



HAL
open science

L'évaluation de la compréhension de textes narratifs en fin d'école primaire

Sabine Rodriguez Suarez

► **To cite this version:**

Sabine Rodriguez Suarez. L'évaluation de la compréhension de textes narratifs en fin d'école primaire. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCB224 . tel-02281977

HAL Id: tel-02281977

<https://theses.hal.science/tel-02281977v1>

Submitted on 9 Sep 2019

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.



UNIVERSITÉ
**PARIS
DESCARTES**

MEMBRE DE

USPC
Université Sorbonne
Paris Cité

Université Paris Descartes

Ecole doctorale :

"Sciences humaines et sociales : cultures, individus, sociétés" (ED 180)

Laboratoire : EDA – EA4071 Éducation, Discours, Apprentissages

L'évaluation de la compréhension de textes narratifs en fin d'école primaire

Par Sabine Rodriguez Suarez

Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation

Dirigée par Sandra Jhean-Larose et Rémi Goasdoué

Présentée et soutenue publiquement le 27 novembre 2017

Devant un jury composé de :

Marie-France Bishop, Professeur ESPE- Université de Cergy Pontoise. (examinatrice)

Elisabeth Bautier, Professeur émérite, Université de Paris 8 Saint-Denis. (examinatrice)

Michel Hupet, Professeur ordinaire émérite, Université Catholique de Louvain (examinateur)

Denis Brouillet, Professeur, Université Montpellier 3, (rapporteur)

Bertrand Daunay, Professeur, Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 (rapporteur)

Je remercie ma directrice de thèse, Sandra Jhean-Larose, pour sa disponibilité toujours constante et son précieux accompagnement.

Je remercie mon co-directeur de thèse, Rémi Goasdoué, mon ami, pour son immense patience et son enthousiasme intellectuel qu'il a su me communiquer et me transmettre.

Je remercie les membres du laboratoire EDA et son directeur, Éric Roditi, pour leur accueil chaleureux, les riches échanges et leur soutien indéfectible.

Je remercie Christophe Blanc, frère de galère et de petits bonheurs de thèse.

Je remercie les membres de la DEPP, et en particulier Bruno Trosseille, Yann Étève, Sandra Andreu et Thierry Rocher, pour leur soutien financier dans le cadre de la convention EVALEC et leur amitié professionnelle.

Je remercie tous les enseignants et tous les élèves qui nous ont si volontiers accueillis dans leur classe.

Je remercie mes relectrices et relecteurs et autres chercheurs de coquillettes orthographiques.

À mon zamoureux époux,

À tous nos enfants,

À ma maman.

Table des matières

COMPRENDRE LA COMPRÉHENSION : UNE HISTOIRE À CINQ VOIX (PSYCHOLOGUES, DIDACTIENS, PSYCHOMÉTRICIENS, ENSEIGNANTS, ÉLÈVES)..... 8

PREMIÈRE PARTIE : CE QUE COMPRENDRE UN TEXTE NARRATIF VEUT DIRE, TENTATIVES DE DÉFINITION 16

PREMIER CHAPITRE : DU POINT DE VUE DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE 18

LA LENTE CONSTRUCTION D'UN OBJET INTROUVABLE ? 19

L'OPÉRATIONNALISATION DES PROCESSUS 33

LA PRODUCTION D'INFÉRENCES 52

DEUXIÈME CHAPITRE : DU POINT DE VUE DE LA PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT 62

UN MODÈLE DÉVELOPPEMENTAL OU COMMENT LA COMPRÉHENSION DE TEXTES SE CONSTRUIT CHEZ L'ENFANT 63

L'OPÉRATIONNALISATION DES PROCESSUS CHEZ L'ENFANT 64

LA STRUCTURATION DU RÉCIT 69

TROISIÈME CHAPITRE: DU POINT DE VUE DE LA PSYCHOLINGUISTIQUE ET DE LA NARRATOLOGIE 76

L'APPROCHE COGNITIVE DES TYPOLOGIES DE TEXTES 76

LES APPORTS DE LA NARRATOLOGIE 78

IDENTITÉ ET PERCEPTION DU NARRATEUR 83

DEUXIÈME PARTIE : LA SCOLARISATION DE LA COMPRÉHENSION DE TEXTES..... 86

PREMIER CHAPITRE: DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE LA SCOLITUDE : QUELLES DIFFICULTÉS POUR QUELS ÉLÈVES ? 88

PEUT-ON DÉFINIR DES CARACTÉRISTIQUES PROPRES AUX FAIBLES COMPRENEURS ? VERS UNE DÉFINITION CONSENSUELLE DU FAIBLE COMPRENEUR ? 89

