évaluation des résultats expérimentaux obtenus pour en dégager une organisation optimale de l'enseignement.
3. Un bilan des compétences des élèves du troisième cycle de l'école élémentaire dans le domaine de l'interprétation des pronoms personnels pour identifier des difficultés éventuelles et orienter l'action didactique en fonction de ces difficultés.

Dans un premier temps, l'exposé des débats linguistiques concernant l'anaphore et son fonctionnement a permis de clarifier le rôle de la relation anaphorique dans le langage. En tant que dispositif assurant la liaison entre des occurrences référentielles distantes, elle participe à la cohésion du discours et contribue à l'extraction de la cohérence. Pour faciliter cette liaison, l'anaphorique possède une référence minimale propre, qui signale d'une part les propriétés morphologiques de son antécédent et d'autre part le niveau d'accessibilité de ce dernier. L'approche linguistique a mis en évidence que la relation anaphorique est produite à partir de la représentation cognitive du discours et non en fonction de sa forme de surface. Cependant des contraintes linguistiques interviennent aussi dans le choix des anaphoriques.

Dans une optique psycholinguistique, de nombreux travaux se sont intéressés à l'interprétation des anaphores, particulièrement à celle des pronoms. Deux types de modèles en ont résulté. Les uns stipulent que le processus d'interprétation conduit à l'attribution d'une référence unique, alors que les autres font l'hypothèse que ce processus n'aboutit pas toujours à l'identification d'un référent précis. Les données que nous avons obtenues dans la seconde expérience

semblent en accord avec ce dernier modèle. Quoi qu'il en soit, tous les modèles examinés mettent l'accent sur l'influence de l'accessibilité des référents sur le processus de sélection des référents potentiels chez l'adulte. De même, l'examen des résultats de nos deux premières expériences souligne l'importance de l'accessibilité référentielle dans le processus d'interprétation des pronoms. Toutefois, les critères pris en compte par les enfants de 9 ans pour déterminer l'accessibilité semblent différents de ceux des adultes.

L'analyse du système pronominal français a permis d'identifier des difficultés propres à son organisation. Certains pronoms y cumulent des fonctions généralement distinctes dans les autres langues. Il s'agit principalement des formes toniques de pronoms compléments d'objet qui peuvent être conjoints ou disjoints, réfléchis ou non réfléchis. Cet examen a orienté le choix de l'objet sur lequel porte notre action didactique vers les pronoms personnels compléments.

Cette option a été confortée par l'évaluation expérimentale du niveau d'interprétation correcte pour le pronom sujet "*il*" et le pronom objet "*lui*".

Les résultats indiquent que ce dernier est moins bien compris et que cette difficulté à l'interpréter correctement est plus importante lorsque le contexte référentiel est complexe. L'analyse de ces données met en évidence de grandes disparités dans la façon dont les sujets expérimentaux traitent le "*lui*", y compris chez ceux qui possèdent des niveaux de compréhension générale similaires. Des enfants, qui obtiennent des scores équivalents à un test de compréhension standardisé, semblent utiliser des procédures différentes quand ils rencontrent un pronom personnel objet.

Des résultats obtenus avec un grand nombre de pronoms objets différents ont montré que les réguliers comme les irréguliers sont interprétés correctement dans des proportions semblables. Cependant, avec les irréguliers, on observe que la référence des formes non réfléchies est plus souvent résolue que celles des réfléchies. Cette observation est en accord avec l'hypothèse selon laquelle l'irrégularité de ces pronoms représente un obstacle à leur interprétation.

Nos données permettent aussi de relativiser l'impact de la présence de pronoms compléments d'objet et de façon plus globale, celle de pronoms anaphoriques, sur la compréhension de textes. En effet, si la plupart des sujets expérimentaux éprouvent des difficultés à leur assigner une référence de façon explicite, l'utilisation de questions implicites révèle que la moitié d'entre eux comprend parfaitement une phrase comprenant un pronom objet lorsque le contexte référentiel est simple.

Ces différentes observations ont conduit à centrer notre programme didactique sur l'interprétation des pronoms personnels compléments en abordant, d'une part, la détermination de leurs propriétés syntaxiques et, d'autre part, les procédures

permettant de leur attribuer une référence. Ce dispositif a été testé auprès de classes réelles, dans des conditions aussi proches de leur fonctionnement habituel que le permettait le dispositif expérimental. L'analyse des données recueillies ne montre aucune incidence des séances sur le niveau d'interprétations explicites ou implicites. La compréhension n'évolue pas non plus de manière plus favorable dans les groupes expérimentaux.

Au-delà des problèmes inhérents à l'expérimentation sur le terrain, ce résultat souligne la difficulté de l'action didactique. En effet, malgré les fondements théoriques et expérimentaux qui ont guidé le choix de son objet et en dépit de la sélection de méthodes dont l'efficacité a été démontrée, l'intervention n'induit aucun effet détectable. Il est probable que la réussite de ce type d'expérimentation repose sur une interaction entre la pertinence de la transposition des savoirs à transmettre, l'organisation pédagogique des séances et la relation pédagogique de l'enseignant avec ses élèves. Des paramètres aussi divers que la motivation des élèves, les représentations de l'enseignant sur leurs capacités respectives ou le moment choisi pour l'enseignement peuvent avoir une influence significative sur l'apprentissage. Sa réussite semble alors conditionnée par un système complexe qui se compose de multiples dimensions. L'ensemble des relations qui unissent les différents aspects qui concourent à cette réussite reste encore à définir. C'est certainement l'un des principaux défis de la recherche en éducation. Sur ce plan, l'étude des savoir-faire des enseignants expérimentés peut certainement encore nous livrer des informations précieuses. En effet, ils semblent dominer cette "alchimie" qui permet d'adapter la forme des savoirs et les moyens mis en œuvre pour les diffuser, avec les capacités de leurs élèves.

Nos résultats indiquent aussi que les recherches sur l'enseignement explicite restent à compléter. Il faudrait certainement tenter d'identifier les facteurs qui font que certaines obtiennent des résultats positifs, alors que d'autres, conçues selon le même modèle, n'ont pas d'effet. Il n'en reste pas moins vrai que, de façon globale, cet axe de recherche a produit des résultats très encourageants. Certains enseignements peuvent déjà en être tirés.

Tout d'abord, on peut faire progresser la compréhension en lecture des enfants grâce à un enseignement spécifique. Les résultats obtenus par l'enseignement explicite de stratégies devraient donc être présentés au corps enseignant. Il ne s'agit pas ici d'adopter une attitude prescriptive, mais il n'y a aucune raison de priver des élèves d'une aide qui pourrait les faire progresser, non seulement en lecture, mais aussi dans toutes les autres matières qui impliquent la lecture de textes. Au-delà de cette constatation propre à la compréhension, cette approche a démontré qu'il est possible d'inciter des enfants à utiliser des nouvelles procédures cognitives de traitement de l'information. Pour cela, il faut leur exposer comment elles fonctionnent, à quoi elles servent, et dans quelles

conditions les utiliser. La motivation semble aussi être un facteur important pour l'adoption de nouvelles procédures. Il faut que les enfants sachent quels bénéfices ils peuvent tirer de ce changement. Cela les incite à ne pas abandonner cette nouveauté, qui peut provoquer, dans un premier temps, un surcoût et des erreurs.

Ensuite, contrairement à certaines pratiques pédagogiques qui se fondent sur la "découverte", l'enseignement explicite repose sur la présentation très détaillée de procédures et sur un entraînement massif à leur utilisation, sous la direction d'un éducateur. L'enseignant a un rôle majeur dans cette forme d'enseignement. C'est lui qui le dirige, qui l'oriente, qui l'adapte en fonction de l'évaluation de la progression de ces élèves. La formation des professeurs est donc un des points cruciaux pour la réussite de l'enseignement explicite dans les classes.

Enfin, le but de cette action didactique est d'amener les élèves à utiliser les procédures employées par les experts du domaine. Il est donc impératif de disposer de modèles de leur comportement. Pour des activités complexes, comme la compréhension, il existe souvent plusieurs modèles, élaborés dans des champs de recherche différents. L'examen des différentes conceptions doit être un préalable à cette forme d'enseignement. Le développement d'approches interdisciplinaires pourrait certainement faciliter l'exploration de nouvelles voies didactiques et la conception de programmes efficaces.