TYPOLOGIE DE DIFFICULTÉS EN LECTURE-COMPRÉHENSION..... 90

CATÉGORISATION DES FAIBLES COMPRENEURS 95

D'AUTRES PISTES POUR EXPLIQUER LES DIFFICULTÉS EN COMPRÉHENSION DE TEXTES 103

DEUXIÈME CHAPITRE: DU CÔTÉ DU TEXTE 114

LE TEXTE NARRATIF..... 115

LA « LISIBILITÉ » DES TEXTES 117

LECTOR IN FABULA 120

LE MURMURE DES TEXTES.....	122
TROISIÈME CHAPITRE: DU CÔTÉ DU CONTEXTE.....	124
LE TEMPLE DE LA LITTÉRATIE	126
FRANÇAIS DE SCOLARISATION ET PRATIQUES LANGAGIÈRES DES ÉLÈVES.....	132
CHAPITRE QUATRIÈME L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE TEXTES: LA COMPRÉHENSION DE TEXTES EST LA MATIÈRE SCOLAIRE LA PLUS ÉVALUÉE ET LA MOINS ENSEIGNÉE”	135
LA CONCEPTION DE LA COMPRÉHENSION DE TEXTES DANS LES CURRICULA.....	136
L’HÉRITAGE DU DISPOSITIF ANCIEN : UN APERÇU DIACHRONIQUE	138
L’ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA COMPRÉHENSION DE TEXTES	150
QUATRIÈME CHAPITRE : LES RÉFÉRENTS DES ENSEIGNANTS POUR LES JUGEMENTS SUR LA COMPRÉHENSION DE TEXTES NARRATIFS.....	163
MÉTHODOLOGIE.....	165
LES JUGEMENTS SUR LE TEXTE : LES MOTS ET LES CHOSES	170
LES COMPÉTENCES RELATIVES AUX PROPRIÉTÉS DU TEXTE.....	172
LES COMPÉTENCES TEXTUELLES	181
PERCEPTION DES QUESTIONS DE COMPRÉHENSION DE TEXTES PAR LES ENSEIGNANTS.....	194
REPRÉSENTATIONS IMPLICITES DE L’ENSEIGNEMENT ET CONCEPTIONS DIDACTIQUES SOUS-JACENTES.....	198
<u>TROISIÈME PARTIE : LE FONCTIONNEMENT DES OUTILS D’ÉVALUATION.....</u>	215
PREMIER CHAPITRE : L’ÉVALUATION SCOLAIRE DE LA COMPRÉHENSION DE TEXTES NARRATIFS « LA COMPRÉHENSION, C’EST CE QUE MESURE MON QUESTIONNAIRE »	217
UNE FOLIE ÉVALUATION ?	219
LA COMPRÉHENSION DE TEXTES NARRATIFS DANS LES ÉVALUATIONS INTERNATIONALES ET NATIONALES.....	223
DEUXIÈME CHAPITRE : « QUESTIONS SANS TEXTE » : UNE ANALYSE DE RÉPONSE À L’ITEM	248
MÉTHODE	251
PROTOCOLE	251
RÉSULTATS	257
DISCUSSION	263
TROISIÈME CHAPITRE : LA COMPRÉHENSION À TRAVERS UNE BASE DE QUESTIONS SUR DES TEXTES NARRATIFS ...	265
DESCRIPTION SOMMAIRE DES ÉPREUVES PROPOSÉES DANS LES ÉVALUATIONS NATIONALES ENTRE 1998 ET 2013 .	267
DESCRIPTION DES ÉPREUVES À TRAVERS UNE CATÉGORISATION MULTIPLE : À LA QUÊTE DES MOTIFS DE RÉPONSE À L’ITEM	271
LA CATÉGORISATION DES QUESTIONS.....	274
ANALYSE À PARTIR DES RÉSULTATS	284

CONCLUSION PROVISOIRE DE CE TRAVAIL EXPLORATOIRE.....	287
QUATRIÈME CHAPITRE : UN ÉLÈVE, QUATRE TÂCHES DE COMPRÉHENSION : L'ENQUÊTE « SIDONIE-VERTE ».....	289
LE RAPPEL.....	290
LA RECONNAISSANCE	322
LES JUGEMENTS D'IMPORTANCE	332
LES QCM	345
<u>DISCUSSION ET PERSPECTIVES : « Y A-T-IL UNE ÉVALUATION SUFFISAMMENT BONNE ? »</u>	<u>367</u>
APPORTS ET LIMITES DE CHAQUE ENQUÊTE.....	368
ENTRETIENS D'ENSEIGNANTS.....	368
DES QUESTIONS SANS TEXTE	370
LA BASE DE QUESTIONS ISSUES DES ÉVALUATIONS NATIONALES	372
L'ENQUÊTE « SIDONIE-VERTE »	374
LES IMPENSÉS DE L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION OU LES QUESTIONS QUI RESTENT	376
L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION ET LES CAUSES D'ÉCHECS	376
TÂCHES D'ÉVALUATION, TÂCHES D'ENSEIGNEMENT.....	377
LES TEXTES NARRATIFS UN GENRE GÉNÉRIQUE POUR EN EXERCER LES OMNILECTEURS	377
RÉSULTATS ENTRE PROFILS DE RÉPONSE ET PROFILS DE LECTEURS	378
LES CATÉGORIES DE L'ENTENDEMENT DES CONCEPTEURS	378
LE FLOU AUTOUR DE LA NOTION DE COMPRÉHENSION DONT TOUT LE MONDE S'ACCOMMODE	379
PERSPECTIVES	380
INDEX DES TABLEAUX	383
INDEX DES FIGURES	384
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>388</u>

Comprendre la compréhension : une histoire à cinq voix (psychologues, didacticiens, psychométriciens, enseignants, élèves)

La netteté du sentiment de comprendre ou de ne rien comprendre conduit facilement à une autre évidence : il existe une compétence qui nous a permis ou pas de comprendre. S'impose alors avec la même évidence que les écarts de compréhension sont le reflet de niveaux de compétences en compréhension. L'évaluation de la compréhension n'est alors qu'affaire de méthode.

Et si « la compétence de compréhension de textes n'existait pas » comme l'affirmait Bourdieu à propos de l'opinion publique (Bourdieu 1973) ? Et si ce n'était qu'un artéfact des évaluations comme l'opinion serait produite par les sondages ? Et si de même que l'opinion publique est déterminée par la « sommation purement additive d'opinions individuelles » la compréhension était définie par les épreuves qui servent à l'évaluer ? Ces questions paraissent bien rhétoriques à une époque où l'on produit tous les trois ans des comparaisons mondiales de l'évolution des compétences en compréhension de l'écrit. Si on les mesure c'est bien qu'elles existent, ce ne peut être que consensuel. La polysémie du terme compréhension concourt aussi largement à cet effet de consensus. Véritable auberge espagnole sémantique, chacun voit ce qu'il apporte dans la compréhension, les psychologues des processus, les psychométriciens un trait latent unidimensionnel, les didacticiens des postures de lecture, les sociologues des marques de distinction, etc. Le flou est tout aussi fédérateur, il évite aux didacticiens de caractériser clairement les contours d'un modèle de lecteurs qui ne soit pas un lecteur modèle, il permet aux psychométriciens d'employer leurs méthodes éprouvées pour caractériser des traits latents difficiles à définir, etc.

C'est autour de ces constats et questions naïves de départ que s'est construit ce travail, dont l'ambition est d'interroger les pratiques d'évaluations de la compréhension. Que la compréhension existe, que l'on puisse en décrire les processus, l'évolution des lecteurs, les apprentissages qu'elle impose ne fait aucun doute. En revanche, cette thèse est motivée par la volonté d'échapper à la tautologie que l'on pourrait résumer par détournement de la

célèbre formule : « la compétence de compréhension c'est ce que mesure mon test ». L'objectif est donc de comprendre ce qu'impliquent les épreuves de compréhension, de mieux cerner ce qu'elles traduisent de l'activité des élèves et de leurs difficultés. Ce travail a imposé une remise en question systématique des pratiques d'évaluation, non pour l'attrait de la charge critique qu'elle pourrait représenter, mais pour comprendre le fonctionnement des outils d'évaluation. Nous avons interrogé de manière aussi systématique que possible les pratiques d'évaluation : du choix des textes, aux résultats en passant évidemment par les questions. Ces analyses n'auraient pu être réalisées sans l'apport des diverses perspectives théoriques, qui éclairent toutes à leur manière cette activité riche et complexe qu'est la lecture-compréhension.