Pour conclure ce travail, nous voudrions faire une remarque sur la méthode expérimentale qui a été choisie pour valider nos options didactiques. On peut s'étonner que cette démarche ne soit pas systématiquement adoptée pour évaluer toutes les propositions qui peuvent être faites dans le domaine éducatif. La conviction qu'une méthode provoque une amélioration, qu'elle entraîne un bénéfice chez les élèves, sert parfois de justification à certaines recherches, explorant, par ailleurs, des voies didactiques intéressantes. Les méthodes d'éducation cognitive conçues en France (voir Huteau et Loarer, 1998), par exemple, se sont généralement développées sans que leurs auteurs ne les évaluent de façon fiable. Or la simple constatation que des élèves progressent lorsqu'ils sont exposés à un programme didactique, même quand cette progression est mesurée, ne permet pas de prouver son efficacité. Notre troisième expérience illustre bien ce fait. Les élèves qui suivent les séances d'entraînement progressent nettement. Cependant les sujets du groupe contrôle suivent une évolution identique, sans aucune intervention. La progression observée dans les groupes expérimentaux est alors sans rapport avec notre programme. Une approche expérimentale rigoureuse est donc nécessaire pour se prononcer sur la validité des propositions éducatives. Il faut alors souhaiter que cette démarche se généralise. Dans un système où les enseignants sont responsables de leurs démarches pédagogiques, il nous semble important que non seulement ils aient accès aux résultats produits par la recherche en éducation, mais aussi qu'ils soient capables de les évaluer sur des critères

objectifs. Une meilleure information sur la méthode expérimentale et le traitement de données paraît donc essentielle. On peut faire l'hypothèse que, lorsque les acteurs du système éducatif auront les moyens réels d'analyser des résultats, on assistera à la généralisation de la méthode expérimentale dans les recherches qui visent la modification des pratiques pédagogiques ou didactiques.

Bibliographie

- ADAM, J. M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga, Philosophie et Langage.
- APOTHELOZ, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève: Librairie Droz S.A.
- ARIEL, M. (1988). Referring and accessibility. *Journal of Linguistics*, 24, 65-87.
- ARIEL, M. (1990). *Accessing noun phrase antecedents*. Londres: Routledge.
- BABIN, N. et PIERRE, M. (1996). *Pour l'école élémentaire. Programmes et pratiques pédagogiques*. Paris: Hachette Education.
- BAKER, L. et BROWN, A. L. (1984). Metacognitive skill and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (vol 1, pp 353-394). New York: Longman.
- BAMBERG, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24, 227-284.
- BARNES, M. A. et DENNIS, M. (1996). Reading comprehension deficits arise from diverse sources: Evidence from readers with or without developmental brain pathology. In C. Cornoldi et J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 251-278.
- BARNITZ, J. G. (1986). The Anaphora Jigsaw Puzzle in Psycholinguistic and reading Research, In J. W. Irwin (Ed.), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*, Newark : International Reading Association, p. 45-55.
- BAUMANN, J. F. (1986). Teaching third-grade students to comprehend anaphoric relationships: The application of a direct instruction model. *Reading Research Quarterly*, 21 (1), 70-90.
- BAUMANN, J. F. et BERGERON, B. S. (1993). Story map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25, 4, 407-437.
- BAUMANN, J. F. et SCHMITT, M. C. (1986). The What, Why, How and When of Comprehension Instruction, *The Reading Teacher*, 39, 640-646.
- BAUMANN, J. F., SEIFFERT-KESSELL, N. et JONES, L. A. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students' comprehension monitoring abilities. *Journal of Reading Behavior*, 15, 3, 1-18.
- BAUMANN, J. F. et STEVENSON, J. A. (1986). Teaching Student to

- Comprehend Anaphoric Relations, In J. W. Irwin (Ed.), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*, Newark : International Reading Association, p. 95-123.
- BELLERT, I. (1970). On a condition of the coherence of texts. *Revue Semiotica*, 4, 335-363.
- BIANCO, M. (1992). *La compréhension des anaphores lors de la lecture chez les enfants de 8 à 11 ans: Influence des scripts, de la surface du texte et de la tâche anticipée*. Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès-France, Grenoble.
- BIANCO, M. (1994). *La compréhension en lecture au cycle trois: élaboration d'outils didactiques permettant d'intervenir sur le traitement des marques anaphoriques*, rapport intermédiaire de recherche, Grenoble: Université P. Mendès-France (Laboratoire des Sciences de l'Education), document dactylographié.
- BIANCO, M. (1996). *La compréhension en lecture au cycle trois: élaboration d'outils didactiques permettant d'intervenir sur le traitement des marques anaphoriques, rapport de recherche*, Grenoble: Université P. Mendès-France (Laboratoire des Sciences de l'Education), document dactylographié.
- BIANCO, M. et SCHNEDECKER, C. (1995). Approches psycholinguistique et linguistique du traitement de l'anaphore associative: une revue de questions. *Cahiers de praxématique*, 24, 105-130.
- BOLINGER, D. (1979). Pronouns in discourse, In T. Givon (ed.), *Syntax and semantics*, 12, (289-309), New York: Academic Press.
- BOSCH, P. (1985). Constraints, coherence, comprehension, reflections on anaphora, In E. SOZER (Ed.), *Text connexity, text coherence, aspects, methods, results*, Hambourg : Buske, 299-320.
- BOYER, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville, Québec: Les publications Graficor.
- BRAND-GRUWEL, S., AARNOUTSE, C.A.J. et VAN DEN BOS, K.P. (1998). Improving text comprehension strategies in reading and listening settings. *Learning and Instruction*, 8, 1, 63-81.
- BROWN, G. et YULE, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUHLER, V., BOUVIER, L., GENLIS, M.-J., HERVE, L. et LIAUTARD, N. (1997). *Les couleurs du Français. Maîtrise de la langue au CE2, cycle 3, niveau 1*. Paris: Hachette livre.
- BURZIO, L. (1991). The morphological basis of anaphora. *Journal of Linguistics*, 27, 81-105.
- CHAROLLES M. (1988).
- a) Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. *Modèles Linguistiques*, X, 2, 45-66.
 - b) Les plans d'organisation textuelle. Périodes, chaînes, portées et séquences.

- Pratiques*, 57, pp 3-13.
- CHAROLLES M. (1989). Problème de la cohérence textuelle. In *Pour une didactique de l'écriture*. Collection didactique des textes, Metz, 49-83
- CHAROLLES, M. et EHRLICH, M.-F. (1991). Aspect of textual continuity. Linguistic approaches. In G. Denhiere et J.-P. Rossi (Eds), *Text and Text Processing*, New York: North-Holland: Elsevier Science Publisher B. V., 251-285.
- CHAROLLES, M. et SCHNEDECKER, C. (1993). Coréférence et identité: Le problème des référents évolutifs. *Langages*, 112, 106-126.
- CHIEN, Y.-C., et WEXLER, K. (1990). Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics. *Language Acquisition*, 3, 225-295.
- CHIPMAN, M. et GERARD, J. (1983). Stratégies de traitement de l'anaphore. In J. P. Bronckart, M. KAIL et G. Noizet (Eds), *Psycholinguistique de l'enfant - Recherches sur l'acquisition du langage*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- CHOMSKY, N. (1981). Principles and Parameters in syntactic Theory, In N; Hornstein et D. Lightfoot (Eds), *Explanations in linguistics, the Logical Problem of Language Acquisition*, (32-75), Londres: Longman.
- CHOMSKY, N. (1987). *La nouvelle syntaxe. Concepts et conséquences de la théorie du gouvernement et du liage*. Paris: Editions du Seuil.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D. et PASSERAULT, J.-M. (1996). *PSYCHOLINGUISTIQUE TEXTUELLE: Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Masson et Armand Colin éditeurs.
- COLLINS, A., et SMITH, E. E. (1980). *Teaching the process of reading comprehension*. (rapport technique n°182). Urbana: Center of the Study of Reading.
- COMBETTES, B. (1988). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. 2^{ème} édition. Bruxelles: De Boeck - Duculot.
- COOREMAN, A. (1983). Topic continuity and the voice system of an ergative language: Chamorro. In T. Givon (ed.), *Topic Continuity in Discourse*, Amsterdam: Benjamins.
- CORBLIN, F. (1985). Les chaînes de référence : analyse linguistique et traitement automatique. *Intellectica*, 1-1, 123-143.
- CORBLIN, F. (1995). *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, Langue/discours.
- COURCELLE, M., HAMEL, S., LEON, R. et GUERAULT, D. (1989). *Le Français au CM2. Cahier d'exercices*. Paris: Hachette.
- CROSS, D. R. et PARIS, S. G. (1988). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 2, 131-142.

- DAVEY, B. et PORTER, S. M. (1982). Comprehension-rating: a procedure to assist poor comprehenders. *Journal of reading*, 26, 197-202.
- DE WECK, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- DE WECK, G. et SCHNEUWLY, B. (1986). *Operations of cohesion in four text types produced by children*. Communication à la Second European Conference on Developmental Psychology, Rome.
- DENHIÈRE, G. et BAUDET, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DOLE, J. A. et SMITH, E. L. (1987). When prior knowledge is wrong: reading and learning from science text. Communication présentée à la National Reading Conference, St Petersburg, FL.
- DOUET, B. (1989). Expérimentation du PEI du professeur Feuerstein auprès d'enfant en grande difficulté. *Bulletin de psychologie*, XLII, 388, 121-129.
- DUCROT, O. et TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- DUFFY, G. G., ROEHER, L. R., BOOK, C., MELOTH, M. S., et VAVRUS, L. G. (1984). *Instructional characteristics which promote strategic awareness in reading*. Communication présentée au congrès annuelle de l'American Educational Research Association, New Orleans.
- DUFFY, G. G., ROEHLER, L. R., MELOTH, M. S., VAVRUS, L. G., BOOK, C., PUTNAM, J. et WESSELMAN, R. (1986). The relationship between explicit verbal explanation during reading skill instruction and student awareness and achievement: A study of reading teacher effects. *Reading Research Quarterly*, 21, 237-252.
- DUFFY, G. G., ROEHLER, L. R., SIVAN, E., RACKLIFF, G., BOOK, C., MELOTH, M., VAVRUS, L., WESSELMAN, R., RUTHNMA, J et BASSIRI, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 16 (1), 5-14.
- DUFFY, G. G., SHERMAN, G. B. et ROEHLER, L. R. (1977). *How to teach systematically*. New York: Harper et Row.
- DUPRE, J. P., OBADIA, M., OLIVE, M., RAUSCH, A. et SCHMITT, R. (1995). *La nouvelle balle aux mots. Langue Française. CM1, cycle 3*. Paris: Nathan.
- DUPRE, J. P., OBADIA, M., OLIVE, M., RAUSCH, A. et SCHMITT, R. (1995). *La nouvelle balle aux mots. Langue Française. CE2, cycle 3*. Paris: Nathan.
- DUPRE, J. P., OLIVE, M. et SCHMITT, R. (1988). *La balle aux mots. Langue Française. CM2*. Paris: Nathan.
- DUPRE, J. P., OLIVE, M. et SCHMITT, R. (1989). *La balle aux mots. Langue Française. CM2. Cahier d'exercices*. Paris: Nathan.
- DURKIN, D (1979). What classroom observations reveal about reading

- comprehension. *Reading Research Quarterly*, 14, 518-544.
- EANET, M. G. et MANZO, A. V. (1976). REAP: A strategy for improving reading/writing/study skills. *Journal of Reading*, 19, 647-652.
- EHRlich, K. (1980). Comprehension of pronouns. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32.
- EHRlich, M.-F. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- EHRlich, M.-F. et REMOND, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders: French children's' processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 291-309.
- EHRlich, M.-F., REMOND, M. et TARDIEU, H. (1993). *Composantes cognitives et métacognitives de la lecture : le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs*. Les actes de la Villette: Lecture - écriture: acquisition. Paris: Nathan.
- EMANS, R. (1978). Comprehension... Taught, Caught or What? *Viewpoints in teaching and Learning*, 54, 3, 1-8.
- FARIOLI, F. (1979). L'identification de la coréférence pronominale chez les enfants de 5 à 11 ans. *L'Année Psychologique*, 79, 87-104.
- FARIOLI, F. (1983). Comprendre une phrase avec pronom ou identifier une coréférence, In J. P. Bronckart, M. Kail et G. Noizet (Eds), *Psycholinguistique de l'enfant - Recherches sur l'acquisition du langage*, (155-162), Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, M. (1983). L'acquisition du récit: un bilan des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 62, 65-82.
- FAYOL, M. (1992).
- a) Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle, In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar, *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris: Presses Universitaires de France, Psychologie d'aujourd'hui.
 - b) La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions. In P. Lecocq (Ed), *La lecture, processus, apprentissage, troubles*, (335-361), Lille: Presses Universitaires de Lille.
- FAYOL, M. et MONTIEL, J.-M. (1994). Stratégies d'apprentissage / apprentissage de stratégies. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 91-110.
- FLAVEL, J.-H. (1976), Metacognitive aspects of problem solving, in L.-B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 231-235.
- FREED, S. (1991). *Describing the process of change experienced by teachers as they implement a direct instruction reading approach ECRI*. Rapport de recherche disponible à l'adresse www.educ.andrews.edu/faculty/freed.htm
- GARNER, R. (1981). Monitoring of passage inconsistency among poor comprehenders: A preliminary test of the "piecemeal processing" explanation. *Journal of educational research*, 74, 159-162.

- GARNER, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- GARNER, R., HARE, V. C., ALEXANDER, P., HAYNES, J. et WINOGRAD, P. (1984). Inducing use of a text lookback strategy among unsuccessful readers. *American Educational Journal*, 21, 789-798.
- GARNHAM, A. et OAKHILL, J. (1985). On-line resolution of anaphoric pronouns: Effects of inference making and verb semantics. *British Journal of Psychology*, 76, 385-393.
- GARNHAM, A. et OAKHILL, J. (1993). Modèles mentaux et compréhension du langage, In M. F. Ehrlich, H. Tardieu et M. Cavazza (Eds), *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations*, (23-43), Paris: Masson.
- GARNHAM, A., OAKHILL, J. et JOHNSON-LAIRD, P. N. (1982). Referential continuity and the coherence of discourse. *Cognition*, 11, 29-46.
- GARROD, S. (1991). Pronouns and cognitive connexity. In Text and text processing, In G. Denhiere et J. P. Rossi (Eds), *Text and text processing*, New York: North-Holland, Elsevier Science Publisher B. V., 287-296.
- GARROD, S. C., FREUDENTHAL, D. et BOYLE, E. (1994). The Role of Different Types of Anaphor in the On-line Resolution of Sentences in a Discourse. *Journal of Memory and Language*, 33, 1, 39-68.
- GARROD, S. et SANFORD, A. J. (1982). The mental representation of discourse in a focused memory system: Implication for the interpretation of anaphoric noun phrases. *Journal of Semantics*, 1, 21-41.
- GARROD, S. C. et SANFORD, A. J. (1983). Topic dependent effects in language processing. In G.B. Flores d'Arcais et R. Jarvella (Eds.), *The process of language comprehension*, (271-295), Chichester: Wiley.
- GERNSBACHER, M. A. (1989). Mechanisms that improve Referential access. *Cognition*, 32.
- GIVON, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, 30, 1, 5-55.
- GOMBERT, J. E.(1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France
- GOODMAN, K. S. (1976). Reading : A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 126-135.
- GOUGH, P. B., HOOVER, W. A. et PETERSON, C. L. (1996). Some Observation on a Simple View of Reading. In C. Cornoldi et J. Oakhill, *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-14.
- GOUGH, P. B. et JUEL, C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots, In L. RIEBEN et C. A. PERFETTI (EDS.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GREENE, S. B., Mc KOON, G. et RATCLIFF, R. (1992). Pronoun Resolution