L'exposé de notre recherche s'organise en quatre grandes parties : trois parties qui allient cadres référentiels et enquêtes empiriques ; une quatrième et dernière partie consacrée à la discussion.

La première grande partie intitulée « **Ce que comprendre un texte narratif veut dire : Tentatives de définition** » a pour ambition de cerner les contours de l'objet de notre recherche, la compréhension de textes narratifs. Elle comprend trois chapitres qui témoignent d'une nécessité, apparue en cours d'élaboration, de faire varier les points de vue autour d'un même objet.

Le cadre conceptuel du premier chapitre est celui de la psychologie cognitive. À travers l'analyse de la construction de cet objet, nous avons cherché à dégager les spécificités de la compréhension de textes selon un jeu de comparaison : identification des mots vs lecture-compréhension ; mémoire vs compréhension et enfin compréhension de textes vs compréhension orale. Nous présentons ensuite (i) l'opérationnalisation des processus en psychologie cognitive, c'est-à-dire les tâches les plus courantes utilisées pour tester la compréhension de textes, (ii) les modèles fondateurs de la compréhension de textes et (iii) la tâche de production d'inférences qui suscite un intérêt croissant dans les travaux les plus récents.

Le deuxième chapitre recense les travaux sur la compréhension en psychologie du développement. Le modèle développemental de la compréhension conçu par van den Broek

et al. (2005) a la particularité de prendre comme pivot d'analyse l'apprentissage de la lecture-déchiffrage et d'observer en amont et en aval de cet apprentissage la compréhension de textes. Ainsi, les travaux qui s'intéressent à cet aspect proposent des études longitudinales comparant, notamment, à différents moments, la compréhension orale et la compréhension écrite (Blanc, 2010). Les tâches d'opérationnalisation des processus proposées aux enfants consistent essentiellement en des rappels, des productions libres de récits et des jugements de narrativité. Un des enseignements les plus importants que nous retirons de ces travaux est que la conscience de ce qui constitue ou non une histoire est tardive, vers 11 ans, soit à peine l'âge des élèves de nos enquêtes.

Ce constat, ainsi que les observations que nous conduisons en parallèle de ce travail théorique pour les différentes enquêtes présentées ensuite, nous a amenés à ouvrir la réflexion à d'autres champs disciplinaires. Ainsi, dans le troisième chapitre, nous essayons de comprendre les points de jonction qui peuvent exister entre structures cognitives et structures narratives, psycholinguistique et narratologie.

La seconde partie de la thèse intitulée « **La scolarisation de la compréhension de textes** » envisage la compréhension de textes narratifs spécifiquement dans le cadre scolaire. Les textes proposés comme support d'enseignement et d'évaluation ainsi que les modalités de questionnement diffèrent de beaucoup des supports et modalités de questionnement en psychologie cognitive. C'est pourquoi nous avons souhaité faire de la compréhension de textes en contexte scolaire un objet spécifique, à examiner en tant que tel. Nous suivons pour cette partie la triple interaction proposée par Giasson (1990) : lecteur, texte, contexte que nous adaptons au fil de la partie en élève-lecteur, tâche de lecture-compréhension, contexte scolaire. Cette partie comporte cinq chapitres.

Le chapitre premier « Du côté de l'élève » se place tout d'abord du point de vue de la psychologie cognitive dont de nombreux travaux récents portent sur le sujet élève. Ces travaux s'efforcent notamment de poser une définition de ce que pourrait être un « faible compreneur » (Cain, 2010) et proposent des catégorisations de faibles compreneurs qui forment somme toute un ensemble très hétérogène. Puis, répondant à une nécessité d'élargir la perspective et prendre en compte non seulement ce que savent faire et ne pas faire ces

élèves ainsi définis, mais aussi leurs compétences lexicales, leurs pratiques langagières et leurs modes de faire, les points de vue didactiques, de l'évaluation externe scolaire et de la sociolinguistique se croisent dans ce chapitre pour tenter de cerner les caractéristiques de ces « faibles compreneurs » et de leurs difficultés en compréhension de textes narratifs.

Le deuxième chapitre « Du côté du texte » cherche à définir les spécificités du texte narratif tout en explorant la notion de « lisibilité » du texte. Ce chapitre vise à définir ce qui dans le texte même peut constituer des difficultés auxquelles les élèves se trouvent confrontés. Il adopte le point de vue de la linguistique avec notamment la notion de « blancs du texte » (Eco, 1979) et le point de vue de la didactique avec l'idée qu'il existerait des textes résistants au lecteur (Tauveron, 1999). Prendre en compte ces caractéristiques textuelles permet d'avoir une meilleure appréhension de l'interaction texte-lecteur.

Le troisième chapitre « Du côté du contexte » dépasse l'interaction texte-lecteur en la contextualisant. La lecture est une activité importante à l'école, mais elle est aussi pratiquée hors de l'école, ce qui lui confère une place singulière dans les apprentissages scolaires. Le rapport à l'écrit et à la lecture des élèves s'inscrit dans un rapport général à l'écrit : les notions d'univers de l'écrit (Olson, 1998) et de rapport au savoir (Charlot, 1997) tentent de donner du sens à ce que les évaluations externes envisagent sous le terme de « littératie ». Ce chapitre croise donc des points de vue très divers, de l'anthropologie à la sociolinguistique. Finalement, la notion de « français de scolarisation » issue de la didactique Français Langue Étrangère est peut-être une explication des malentendus importants entre élèves et enseignants, malentendus qui s'inscrivent dans une certaine co-construction des difficultés.

Les quatrième et cinquième chapitres ont pour but de sonder ces malentendus selon deux approches distinctes.