- and Discourse Models. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, 2, 266-283.
- GREVISSE, M. et GOOSSE, A. (1995). *Nouvelle grammaire française*. 3^{ème} édition. Louvain-la-Neuve: De Boeck - Duculot.
- GRIPARI, P. (1967). *Contes de la rue de Broca*. Paris: Editions de la table ronde
- GUERAULT, D. et LEON, R. (1991). *Le Français au CM, cycle des approfondissements*. Paris: Hachette.
- GUNDEL, J. K., HEDBERG, N. et ZACHARSKI, R. (1993). Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. *Language*, 69, 2, 274-285.
- HALLIDAY, M. A. K (1970), Language structure and language function, In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, 140-165.
- HALLIDAY, M. A. K. et HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- HARSTE, J. C. et BURKE, C. L. (1977). A new hypothesis for reading teacher research: both the teaching and learning of reading is theoretically based, In P. D. Pearson (ED.), *Reading: Theory. Research and Practice*, New York: Mason Publishing Company, 32-40.
- HEBRARD, J. (1988). Apprendre à lire à l'école en France : un siècle de recommandations officielles. *Langue française*, 80, 111-128.
- HICKMANN, M. (1980). Creating referents in discourse: a developmental analysis of linguistic cohesion, In J. Kreinman et A. E. Ojeda (eds.), *Papers from the parasession on pronouns and anaphora*, (192-203) Chicago: Chicago Linguistic Society.
- HICKMANN, M. (1984). Fonction et contexte dans le développement du langage, In M. Deleau (Ed.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, (24-57), Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- HICKMANN, M. (1987). L'ontogenèse de la cohésion dans le discours, In G. Pierraut-Le Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire*, (239-262), Bruxelles: Mardaga.
- HICKMANN, M., KAIL, M. et ROLAND, F. (1995). Organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles. *Enfance*, 2/1995, 215-226.
- HICKMANN, M. et SCHNEIDER, P., (1993). Children's ability to restore the referential cohesion of stories. *First Language*, 13, 169-202.
- HIGELE, P., HOMMAGE, G. et PERRY, E. (1992). *Ateliers de raisonnement logique*. Nancy: CAFOC.
- HUTEAU, M. et LOARER, E. (1998). L'éducation cognitive. Un concept pertinent, mais des méthodes à améliorer, In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Eduquer et Former*, (129-135), Auxerre: Sciences Humaines Editions.
- IDOL, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both

- skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 196-205.
- IRWIN, J. W. et BAKER, I. (1989). *Promoting active Reading Comprehension Strategies*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- JAKUBOWICZ, C. (1995). Grammaire universelle et acquisition du langage. *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 24, 7-32.
- JEANNIN-VIBERT, A. (1993). *L'interprétation des anaphores ambiguës*. Mémoire de DEA, Grenoble, Université P. Mendès-France.
- JOHNSON-LAIRD P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOLY (1998) *Les pronoms*. Document de travail distribué en classe de CE2, école L. et C. Desmoulins à Tullins.
- KAIL, M. (1976). Stratégies de compréhension des pronoms personnels chez le jeune enfant. *Enfance*, 4-5, 447-466.
- KAIL, M. (1979). Coréférence et thématization. *L'Année Psychologique*, 79, 411-427.
- KAIL, M. (1983). La coréférence des pronoms: pertinence de la stratégie des fonctions parallèles, In J. P. Bronckart, M. Kail et G. Noizet (Eds), *Psycholinguistique de l'enfant - Recherches sur l'acquisition du langage*, (155-162), Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- KAIL, M. et HICKMANN, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12, 73-94.
- KAIL, M. et LEVEILLE, M. (1977). Compréhension de la coréférence des pronoms personnels chez l'enfant et l'adulte. *L'Année Psychologique*, 77, 79-94.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1980). Psychological Processes Underlying Pronominalization and Non – Pronominalization in Children's Connected discourse, In J. Kreiman et A. E. Ojeda (eds.), *Papers from the parasession on pronouns and anaphora*, (231-250), Chicago: Chicago Linguistic Society.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1983). Language development as a problem-solving process, In *Papers and reports on Child Language Development* (1-22), Standford.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and cognitive processes*, 1, 1, 61-85.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- KINTSCH, W. (1994). The Psychology of Discourse Processing. In M. A. GERNSBACHER (Ed), *Handbook of Psycholinguistics*, 721-739, San Diego: Academic Press.

- KINTSCH, W. (1991). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. In G. Denhiere et J. P. Rossi (Eds), *Text and text processing*, New York: North-Holland, Elsevier Science Publisher B. V, 107-154.
- KINTSCH, W et VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 5, 363-394.
- KLEIBER, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Louvain-La-Neuve: Duclot.
- KOSTER, C. (1995). Le destin de la théorie du liage reformulée. *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 24, 103-124.
- LECOCQ, P., CASALIS, S., LEUWERS, C. et WATTEAU, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille: Presses Universitaires du septentrion.
- LE NY, J. F. (1991). Coherence in semantic representation: Text comprehension and acquisition of concepts, In G. Denhiere et J. P. Rossi (Eds.), *Text and text processing*, New York: North-Holland, Elsevier Science Publishers B. V., 205-221.
- LINDE, C. (1979). Focus of attention and the choice of pronouns in discourse, In T. Givon (ed.), *Syntax and Semantics*, 12, (337-354), New York: Academic Press.
- MARCHAND, F. et VAYSSE, G. (1997). *Les Savoirs de l'école. Français. Cahiers d'exercices. CM2*. Paris: Hachette livre.
- MARCHAND, F. et VAYSSE, G. (1997). *Les Savoirs de l'école. Français. CE2, cycle 3, niveau 1. Cahiers d'exercices*. PARIS: HACHETTE LIVRE.
- MARCHAND, F. et VAYSSE, G. (1997). *Les Savoirs de l'école. Français. CE2, cycle 3, niveau 1. Livre du maître*. PARIS: HACHETTE LIVRE.
- MARINAK, B. A., MOORE, J. C., HENK, W. A. et KEEPERS, M. (1998). *The Pennsylvania assessment System: Reading Instructional Handbook*. Pennsylvania Department of Education, Division of Evaluation and Reports.
- MASSERON, C. et SCHNEDECKER, C. (1988). Le mode de désignation des personnages. *Pratiques*, 60, 98-123.
- Mc GEE, L. M. et RICHGELS, D. J. (1986). Attending to text structure: A comprehension strategy. In E. K. Dishner, T. W. Bean, J. E. Readence, et D. W. Moore (Eds), *Reading in the content areas: Improving classroom instruction, 2ème édition*, Dubuque: Kendall Hunt, 234-245.
- Mc KEOWN, M. G., BECK, I. L., OMANSON, R. C. et PERFETTI, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: a replication. *Journal of Reading Behavior*, 15 (1), 3-18.
- Mc NEIL, J. D. (1992) *Reading Comprehension. New direction for Classroom Practice*. 3^{ème} édition. New York: Harper Collins Publishers.
- MEHLER, J. et DUPOUX, E. (1987). De la psychologie à la science cognitive, *Le Débat*, 47.
- MILNER. J. C. (1978). *De la syntaxe à l'interprétation*. Paris: Seuil.

- MILNER J. C. (1982). *Ordres et raisons de langue*. Paris: Seuil.
- MILNER J. C. (1989), *Introduction à une science du langage*. Paris: Seuil.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, DIRECTION DES ECOLES (1992). *Les cycles à l'école primaire*. C. N. D. P., Hachette, Ecoles.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, DIRECTION DES ECOLES (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris: CNDP - Savoir Livre.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, DIRECTION DES ECOLES (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris: CNDP - Savoir Livre.
- MOBERLY, P. et MONSON, D. L. (1981). *Effects of Instruction on Fifth Grader's Comprehension of anaphoric structures*. Article non publié, université de Washington, Seattle.
- MONNERY, S., ZAGAR, D. et CHAROLLES, M. (1995). *L'impact de la morphologie sur le traitement de l'anaphore pronominale dans le cadre des îlots anaphoriques*. Actes du séminaire international de travail "Anaphore et référence". CRIN: Nancy.
- MOORE, D. W., MOORE, S., CUNNIGHAM, P. M. et CUNNIGHAM, J. W. (1986). *Developing readers and writers in the content areas*. New York: Longman
- MOORE, P. J et SCEVAK, J. J. (1995). The effects of strategy training on high school students' learning from science texts. *European Journal of Psychology of Education*, X, 4, 401-410.
- MUTH, K. D. (1987). Teacher's connection questions: Prompting student to organize text. *Journal of Reading*, 31, 254-259.
- NAGY, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark: International Reading Association.
- NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, Release Report*. Bethesda, MD. : National Reading Panel
- NEUMAN, S. B. (1988). Enhancing children's comprehension through previewing. *National Reading Conference Yearbook*, 37, 219-224.
- NOIZET, G. (1983). Le traitement de la coréférence: problèmes et perspectives, In J. P. Bronckart, M. Kail et G. Noizet (Eds), *Psycholinguistique de l'enfant - Recherches sur l'acquisition du langage*, (155-162), Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- NOIZET, G. et VION, M. (1983). Les stratégies de compréhension dans le traitement des relations fonctionnelles de base, In J. P. Bronckart, M. Kail et G. Noizet (Eds), *Psycholinguistique de l'enfant - Recherches sur l'acquisition du langage*, (155-162), Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- OAKAN, R., WIENER, M. et CROMER, W. (1971). Identification,