Le chapitre quatrième cherche à comprendre comment et pourquoi la compréhension serait « la matière la moins enseignée et la plus évaluée » comme l'affirment Cèbe et Goigoux (2009). Un aperçu diachronique succinct de l'enseignement du français donne quelques pistes de réponse et permet aussi de mieux cerner les enjeux actuels de l'enseignement de la compréhension de textes à l'école primaire. L'analyse des nouveaux programmes de 2016 et de la place qu'ils font à l'enseignement explicite de la compréhension de textes met en

perspective les représentations dont peuvent faire preuve certains enseignants qui sont façonnées par des pratiques fortement ancrées : la compréhension découle de la lecture ; il y aurait une sorte d'étagement de la lecture : on apprend à lire à l'école, à comprendre au collège et à interpréter au lycée (Reuter, 1992 ; Daunay, 1993). Au sujet de ces représentations d'enseignants, Jorro (1999) élabore une typologie des référents sous-jacents en didactique qui éclaire selon elle les représentations que les enseignants véhiculent dans leurs pratiques.

Le cinquième chapitre peut s'envisager comme une illustration du précédent : il consiste en la présentation des résultats d'une première enquête autour d'entretiens d'enseignants. Dans le cadre de cette enquête qualitative, nous avons demandé à quinze enseignants exerçant dans des zones d'éducation contrastées de réagir à la lecture d'un texte issu des évaluations nationales et du questionnaire attenant. Les enseignants interrogés devaient relever et caractériser les difficultés qu'ils soulevaient dans le texte et dans le questionnaire. Les résultats montrent que les enseignants de l'enquête ont de bonnes intuitions pour définir les difficultés, en particulier pour le questionnaire, pour lequel ils font souvent preuve d'une véritable culture technique du questionnaire. Ils semblent éprouver plus de difficulté à décrire les propriétés des textes. En outre, on observe dans les entretiens un glissement fort de la difficulté du texte et de la tâche vers la difficulté des élèves. Le référent essentiel des enseignants de l'enquête est très clairement l'élève. Nous notons enfin des différences dans les thématiques abordées en fonction de leur zone d'exercice : les enseignants en HEP abordent surtout le texte comme thème principal ; pour les enseignants en EP, les thèmes de l'évaluation et des élèves représentent plus de la moitié des propos. Nous avons tenté enfin de dresser des portraits d'enseignants en suivant la typologie de Jorro (1999).

La troisième partie de la thèse intitulée « **Le fonctionnement des outils d'évaluation** » tente de mettre en contexte les évaluations standardisées ainsi que de proposer à la fois une analyse a priori des outils d'évaluation et deux enquêtes auprès d'élèves. L'objectif principal de cette partie est de mettre en regard les résultats chiffrés et les discours qui en émanent avec le contexte de conception des épreuves et les procédures des élèves mises en place dans l'activité de réponse.

Le chapitre premier revient sur le contexte des évaluations standardisées, qu'elles soient nationales ou internationales, pour mieux comprendre ce que recouvrent les constats chiffrés. Selon la démonstration de Bain (2003), le questionnaire ne mesure pas la compréhension, il la repère. À partir de ce constat, il devient une nécessité de s'intéresser aux outils de l'évaluation et au premier chef, à la question de compréhension. De nombreuses typologies de question ont été proposées qui traduisent surtout les représentations de la compréhension de textes chez les concepteurs d'épreuves. Dans la même visée, la didactique du français apporte au sujet des questionnaires un point de vue particulièrement éclairant en le considérant comme un métatexte, c'est-à-dire un texte sur le texte (Daunay, 1993). Certains élèves semblent avoir très bien compris cet implicite du contrat évaluatif et se servent du questionnaire pour élaborer leur réponse aux questions de compréhension de textes. En ce cas, l'outil serait lui-même créateur d'inégalités. Comment dès lors, dépasser ces problèmes internes à l'outil d'évaluation qu'est le questionnaire de compréhension ? En multipliant les tâches de compréhension de nature différente auprès des mêmes élèves.

C'est l'ambition de l'outil « Diagnos » (Denhière et Baudet, 1992), conçu comme une batterie de tests visant à établir un diagnostic du fonctionnement cognitif de la lecture et la compréhension de textes ; il a pour vocation d'identifier l'origine des difficultés rencontrées par les élèves et permettre aux équipes enseignantes de mettre en place des séquences pédagogiques et de remédiations adaptées le plus étroitement possible à l'origine de ces difficultés. Comme on le devine à travers cette description succincte, Diagnos est un outil inédit qui assure, pour la première fois, un pont entre les tests de psychologie cognitive et l'évaluation diagnostique scolaire. Diagnos est un des référents utilisés dans nos enquêtes auprès des élèves.

Les deuxième et troisième chapitres présentent les résultats de trois enquêtes. Dans le chapitre deuxième, nous retraçons le parcours d'une expérience collective procédant d'une sorte de raisonnement par « l'absurde » : peut-on répondre à des questionnaires de compréhension sans le texte y afférant ? Nous avons ainsi proposé à 200 élèves de fin d'école primaire (CM2, cycle 3, 10-11 ans), issus pour moitié d'écoles en éducation prioritaire de région parisienne, de répondre à deux questionnaires de compréhension alors qu'ils ne disposaient pas du texte afférent. L'idée sous-jacente était de montrer qu'il est possible, par

recoupement de questions (répétition de termes ou présence de champs sémantiques au fil du questionnaire), de répondre à un certain nombre de questions sans avoir lu le texte au préalable. Les résultats montrent que le nombre de questions indépendantes du texte est élevé (Keenan et Betjemann, 2006) et que les questionnaires de compréhension ne font pas qu'attester la compréhension du texte, tant s'en faut. La seconde analyse découle de cette première expérience : nous avons relevé environ 200 questions des évaluations nationales françaises concernant la compréhension de textes narratifs sur quinze ans, de 1998 à 2013. Après avoir effectué une analyse a priori des questionnaires, en tant que textes en eux-mêmes et dans l'interaction texte-questions, nous sommes en mesure d'affirmer qu'il est possible, pour la moitié des questions de cette base, de trouver la bonne réponse ailleurs que dans le texte. La moitié des questions seraient ainsi des questions indépendantes du texte. Parmi ces dernières, certaines dépendraient des connaissances antérieures, d'autres de la question elle-même et d'autres encore du questionnaire. Ainsi, les questionnaires évaluent bien la compréhension, mais peut-être pas tant celle du texte.

Le quatrième chapitre présente l'enquête « Sidonie-Verte » menée auprès de quatre-vingts élèves de fin de cycle 3 issus d'écoles de zones d'éducation contrastées. La passation avait pour but de confronter deux protocoles visant à évaluer la compréhension de textes narratifs: (i) un texte « Verte » et une sélection d'épreuves (choix de titre, choix de résumé, reprises anaphoriques) issues des évaluations nationales françaises et (ii) un texte « Sidonie » et une batterie d'épreuves, « Diagnos » (Rappel, reconnaissance, Jugements d'importance relative et Questions ouvertes) construits dans le cadre de la sémantique cognitive (Le Ny, 1979, 2005 ; Denhière & Baudet, 1992) et reprenant des tâches d'évaluation des processus cognitifs (Blanc & Brouillet, 2005).

Pour chacun des deux textes, nous avons croisé les protocoles incluant les deux classes d'épreuves. Les résultats montrent, chez un grand nombre d'élèves, des discordances fortes entre les deux modes d'évaluation et indiquent que quel que soit le type de texte, que les performances aux épreuves « Diagnos » caractérisent plus finement les processus cognitifs que celles obtenues à partir des questions issues des évaluations nationales. Ce constat est d'autant plus intéressant que les deux épreuves ont été passées par les mêmes élèves à environ

15 jours d'intervalles. On ne peut donc imputer ces discordances à l'évolution de leurs compétences en compréhension de textes.

La quatrième et dernière partie de la thèse est constituée de la discussion qui rappelle les apports et limites des enquêtes que nous avons menées dans ce travail de thèse ainsi que les enjeux principaux développés tout au long du travail, avant d'ouvrir sur des perspectives et des pistes de réflexion concernant la compréhension de textes.

Première Partie :

Ce que comprendre un texte narratif veut dire, Tentatives de définition

« Chaque fois qu'il s'aventure sur un terrain incertain ou inexploré, le chercheur doit commencer par délimiter étroitement son champ. Le petit arpent du Bon Dieu ? Il faut l'espérer. Le territoire à défricher, à conquérir, pourra servir ultérieurement de base de pénétration en profondeur. À condition que la définition décisive ne soit pas pervertie en définition essentielle, que le territoire initial ne soit pas érigé en cadre théorique inébranlable, que la conquête ne devienne pas un impérialisme, la dictature d'une idée simple sur la complexité des faits. »

(Zazzo, 1983)

Le projet ultime de cette thèse est de cerner les enjeux de l'évaluation de la compréhension de textes narratifs en fin d'école primaire. Pour tenter d'atteindre cet objectif, il s'agit avant tout d'aboutir à une définition stable qui délimite, autant que faire se peut, les contours de l'objet de cette évaluation. Dans ce chapitre, nous essayons donc de caractériser les spécificités de la compréhension de textes narratifs et d'en proposer une définition.

Mais il est des objets de recherche qui ne se laissent pas si facilement appréhender, dans le sens où les contours de l'objet demeurent encore flous. Au sujet de l'humour, Zazzo (1983) parle de définition décisive, comme l'exprime l'exergue ci-dessus. On ne peut, selon lui, faire autrement que de trancher et d'adopter une certaine définition de l'objet qui est, de ce fait par nature, partielle, partiale et provisoire. De toute évidence, la compréhension de textes est au nombre de ces objets. Nous pouvons donc d'emblée affirmer que l'on n'aboutira pas à autre chose à la fin de ce chapitre, c'est-à-dire à une définition décisive de la compréhension de textes narratifs partielle, partiale et provisoire. Un second objectif assigné à ce chapitre, et intrinsèquement lié au premier, consiste à comprendre pourquoi et comment la compréhension de textes narratifs s'est constituée en un objet de recherche à part entière, afin de comprendre les enjeux actuels des travaux sur la compréhension de textes. Les questions qui ont guidé notre réflexion ont suivi une progression par emboîtements successifs – ou serait-ce par exclusions successives ?-, partant des caractéristiques générales de la

compréhension pour aller vers la caractérisation la plus précise possible de l'évaluation de la compréhension de textes narratifs chez les élèves : Quelle est la spécificité des processus en jeu dans la compréhension des textes par rapport aux processus globaux de la compréhension en général¹ ? Quelle est la spécificité de la compréhension de textes narratifs par rapport à la compréhension de textes en général ? Quelle est la spécificité de la compréhension de textes narratifs chez l'enfant par rapport à la compréhension de textes narratifs en général ? Quelle est la spécificité de la compréhension de textes narratifs chez les enfants dans le contexte scolaire en situation d'évaluation ? Cette dernière question investit le petit arpent du Bon Dieu dont parle Zazzo, notre petit arpent du Bon Dieu.

Ces questionnements forment un fil rouge pour le chapitre entier². Nous remarquons que ce fil rouge, en une sorte d'ontogenèse, est en l'occurrence diachronique, dans le sens où les travaux de recherches concernant la compréhension de textes narratifs chez l'enfant ont suivi ce cheminement réflexif. Ce chapitre prétend ainsi également retracer la genèse de l'objet en épousant les évolutions historiques de la question et le cheminement d'un champ disciplinaire à l'autre qui donnent autant de portraits différents de la compréhension de textes et en façonnent donc la ou plutôt les définitions que l'on peut en proposer.

¹ Si toutefois, une « compréhension générale » pouvait avoir un sens. La compréhension de textes est-elle, comme l'affirme Bianco, un cas particulier de l'habileté cognitive générale de compréhension (Bianco, 2010) ? Peut-on mettre sur le même plan compréhension de textes lus et compréhension de textes entendus, compréhension orale, lecture-compréhension d'images, compréhension de films, de musique ? A-t-on le même « niveau » de compréhension dans tous ces contextes ? L'objectif de ce chapitre est de cerner les spécificités de la compréhension de textes.

² Dans ce premier chapitre de thèse, nous cantonnerons l'analyse à la compréhension de textes narratifs chez l'enfant. Les deux chapitres suivants s'intéresseront à l'élève comme sujet en situation d'évaluation scolaire.