- organization and reading comprehension in good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 62, 71-78.
- OAKHILL, J. V. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of educational Psychology*, 54, 31-39.
- OAKHILL, J. et YUILL, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and speech*, 29, 1, 25-37.
- OAKHILL, J., CAIN, K. et YUILL, N. (1998). Individual Differences in Children's Comprehension Skill: Toward an Integrated Model. In C. Hulme et R. Malatesha Joshi (Eds.) *Reading and Spelling. Development and Disorders*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum associates
- O'SULLIVAN, J. et PRESSLEY, M. (1994). Completeness of instruction and strategy transfer. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 275-288.
- PALINCSAR, A. S., et BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 12, 117-175.
- PARIS, S. G., CROSS, D. R. et LIPSON, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- PARIS, S. G. et LINDAUER, B. K. (1982). The development of cognitive skills during childhood, In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 333-349.
- PARIS, S. G. et MYERS, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of reading behavior*, 13, 5-22.
- PARIS, S.G. et OKA, E. (1986). Children's strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
- PATRY, R. (1993). L'analyse de niveau discursif en linguistique: Cohérence et cohésion, In J.-L. Nespoulous (Ed), *Tendances actuelles en linguistique générale*, (109-143), Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PEARSON, P. D. (2000). *Comprehension Instruction: Apprenticing Young Readers in the Art and Science of reading*. Article présenté au CIERA summer institute, Ann Arbor, MI., Aout 2000.
- PERFETTI, C.-A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- PERFETTI, C.-A. et GOLDMAN, S. R. (1976). Discourse memory and reading comprehension skill. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 33-42.
- PERFETTI, C. A. et HOGABOAM, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.
- PERRAUDEAU, M. (1996). *LES METHODES COGNITIVES: Apprendre autrement à l'école*. Paris: Armand Colin.

- PICCOLO, J. (1987) Informational text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, 40, 838-847.
- PITTS, M. M. (1983). Comprehension monitoring: definition and practice. *Journal of Reading*, 26, 516-523.
- PITTELMAN, S. D., HEIMLICH, J. E., BERGLUND, R. L., et FRENCH, M. P. (1991). *Semantic feature analysis: Classroom applications*. Newark: International Reading Association.
- PY, G., BARLET-ROUSSET, A., BIGOT, J.-L., GRAVIL, J.-L. et JAFFUEL, A. (1987). *FRANÇAIS. CMI*. Paris: Bordas.
- RAPHAEL, T. E. et PEARSON, P. D. (1985). Increasing student's awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research journal*, 22, 217-235.
- REBOUL, A. (1991). Le système des pronoms personnels en français contemporain: le problème de la référence. *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, 17, 123-146.
- REBOUL, A. (1993).
- a) *Combien y a-t-il de poulets ici? Les référents évolutifs, identité et désignation*. Acte du colloque de Cluny.
 - b) *La désignation des référents en mutation: différentes hypothèses*. Acte du colloque de Cluny.
- REICHLER-BEGUELIN, M.-J. (1988). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques*, 57, 15-44.
- REICHLER-BEGUELIN, M.-J., DENERVAUD, M. et JESPERSEN, J. (1988). *Ecrire en Français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- REMOND, M. (1993), Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent? In G. Chauveau, M. Remond et E. Rogovas-Chauveau (Eds), *L'enfant apprenti lecteur*, (133-150), Paris: I. N. R. P.
- REMOND, M. (1994). La compréhension de textes au cycle 3, In INRP (Ed), *Lire et écrire à l'école primaire: Etat des recherches à l'INRP*, 25-30, Paris INRP.
- REMOND, M. et QUET, F. (1998). *Pour une méthodologie de la compréhension au cycle III*. Texte dactylographié.
- ROSENSHINE, B. (1997):
- a- *Advances in Research on Instruction*, in J. W. Lloyd, E. J. Kameanui et D. Chard (Eds), *Issues in educating students with disabilities*, 197-221, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
 - b- *The Case for Explicit, Teacher-led, Cognitive Strategy Instruction*. Article présenté à la réunion annuel de l'American Educational Research Association, Chicago, IL. 24-28 Mars 1997
- ROSENSHINE, B. et MEISTER, C. (1994). Reciprocal teaching: a review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- ROSENSHINE, B. et STEVENS, R. (1986). Teaching functions, In C. Wittrock

- (Ed), *Handbook of Research on Teaching*, 3^{ème} édition, New York: Macmillan.
- RUMELHART, D.-E., (1975), Notes on a schema for stories, in D.-G. Bobrow et A. M. Collins (Eds.), *Representation and understanding: studies in Cognitive science*, (211 –236), New York, Academic Press.
- SANDFORD, A. J. et GARROD, S. C. (1981). *Understanding Written language: Explorations in comprehension beyond the sentence*. Chichester: Wiley.
- SANDFORD, A. J. et GARROD, S. C. (1994). Selective processing in text understanding, In M. A. Gernsbacher (Ed), *Handbook of Psycholinguistics*, (699-719), San Diégo: Academic Press.
- SANDFORD, A. J. et GARROD, S. C. (1994). Resolving sentences in a discourse context, In M. A. Gernsbacher (Ed), *Handbook of Psycholinguistics*, (675-698), San Diégo: Academic Press.
- SCHMIDT, C.R. et PARIS, S.G. (1983). Children's use of successive clues to generate and monitor inferences. *Child development*, 54, 742-759.
- SCHNEDECKER, C. et BIANCO, M. (1995). Antécédents "dispersés" et référents conjoints ou la construction mentale et la reprise pronominale des entités plurielles. *Sémiotiques*, 8, 79-108.
- SEGUI, J. et KAIL, M. (1984). Le traitement des phrases localement ambiguës: l'attribution de la coréférence des pronoms. In M. Moscato et G. Pieraut Le Bonniec (Eds.), *Le langage – Construction et actualisation*, Presses Universitaires de Rouen, 137-150,.
- SHANKWEILER, D. (1989). How problems of comprehension are related to difficulties in decoding. In D. Shankweiler et I. Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 35-68.
- SHOOP, M. (1986). InQuest: A listening and reading comprehension strategy. *The reading Teacher*, 39, 670-674.
- SLATKA, D. (1975). L'ordre du texte. *Etude de Linguistique Appliquée*, 19, 30-42.
- STEIN, N. L. (1986). The development of children's storytelling. In M. B. Franklin et S. Barten (eds.), *Child language: A book of readings*. New York: Cambridge University Press.
- STEIN, N. L. et POLICASTRO, M. (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teachers' perspectives. In H. Mandl, N. L. Stein et T. Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- STEVENS, R. J., SLAVIN, R. E. et FARNISH, A. M. (1991) The effects of cooperative learning and instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83, 1, 8-16.
- STRENECKY, B. J. EDGE, D. et STRENECKY, M. K. (1978). Psychology and