Premier chapitre : du point de vue de la psychologie cognitive

Résumé :

À travers l'analyse de la construction de l'objet « compréhension de textes », nous avons cherché à dégager les spécificités de la compréhension de textes selon un jeu de comparaison : identification des mots vs lecture-compréhension ; mémoire vs compréhension et enfin compréhension de textes vs compréhension orale. Nous présentons ensuite (i) l'opérationnalisation des processus en psychologie cognitive, c'est-à-dire les tâches les plus courantes utilisées pour tester la compréhension de textes, (ii) les modèles fondateurs de la compréhension de textes et (iii) la tâche de production d'inférences qui suscite un intérêt croissant dans les travaux les plus récents.

La lente construction d'un objet introuvable ?

La compréhension de textes est un objet de recherches relativement récent. La littérature sur la lecture est, en revanche, très ancienne et foisonnante. Mais dès les années soixante-dix, de nombreux travaux s'intéressent spécifiquement à cet objet complexe et multidimensionnel qu'est la compréhension de textes et qui se trouve à l'interface de plusieurs objets de recherches : la lecture, bien sûr, mais aussi les processus généraux de compréhension, de mémoire, d'intelligence, etc. Chaque champ a ainsi exploré des problématiques propres à l'objet qui l'occupait et a fait évoluer la connaissance dans le domaine précis étudié, formant une sorte de mosaïque des processus impliqués dans la compréhension de textes, comme autant de tesselles éparpillées. Les recherches relatives à la compréhension de textes n'ont connu un réel essor que depuis une quarantaine d'années, issues au départ du champ de la psychologie cognitive. Ces recherches en émergence donc tentent d'imbriquer en un tout cohérent ces tesselles tout en prenant en compte l'apport de champs disciplinaires très divers qui ont également investi la réflexion à ce sujet (psycho-linguistique, linguistique, didactique, sociologie, principalement). Dans le premier chapitre, nous centrons notre propos sur la psychologie cognitive qui constitue le cœur des réflexions autour de la compréhension de textes ; nous ferons cependant aussi quelques incursions que nous avons jugés nécessaires du côté de la psycho-linguistique, de la linguistique et de la narratologie. Les chapitres deux et trois offrent l'occasion d'évoquer plus avant la contribution d'autres champs disciplinaires, ceux de la didactique, de la sociologie et de la socio-linguistique notamment. Le champ d'origine des travaux sur la compréhension de textes est, nous l'avons dit, celui de la psychologie cognitive : ces travaux sur la compréhension s'inscrivent dans la double filiation des travaux sur la lecture et des travaux sur la mémoire ; les deux ayant marqué de leur sceau les travaux portant sur la compréhension de textes. C'est pourquoi, nous les présentons tous deux successivement.

Identification des mots vs lecture-compréhension ?

Dans les travaux de recherches de psychologie cognitive sur la lecture, l'accent a été mis pendant très longtemps, et de manière quasi-exclusive, sur la lecture-déchiffrage (*e.g.*, Ecalle & Magnan, 2002), laissant au second plan jusqu'à très récemment la lecture-compréhension. Deux objets d'investigation étaient ainsi privilégiés dans les travaux : l'identification des mots et les troubles entravant celle-ci. Les processus cognitifs d'identification des mots ont été très

largement décrits (Fayol, Gombert, Lécocq, Sprenger-Charolles, Zagar, 1992 ; Cain, 2010) et les récents travaux en neurosciences (Dehaene, 2007) revendiquent de pouvoir enfin visualiser, grâce à l'imagerie cérébrale, les deux voies (voie d'assemblage et voie d'adressage) qui avaient été définies par de nombreux modèles de la psychologie cognitive (depuis la double voie de Coltheart, 1978) et qui font aujourd'hui largement consensus³.

De même, la littérature sur les troubles a occupé tout un pan de la réflexion au sujet de la lecture pendant plusieurs décennies (Grégoire & Piérart, 1994 ; Écalle & Magnan, 2007). De nombreux travaux anglophones, notamment, ont établi des taxonomies de troubles et proposé une définition générale de la dyslexie qui fait consensus aujourd'hui (Lécocq, 1992 ; Snowling, 2000 ; Sprenger-Charolles, 2003 ; Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004 ; Sprenger-Charolles, Colé, & Serniclaes, 2006). Les résultats des nombreux travaux consacrés à l'identification des mots d'une part et à la définition des troubles d'autre part ont permis de faire avancer considérablement la réflexion sur le « savoir lire », sur cette activité cognitive infinie et tentaculaire qu'est la lecture. On peut cependant se demander pourquoi les travaux de recherches ont privilégié ces deux axes de la lecture-déchiffrage, laissant provisoirement au second plan la lecture-compréhension. Nous voyons, pour éclairer l'origine de cette suprématie, plusieurs explications plausibles de diverses natures :

1- La lecture-déchiffrage constitue un prérequis à la compréhension de l'écrit (on ne peut pas comprendre un texte qu'on ne sait pas déchiffrer). Une conception implicite largement répandue, concernant indistinctement l'acte de lire et l'apprentissage de la lecture, stratifie dans le temps l'activité de lecture : il s'agit tout d'abord d'automatiser la lecture-déchiffrage, d'assurer le décodage afin de libérer des ressources attentionnelles pour les processus de plus haut niveau. En s'intéressant à la lecture-déchiffrage puis à la lecture-compréhension, on peut d'abord penser que les travaux de psychologie cognitive suivent cette stratification naturelle. Mais surtout, et plus vraisemblablement, le déchiffrage étant plus proche de la perception visuelle que la compréhension, celui-ci s'est inscrit dans la lignée des travaux sur la perception, objet traditionnellement investi par la psychologie cognitive et a ainsi été privilégié par rapport aux autres aspects de la lecture.

³ En toute rigueur, précisons que ce sont les travaux en neurosciences qui ont employé les corrélats physiologiques des modèles cognitifs antérieurement établis. Les modèles cognitifs reposent sur des analyses de l'activité, là où les travaux en neurosciences ne font que décrire des relations entre ces activités supposées et des images renvoyant à l'activité cérébrale qui sont le produit de l'état technique actuel de l'imagerie cérébrale.

2- Comme souvent dans le domaine de l'apprentissage, c'est à partir de la déficience, ou du moins de la difficulté, que se développe la réflexion dans les champs impliqués. Analysant des troubles de lecture consécutifs à des lésions cérébrales, Marshall et Newcombe (1966, 1973) établissent plusieurs formes de dyslexie. De nombreux travaux vont à leur suite s'intéresser à la dyslexie et aux troubles d'apprentissage de la lecture-déchiffrage, polarisant de manière durable les préoccupations sur ces questions, au détriment peut-être de la lecture-compréhension.

3- L'école est au cœur des débats sociétaux, qu'il s'agisse, par exemple, des débats houleux au sujet des méthodes d'apprentissage de lecture ou des débats non moins houleux concernant le niveau en orthographe qui ne cesse de baisser, pour ne citer que ceux-ci en France. L'apprentissage de la lecture semble cristalliser une défiance bien ancrée vis-à-vis du système scolaire. Les diverses instances sociétales, largement relayées par les media, exercent une certaine pression implicite, voire parfois fermement explicite, poussant les travaux de recherches à axer leurs sujets autour des préoccupations sociétales du moment.

4- Enfin, les difficultés de décodage sont plus observables que les difficultés de compréhension (Hume & Snowling, 2011). Il a peut-être été plus aisé de mettre en place des expérimentations concernant l'identification des mots. Vérifier le niveau de déchiffrage d'un sujet est beaucoup plus immédiat et attestable, par le biais de l'oralisation d'un texte notamment, que de vérifier le niveau de compréhension d'un sujet. Les nombreux processus en jeu dans la compréhension en font une sorte de « zone d'ombre » et rendent en tout cas la mise en œuvre des investigations très compliquée. Ces investigations demeurent de ce fait à ce jour encore peu déployées.

Ces divers aspects peuvent peut-être contribuer à expliquer le long monopole de la lecture-déchiffrage sur la lecture-compréhension. Les recherches relatives à la compréhension de textes, nous le répétons, n'ont connu un réel essor que dans les années soixante-dix. Au départ, c'est d'ailleurs le rapport entre lecture-déchiffrage et lecture-compréhension qui a été exploré, ou plus exactement entre les processus dits de « bas niveau » qui permettent l'identification des mots et les processus dits de « haut niveau » qui regroupent diverses habiletés impliquées dans la compréhension de textes (traitements syntaxico-sémantiques, traitements textuels, connaissances extra-linguistiques, contrôle métacognitif, entre autres) (Gineste & Le Ny, 2002). Les travaux s'attachent dès lors à cerner de manière plus complète la

lecture, en incluant les processus au-delà de l'identification des mots. Le débat porte alors souvent sur le rapport de dépendance/indépendance entre les deux niveaux de processus. Avec sa célèbre formule $L = R \times C$, le modèle de lecture « The Simple View of Reading » présenté par Gough et Tunmer (1986) propose une conception simplifiée de la lecture en envisageant la lecture (L) comme le produit de la reconnaissance des mots (R) et de la compréhension du langage oral (C). Si la formule a le mérite de prendre en compte les deux niveaux de processus, elle ne dit rien des rapports qu'ils entretiennent et renforce, probablement à son insu, la traditionnelle conception stratifiée ou étagée de la lecture en convoquant deux instances équivalentes, comme si elles étaient quantifiables. De nombreux travaux, en revanche, tentent de décrire et qualifier l'interdépendance des deux niveaux de processus. Ils observent chez les lecteurs experts une forte corrélation entre ces deux habiletés (Gernsbacher & al., 1990 ; Perfetti, 1985 ; Stanovich, 1980). Certains ont même défendu une position extrême selon laquelle une automatisation accomplie des processus d'identification des mots permettrait d'accéder d'emblée à la compréhension de ce qui est lu (Morais, 1994 ; Perfetti, 1985)⁴. Il est clairement établi aujourd'hui qu'il n'en est rien, notamment chez les apprenants. Certains enfants déchiffrent très bien le texte mais sont incapables d'en restituer le sens (Cain, 2010). En résumé, on peut définir deux lignées de travaux : ceux qui s'inscrivent dans la lignée de la simple view of reading, pour qui il existe une interaction (la relation multiplicative a un sens plus complexe que la relation additive) entre identification des mots et compréhension (Perfetti & Hart, 2001 ; Perfetti, 2007) et ceux qui, a contrario, revendiquent une forte indépendance des deux (Yuill & Oakhill, 1991). Globalement, nous remarquons une progression de la réflexion qui envisage tout d'abord l'une puis l'autre des composantes de la lecture séparément avant de mettre en perspective les deux et de s'interroger sur une éventuelle dépendance de l'une vis-à-vis de l'autre, pour s'intéresser finalement à l'interaction dynamique des deux. Ce changement de perspective est perceptible dans les évolutions historiques d'autres objets très différents, comme par exemple, la perspective dialectique qui sous-tend l'étude de la mémoire et de la compréhension de textes dans le rapport processus/produit que nous traitons infra. Concernant la lecture, ce rapport de dépendance/indépendance/interaction est une question toujours vive dans la recherche, plus particulièrement dans le cadre de l'apprentissage de la

4 Perfetti parle « d'hypothèse d'efficacité verbale ». Selon lui, la vitesse et l'automatisme du décodage sont directement corrélés au niveau de compréhension.

lecture chez l'enfant. Nous y reviendrons plus longuement dans le chapitre portant sur les difficultés des élèves.

D'autre part, s'il est clair que les processus de bas niveau relèvent spécifiquement du traitement de l'écrit, les processus de haut niveau relèvent, eux, de traitements plus généraux qui interviennent dans de nombreuses autres activités cognitives. En effet, au-delà du processus d'identification des mots, les processus cognitifs impliqués dans la compréhension de textes ne sont pas spécifiques à cette activité. De nombreux travaux ont établi une corrélation très forte entre le traitement du langage oral et la compréhension en lecture (Carpenter & Just, 1986 ; Perfetti, 1985). Selon eux, comprendre un texte n'implique pas des processus fondamentalement différents de ceux impliqués plus généralement dans la compréhension orale (Gernsbacher, Varner, & Faust, 1990), voire dans la compréhension picturale (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990) ou pourquoi pas dans la compréhension musicale.

Or, il se trouve que les travaux portant sur les processus de compréhension générale font la part belle à la mémoire. Avant de distinguer les spécificités des processus mis en jeu dans la compréhension de textes par rapport aux processus cognitifs généraux, il nous a paru important de souligner les apports de ces travaux sur la mémoire car les modèles fondateurs de la compréhension de textes en sont largement tributaires. Comme le soulignent Nathalie Blanc et Denis Brouillet dans leur ouvrage « Mémoire et compréhension ; Lire pour comprendre », « *Mémoriser et Comprendre sont deux activités cognitives intrinsèquement reliées. En effet, comment mémoriser ce que l'on n'a pas compris, et réciproquement, comment comprendre sans mettre en œuvre des processus de mémorisation* » (2003). Ce rapprochement de termes pose à nouveau la question de la définition de la compréhension de textes. Où commence la compréhension ? Où s'arrête la mémoire ?