- Reading Comprehension. *Viewpoints in teaching and learning*, 54, 3, 43-51.
- THARP, R. G. (1982). The effective instruction of comprehension: Results and description of the Kamehameha early education program. *Reading Research Quarterly*, 17, 4, 503-527.
- THORNDIKE, E. (1917). The understanding of sentences: A study of errors in reading. *Elementary School Journal*, 18, 98-114.
- TRABASSO, T. (1991). The Development of Coherence in Narratives by Understanding intentional Action. In G. Denhiere et J.-P. Rossi (Eds), *Text and Text Processing*, New York: North-Holland: Elsevier Science Publisher B. V., 297-314.
- TRILLO, J. R. (1994). Ahm, ehm, you call it theme?...A thematic approach to spoken English. *Journal of Pragmatics*, 22, 5, 495-509.
- TROYAT, H. (1941). *Le jugement de dieu*. Paris: Plon
- TYLER, A. (1994). The role of repetition in perceptions of discourse coherence. *Journal of Pragmatics*, 21, 6, 671-688.
- TYLER, L. K. (1983). The development of discourse mapping processes: the on-line interpretation of anaphoric expressions. *Cognition*, 13, 3, 309-341.
- VACCA, R. T. et VACCA, J. L. (1996). *Content area reading* (5^{ème} édition). New York: Harper Collins.
- VARGAS, C. (1992). *Grammaire pour enseigner. Une nouvelle approche théorique et didactique*. Paris: Armand Colin, Formation des enseignants.
- VION, R. (1995). La construction du sens : essai de synthèse, In D. Biaggioni et P. Larcher (Eds.), *Du Sens. Tours, détours et retours du sens dans les sciences humaines aujourd'hui*, Publication de l'Université de Provence, 151-172.
- WINOGRAD, P. et HARE, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, et P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment instruction and evaluation*, 121-139, San Diego: Academic Press.
- WOOD, E. G., WINNE, P. et PRESSLEY, M. (1988). Elaborative interrogation, imagery, and provided precise elaboration as facilitators of children's learning of arbitrary prose. Communication présentée à l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans.
- WYKES, T. (1981). Inference and Children's Comprehension of Pronouns. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 264-278.
- WYKES, T. (1983). The role of inferences in child comprehension of pronouns. *Journal of experimental child psychology*, 35, 180-193.
- YEKOVICH, F. R. et WALKER, C. H. (1987). The activation and use of scripted knowledge in reading about routine activities, In B. K. BRITTON (Ed), *Executive control processes in reading*, Hillsdale: Erlbaum.
- YUILL, T. et OAKHILL, J. (1991). *Children's problems in text comprehension:*

- An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YUILL, T., OAKHILL, J. et PARKIN, A. J. (1989). Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Psychology*, 80, 351-361.
- YULE, G. (1982). Interpreting anaphora without identifying reference, *Journal of Semantics*, 1, 4, 315-322.
- ZRIBI-HERTZ, A. (1996). *L'anaphore et les pronoms: une introduction à la syntaxe générative*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.

Index des figures

Figure 1: Fiche destinée à illustrer une leçon sur les pronoms, élaborée par Mme Joly (1998), école Desmoulins, Tullins.....	110
Figure 3: exemple de plan d'histoire (d'après Marinak et al. (1998))	131
Figure 4: échelle de compréhension d'après Davey et Porter (1982).....	132
Figure 5: version simplifiée d'un plan d'histoire à compléter (d'après Marinak et al. (1998))	138
Figure 6: Plan d'histoire à compléter (d'après Marinak et al. (1998)).....	138
Figure 7 : pourcentage d'interprétations correctes des pronoms "il" et "lui" au CE2 selon la fonction grammatical de l'antécédent	174
Figure 8: Pourcentage d'interprétations correctes des pronoms "il" et "lui" au CM2 selon la fonction grammatical de l'antécédent	175
Figure 9: Pourcentage d'interprétations correctes des pronoms "il" et "lui" référant au personnage secondaire selon la fonction grammatical de l'antécédent, au CE2	180
Figure 10: Pourcentage d'interprétations correctes des pronoms sujets au CE2 En fonction du matériel textuel : énoncés brefs ou véritables textes (avec référence au personnage secondaire).	182

Index des tableaux

Tableau I : exemples de textes utilisés par Garnham, Oakhill et Johnson-laird (1982) (traduit par Fayol, 1992 a).....	43
Tableau II : longueur moyenne des protocoles de rappel (en pourcentage du nombre de mots total) en fonction du niveau de cohérence et de cohésion des versions, et du type de texte.....	44
Tableau III: nombre moyen d'idées importantes rappelées en fonction du niveau de cohérence et de cohésion des versions, et du niveau d'habileté en lecture des sujets.....	45
Tableau IV: exemple de textes utilisés dans l'expérience de Ehrlich (1994).....	46
Tableau V: pourcentages moyens (m) et dispersions (s) des scores de rappel, pour les textes de cohésion élevée (C+) ou faible (C-).....	47
Tableau VI : topicalité des agents et patients de propositions transitives en langue chamorro (d'après Cooreman, 1983)	63
Tableau VII : degrés d'accessibilité des objets en fonction de leur saillance locale et cognitive (d'après Apothéloz, 1995, p. 316).....	63
Tableau VIII : pourcentage d'interprétations exactes au CE2 et CM2 en fonction du niveau de lecture (d'après Bianco, 1996)	83
Tableau IX : pronoms personnels du français (d'après Grevisse et Goosse, 1995, p 209).....	91
Tableau X: pronoms possessifs du français (d'après Grevisse et Goosse, 1995, p 216).....	94
Tableau XI : pronoms démonstratifs du français (d'après Grevisse et Goosse, 1995, p 218).....	95
Tableau XII : pronoms interrogatifs du français (d'après l'encyclopédie électronique Encarta 2000).....	96
Tableau XIII : exemple de séance didactique conçue par Baumann (1986, p 87-90).....	147
Tableau XIV : contenu des séances au CE2 et au CM2 (d'après Bianco 1996, p. 13).....	156
Tableau XV : habiletés impliquées dans la compréhension en lecture (selon Boyer, 1993).....	162
Tableau XVI : quatre versions d'un des textes expérimentaux	178
Tableau XVII : pourcentage d'interprétations correctes des pronoms "il" et "lui" en fonction du statut thématique et de la fonction grammaticale de l'antécédent (moyenne (écart type)).....	181
Tableau XVIII : pourcentage de réponses correctes en fonction de la	

forme du sujet et de la fonction de l'antécédent.....	191
Tableau XIX: pourcentage d'interprétations correctes en fonction du type de question et de la forme du sujet.....	192
Tableau XX : scores moyens au test d'interprétation de pronoms "lui" avec questions implicites, explicites "immédiates", explicites "différées" pour les trois groupes obtenus par la technique d'agrégation de Ward.....	194
Tableau XXI : scores moyens au test de lecture silencieuse de l'INETOP des groupes déterminés par la technique d'agrégation de Ward.....	194
Tableau XXII : scores moyens au test d'interprétation de pronoms "lui" avec questions implicites, explicites "immédiates", explicites "différées" pour les trois groupes obtenus par la technique d'agrégation de Ward.....	197
Tableau XXIII : scores moyens au test de lecture silencieuse de l'INETOP pour les trois groupes obtenus par la technique d'agrégation de Ward.....	197
Tableau XXIV : présentation des tests affectés à chaque groupe expérimental lors de la première et de la seconde séance.....	207
Tableau XXV : nombre d'interprétations correctes (moyenne (écart type)) en fonction de la forme et de la partie du test d'interprétations explicites de pronoms objets	208
Tableau XXVI : nombre d'interprétations correctes (et pourcentage) pour chaque type de pronoms, selon la forme et la partie du test.....	209
Tableau XXVII : détail de la première séance didactique de présentation explicite des procédures d'interprétation utilisables avec les pronoms personnels objets	219
Tableau XXVIII : détail de la troisième séance didactique conçue pour la présentation des propriétés syntaxiques des pronoms personnels objets..	222
Tableau XXIX : scores au prétest de lecture silencieuse en fonction du groupe	223
Tableau XXX : répartition des élèves dans les groupes expérimentaux en fonction de leur niveau de compréhension en lecture.....	224
Tableau XXXI : pourcentage d'interprétations exactes au prétest pour le test d'interprétation explicite de pronoms compléments et à ses sous-épreuves pronoms réguliers et pronoms irréguliers	224
Tableau XXXII : scores et pourcentages de réponses exactes au test compréhension de textes et à ses sous épreuves pronoms et compréhension	225
Tableau XXXIII : moyennes et pourcentages moyens d'interprétations explicites correctes au prétest pour les pronoms réguliers	225
Tableau XXXIV : moyennes et pourcentages moyens d'interprétations explicites correctes au prétest pour les pronoms irréguliers.....	226
Tableau XXXV : résultats de l'analyse de la variance effectuée pour tester l'équivalence de l'interprétation explicite des différentes formes (F) des pronoms irréguliers (CL, DL, DR) au prétest.....	226
Tableau XXXVI : part de variance expliquée en fonction du modèle.....	227

Tableau XXXVII : scores au test interprétations explicites de pronoms compléments en fonction du groupe expérimental et du niveau de compréhension en lecture.....	227
Tableau XXXVIII : nombres d'erreurs au test interprétations explicites de pronoms compléments en fonction du groupe expérimental et du niveau de compréhension en lecture.....	228
Tableau XXXIX : scores (moyenne, (écarts types) et pourcentage) pour la sous-épreuve pronoms irréguliers du test interprétations explicites en fonction du groupe expérimental et du niveau de compréhension en lecture.....	229
Tableau XL : scores moyens (et écarts types) à la sous-épreuve pronom régulier du test interprétation explicite de pronom complément en fonction du groupe expérimental et du niveau de compréhension en lecture.....	230
Tableau XLI : part de variance expliquée en fonction du modèle examiné (test textes).....	231
Tableau XLII : part de variance expliquée en fonction du modèle examiné (test textes, questions de compréhension).....	231
Tableau XLIII : part de variance expliquée en fonction du modèle examiné (test textes, interprétations implicites de pronoms compléments).....	231
Tableau XLIV : score au test texte en fonction du groupe expérimental et du niveau de compréhension en lecture.....	232
Tableau XLV : part de variance expliquée en fonction du modèle examiné (test de lecture silencieuse).....	233
Tableau XLVI : scores au test de lecture silencieuse en fonction du groupe expérimental.....	234

Index des auteurs

- Adam*, 38, 40
Apothéloz, 22, 30, 38, 56, 57, 59, 63, 64
Ariel, 59
Babin et Pierre, 160
Baker et Brown, 115
Bamberg, 68
Barnes et Dennis, 14
Barnitz, 88
Baumann, 130, 141, 148, 149, 152, 167, 202, 203
Baumann et Bergeron, 130
Baumann et Schmitt, 152, 162
Baumann et Stevenson, 142, 150, 152, 155
Baumann, Seifert-Kessel et Jones, 130
Bellert, 32
Bianco, 70, 71, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 112, 155, 156, 157, 159, 172, 176, 202, 203
Bianco et Schnedecker, 56
Bolinger, 60
Bosch, 32
Boyer, 152, 153, 154, 161, 162, 163
Brand-Gruwel et col., 115, 140
Brown et Yule, 24, 25, 26, 28
Buhler et col., 103
Burzio, 58, 93
Charolles, 31, 32, 33, 34, 37, 41, 42, 45, 51
Charolles et Ehrlich, 30, 33, 34, 35
Charolles et Schnedecker, 25, 26, 27, 28
Chien et Wexler, 187
Chipman et Gérard, 74, 78, 79
Chomsky, 55, 187
Coirier, Gaonac'h et Passerault, 5
Collins et Smith, 134
Combettes, 33, 50
Cooreman, 62, 63
Corblin, 19, 170
Courcelle et col., 105
Cross et Paris, 86, 87, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 155, 157, 158
Davey et Porter, 132, 135
De Weck, 17, 19, 20, 21, 30, 32, 38, 50, 60, 67, 68
De Weck et Schneuwly, 68
Denhière et Baudet, 6, 172
Dole et Smith, 130
Douet, 114
Ducrot et Todorov, 6
Duffy et col., 124, 204
Duffy et col., 132
Duffy et Roehler, 123
Duffy, Sherman et Roehler, 123, 155
Dupré et col., 103, 105
Dupré, Olive et Schmitt, 105
Durkin, 4
Eanet et Manzo, 136
Ehrlich, 45, 49, 51, 56, 72, 87, 165
Ehrlich et Rémond, 13, 15, 16
Ehrlich, Rémond et Tardieu, 86
Emans, 113
Farioli, 75, 80
Fayol, 18
Fayol et Monteil, 77, 78, 124, 156
Flavell, 86, 87
Freed, 164
Garner, 115, 140
Garner et col., 115
Garnham, Oakhill et Johnson-Laird, 43, 165
Garrod, 71
Garrod et Sanford, 64, 71, 184
Garrod, Freudenthal et Boyle, 15
Gensbascher, 56
Givon, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 243, 244, 250
Gombert, 86, 115, 185
Goodman, 115
Gough et Juel, 11, 12
Gough, Hoover et Peterson, 11
Greene, Mc Koon et Ratcliff, 48, 64, 71, 72, 165, 202
Grevisse et Goosse, 91, 94, 95
Grévisse et Goosse, 17, 18, 20, 90

Gripari, 39, 248
Guerault et Léon, 105
Gundel et col, 58, 60, 61, 63
Halliday, 51, 52
Halliday et Hassan, 33, 38, 39
Harste et Burke, 114
Hébrard, 4
Hickmann, 18, 41, 67, 74
Hickmann, Kail et Roland, 74
Higelé, Hommage et Perry, 114
Idol, 130
Irwin et Baker, 152, 162
Jakubowicz, 187
Jonhson-Laird, 32
Kail, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 84
Kail et Hickmann, 66
Kail et Léveillé, 75, 82
Karmiloff-Smith, 67, 68, 74
Kinstch et van Dijk, 35, 37, 41, 55, 68, 70, 77, 78, 81, 115
Kintsch et van Dijk, 5, 6, 38, 41, 52
Kleiber, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 41, 56, 57, 71
Koster, 187
Le Ny, 41
Lecoq et col., 11
Linde, 60
Marchand et Vaysse, 103, 105
Marinak et al, 117, 131, 134, 135, 136, 138, 141, 161
Masseron et Schnedecker, 21, 79
Mc Neil, 150, 151, 152, 154
McGee et Richgels, 131, 139
McKeown et col., 130
Mehler et Dupoux, 84
Milner, 18, 19, 21, 22, 23, 40
Moberly et Monson, 150
Monnery, Zagar et Charolles, 41
Moore et col, 136
Muth, 130, 140
Nagy, 130
National Reading Panel, 129
Neuman, 130
Noizet, 79, 80
Noizet et Vion, 74
Oakan, Wiener et Cromer, 13
Oakhill, 14
Oakhill et Yuill, 84
Oakhill, Cain et Yuill, 13, 14, 68, 165
O'sullivan et Pressley, 115
Palincsar et Brown, 115, 118, 132, 137, 140
Paris et Lindauer, 88
Paris et Myers, 88
Paris et Oka, 124, 126
Paris, Cross et Lipson, 115
Patry, 32, 33, 34
Pearson, 4, 160, 161
Perfetti, 13
Perfetti et Goldman, 55
Perfetti et Hogaboam, 13
Perraudeau, 114
Piccolo, 131, 139
Pitts, 134
Py et col., 105
Raphael et Pearson, 130, 140
Reboul, 22, 25, 84
Reichler-Beguelin, 19, 27, 28, 66, 67, 68, 80
Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen, 32, 39, 40, 50
Rémond, 76, 84, 112, 176
Rémond et Quet, 155
Rosenshine, 117, 118, 119, 121, 158, 160
Rosenshine et Meister, 140
Rosenshine et Steven, 119
Rumelhart, 114
Sanford et Garrod, 184
Schnedecker et Bianco, 56
Segui et Kail, 55, 172
Shankweiler, 13
Shoop, 132, 135
Slatka, 32, 50
Stein, 66
Stein et Policastro, 66
Steven et col., 132
Strenecky, Edge et Strenecky, 113
Tharp, 132
Thorndike, 113
Trabasso, 66
Trillo, 55
Troyat, 40, 255
Tyler, 75, 82
Vacca et Vacca, 132, 136
Vargas, 20
Vermunt, 121
Vion, 51
Winograd et Hare, 116
Wood, Winne et Pressley, 130
Wykes, 80

Yekovich et Walker, 184
Yourcenar, 56
Yuill et Oakhill, 14, 68, 74, 84
Yuill, Oakhill et Parkin, 15