La compréhension de textes est-elle soluble dans la mémoire ?

Au départ, les travaux sur la compréhension de textes s'inspirent très largement des travaux et des expérimentations effectuées sur la mémoire. Les modèles fondamentaux de la compréhension de textes (van Dijk et Kintsch, 1978, 1983) sont d'ailleurs proches des modèles connexionnistes de la mémoire. Cette dernière intervient en effet à plusieurs niveaux dans la

compréhension de textes : (i) stockage des informations du texte ; (ii) appel au lexique mental ; (iii) appel aux connaissances antérieures.

- (i) Parce que nécessairement dépendante de la lecture, la compréhension de textes consiste en une découverte séquentielle d'un contenu : le lecteur lit et traite les mots, les propositions et les phrases successivement, les unes après les autres. Il est donc nécessaire pour le lecteur de stocker temporairement les informations du texte, le temps de vérifier si elles doivent être retenues ou oubliées, coordonnées entre elles ou encore intégrées aux connaissances que le lecteur possède déjà.
- (ii) et (iii) Les représentations qu'élabore le lecteur en cours de lecture ne réfèrent pas seulement aux informations contenues dans le texte. Elles se forment également à partir du lexique mental propre à chaque individu (Tulving, 1972) et à partir des connaissances antérieures du lecteur qui sont stockées en mémoire.

Mais un certain flou flotte autour du terme-même de mémoire, et ce dès l'origine du mot. D'après le dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, dirigé par Alain Rey (1992), la mémoire - du latin *memoria*- désigne en effet à la fois « l'aptitude à se souvenir » et « l'ensemble des souvenirs ». Ce double sens renvoie donc aux mécanismes qui permettent de recouvrer des faits qui se sont produits dans le passé ou des connaissances acquises, et en même temps au contenu lui-même, i.e., l'ensemble des faits qui n'ont pas été oubliés, le stock de tout ce que l'on sait et de tous nos souvenirs (cf. *memoriae*, au pluriel, signifie "recueil de souvenirs"). Étudier la mémoire, c'est donc à la fois étudier ce qui relève des processus mnésiques et considérer sous quelle forme et comment sont conservées des informations qui appartiennent au passé. Or, il n'est pas aisé de faire la part des choses entre les deux, c'est-à-dire entre ce qui dépend uniquement du mécanisme de rappel -le processus- et ce qui dépend uniquement du stock des souvenirs -le produit- (Blanc et Brouillet, 2003). La recherche en psychologie cognitive a proposé des modèles relevant de ces deux conceptions : soit la mémoire est considérée dans une perspective architecturale, soit elle est considérée dans une perspective plus dynamique. La première conception est aussi appelée "approche structurale de la mémoire" ; la seconde "approche fonctionnelle de la mémoire" (Nicolas, 2000). La littérature sur la compréhension de textes témoigne largement de cette même dialectique processus-produit. Les grands modèles fondateurs de la compréhension de textes portent en

eux cette dialectique dans le sens où, pour la première fois, est conceptualisée, à travers eux, la différence entre la mémoire du texte et la mémoire de la représentation du texte. Cette dernière intègre le processus dans le produit ; autrement dit, on explique le produit par le processus.

Approche structurale de la mémoire

Pendant plusieurs siècles, c'est la conception platonicienne de la mémoire popularisée par les deux célèbres métaphores du bloc de cire⁵ et de la volière qui a fait référence avant que William James ne propose de considérer deux types de mémoire : une mémoire qui concerne les connaissances nouvelles mais qui ne disparaissent pas immédiatement et une mémoire qui relève des connaissances que nous conservons longtemps après qu'elles ont été acquises par le sujet (James, 1890). Il a ainsi posé les bases de toute une lignée de travaux et d'expérimentations qui ont abouti à la formalisation des concepts de Mémoire à Long Terme (MLT) et de Mémoire à Court Terme (MCT), notamment dans le modèle modal d'Atkinson et Shiffrin (1968). Baddeley (1986) propose de considérer qu'il existe, en sus, une Mémoire De Travail (MT) qui servirait de "tampon" entre les deux et où serait effectué un véritable traitement de l'information. Ce concept de MT fait largement consensus dans les modèles de compréhension conçus depuis et tend à écarter celui de MCT.

À partir du modèle fondateur d'Atkinson et Shiffrin, des catégorisations de différentes natures de la MLT ont été proposées, renvoyant aux diverses qualifications et fonctions de la mémoire. Nous les mentionnons car elles nous semblent avoir une grande importance dans le recours par le lecteur aux connaissances antérieures et pour la production d'inférences, processus central dans les travaux récents sur la compréhension de textes. Ainsi, Tulving (1972) définit dans la MLT deux sous-systèmes : il différencie la mémoire épisodique (mémoire « autobiographique ») de la mémoire sémantique (thésaurus mental formé des mots ; chaque mot est stocké sous la forme d'un nœud inclus dans un réseau qui associe horizontalement les différents nœuds en fonction de leurs propriétés communes ; chaque nœud est également relié verticalement à des catégories superordonnées). Cohen et Squire (1980), quant à eux, différencient une mémoire déclarative et une mémoire procédurale. Les

⁵ Cette conception nous intéresse à double titre puisqu'elle est traditionnellement reprise en didactique dans la représentation transmissive classique : la figure du maître omniscient vs l'élève vierge de toute connaissance.

connaissances déclaratives relèvent « du savoir que... » (e.g., *signature de l'Armistice = 11 novembre 1918*) alors que les connaissances procédurales relèvent « du savoir comment... » (i.e., qui s'exprime dans les conduites qu'un sujet peut avoir). Selon ces auteurs, la mémoire déclarative inclurait mémoire sémantique et mémoire épisodique. Graf et Schachter (1985) présentent un modèle opposant une mémoire implicite et une mémoire explicite qui interviennent respectivement selon le type de tâche demandée au sujet. Ce dernier fait appel à la mémoire implicite quand les performances sont facilitées