Yule, 24, 25, 26
Zola, 50, 90
Zribi-Hertz, 93

Tables des matières

L'INTERPRETATION DES PRONOMS PERSONNELS OBJETS AU CYCLE TROIS DE L'ECOLE PRIMAIRE : CONCEPTION ET EVALUATION DE SEANCES DIDACTIQUES	3
INTRODUCTION	4
PREMIERE PARTIE : Approche théorique	9
CHAPITRE I : LA COMPREHENSION	11
<i>I.1 Compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit</i>	<i>11</i>
<i>I.2 Difficultés de compréhension pendant la lecture</i>	<i>13</i>
CHAPITRE II : L'ANAPHORE, FONCTIONNEMENT ET INTERPRETATION	17
<i>II.1 L'anaphore</i>	<i>17</i>
<i>II.2 Le fonctionnement du dispositif anaphorique</i>	<i>20</i>
II.2.1 La conception substitutive	20
II.2.2 Les alternatives à la conception substitutive	24
CHAPITRE III : LA DIMENSION TEXTUELLE DE L'ANAPHORE	30
<i>III.1 Cohérence</i>	<i>31</i>
<i>III.2 Les relations entre cohérence cohésion et connexité</i>	<i>34</i>
III.2.1 Cohésion et connexité	38
<i>III.3 L'impact de la cohérence sur la compréhension : données expérimentales</i>	<i>43</i>
<i>III.4 La structure thématique du discours</i>	<i>50</i>
<i>III.5 Topicalité, saillance et accessibilité</i>	<i>54</i>
<i>III.6 Cohérence, cohésion et connexité en production</i>	<i>66</i>
CHAPITRE IV : LES MECANISMES DE TRAITEMENT DES ANAPHORES.	70
<i>IV.1 Le traitement des anaphores par les enfants</i>	<i>74</i>
<i>IV.2 Les stratégies de résolution de la relation anaphorique</i>	<i>77</i>
IV.2.1 La procédure de distance minimale.	78
IV.2.2 La procédure des fonctions parallèles	79
IV.2.3 La procédure sujet.	80
IV.2.4 La procédure thématique	80
IV.2.5 La procédure d'analyse morphologique.	82
IV.2.6 La procédure sémantique.	83
IV.2.7 La procédure pragmatique.	84
<i>IV.3 Métacognition</i>	<i>86</i>
CHAPITRE V : LE SYSTEME PRONOMINAL FRANÇAIS	90
CHAPITRE VI : APPROCHE DIDACTIQUE DE LA COMPREHENSION EN LECTURE ..	98
<i>VI.1 Les instructions officielles</i>	<i>99</i>

<i>VI.2 Les pronoms dans les manuels scolaires, au cycle 3 de l'école primaire</i>	102
VI.2.1 La place des pronoms dans les manuels de français au CE2.....	103
VI.2.2 La place des pronoms dans les manuels de français au CM1 et CM2.....	105
VI.2.3 Bilan de l'examen des manuels scolaires	108
<i>VI.3 La didactique de la compréhension en lecture.....</i>	113
<i>VI.4 Les origines expérimentales de l'enseignement explicite des stratégies</i>	117
VI.4.1 Les fondements cognitifs	117
VI.4.2 L'effet maître.....	119
<i>VI.5 Un exemple de programme didactique expérimental d'enseignement explicite de stratégies : Informed Strategies for Learning (ISL).....</i>	123
<i>VI.6 Une analyse des recherches expérimentales sur l'enseignement explicite de la compréhension.....</i>	129
VI.6.1 Les recherches à orientation psycholinguistique. L'exemple de l'interprétation des anaphores.....	142
<i>VI.7 Propositions didactiques pour le traitement des marques anaphoriques.....</i>	150
<i>VI.8 Un exemple de programme didactique expérimental intervenant sur le traitement des marques anaphoriques</i>	155
<i>VI.9 Les perspectives de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension.....</i>	160
CHAPITRE VII : BILAN.....	165
DEUXIEME PARTIE : Conception d'un programme didactique et évaluation de son effet sur l'interprétation des pronoms compléments.....	168
CHAPITRE I : EXPERIENCE 1, L'INTERPRETATION DES PRONOMS SUJETS ET OBJETS.....	170
I.1 Hypothèses	171
I.2 Expérience 1 : Première partie.....	171
I.2.1 Matériel expérimental.....	172
I.2.2 Sujets.....	172
I.2.3 Procédure	173
I.2.4 Plan d'expérience	173
I.2.5 Résultats.....	173
I.3 Expérience 1 : seconde partie.....	176
I.3.1 Matériel expérimental.....	176
I.3.2 Sujets.....	178
I.3.3 Procédure	178
I.3.4 Plan d'expérience	178
I.3.5 Résultats.....	179
I.4 Discussion.....	184
CHAPITRE II : EXPERIENCE 2, L'INTERPRETATION DU PRONOM "LUI" AU CE2	186

<i>II.1 Introduction</i>	186
<i>II.2 Hypothèses</i>	187
<i>II.3 Expérience</i>	189
II.3.1 Matériel	189
II.3.2 Procédure	190
II.3.3 Plan d'expérience	190
II.3.4 Sujets	191
II.3.5 Résultats	191
<i>II.4 Discussion</i>	199
CHAPITRE III : EXPERIENCE 3, EVALUATION DE SEANCES DIDACTIQUES PORTANT SUR L'INTERPRETATION DES PRONOMS OBJETS DE TROISIEME PERSONNE	
	203
<i>III.1 mise au point de l'outil diagnostic</i>	205
III.1.1 Hypothèse	206
III.1.2 Plan d'expérience	206
III.1.3 Matériel	206
III.1.4 Procédure	207
III.1.5 Sujets	207
III.1.6 Résultats	208
<i>III.2 Evaluation et comparaison de l'impact de séquences didactiques</i> ...	211
III.2.1 Introduction	211
III.2.2 Hypothèses expérimentales	211
III.2.3 Protocole	212
III.2.4 Sujets	213
III.2.5 Plan d'expérience	214
III.2.6 Séquences didactiques basées sur l'explicitation des procédures morphologiques et sémantiques et des procédures de contrôle et de rectification pour l'interprétation des pronoms compléments	214
III.2.7 Séquences didactiques basées sur la présentation des propriétés syntaxiques des pronoms irréguliers	219
III.2.8 Résultats	223
III.2.9 Effet de l'entraînement	226
<i>III.3 Discussion</i>	234
CONCLUSION	237
Bibliographie	242
Index des figures	257
Index des tableaux	258
Index des auteurs	261
Tables des matières	264

RESUME en français

Certaines approches didactiques ont démontré leur efficacité pour améliorer la compréhension en lecture en situation de classe. Nous nous proposons d'adapter ces approches à l'interprétation des pronoms objets de troisième personne.

Dans la première partie sont présentés les modèles cognitifs, linguistiques et grammaticaux qui rendent compte du fonctionnement et de l'interprétation des pronoms. Les pratiques didactiques mise en place sont analysées et les approches didactiques expérimentales de la compréhension sont décrites.

Dans la seconde partie, trois expériences sont exposées. Les deux premières permettent d'établir un bilan de l'interprétation des pronoms personnels aux troisième cycle de l'école primaire. Deux hypothèses sont proposées pour expliquer les difficultés d'interprétation observées avec le pronom "lui". L'une repose sur une mauvaise connaissance des propriétés syntaxiques de ce pronom, et l'autre explique les difficultés par l'utilisation de stratégies d'interprétation inadéquates. A partir de ce bilan, deux approches didactiques sont proposées et leur efficacité respective est testée lors de la troisième expérience. L'analyse des résultats obtenus ne montrent pas d'effet significatif des séances didactiques sur l'interprétation des pronoms personnels objets ou sur la compréhension en lecture. Cette absence d'effet est commentée.

TITRE et RESUME en anglais

Comprehension improvement in the last three years of primary school: design and assessment of didactic sessions on the interpretation of third person complement pronouns

Some didactic approaches have demonstrated their efficiency in the improvement of reading comprehension in classroom situation. We are trying to adapt these approaches to the interpretation of third person object pronouns.

The first part presents the cognitive, linguistic and grammatical models that account for the functioning and for the interpretation of pronouns.

In the second part, three experiments are stated. The first and the second assess the interpretation of personal pronouns in the last three years of primary school. Two hypotheses are proposed to account for the interpretation difficulties found for the pronoun "lui". One hypothesis is based on a bad knowledge of the syntactic properties of this pronoun, and the other explains these difficulties by the use of inappropriate interpretation strategies. From these results, two didactic approaches are proposed and their respective efficiency is test in the third experiment. No significant effect of the didactic sessions is obtained on the interpretation of third person object pronouns or on reading comprehension. This lack of effect is discussed.

DISCIPLINE : Sciences de l'Education

MOTS CLEFS : Compréhension. Lecture. Didactique. Pronom. Anaphore. Stratégie. Cohésion.

UNIVERSITE GRENOBLE II – PIERRE MENDES-FRANCE
U.F.R. SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE
DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION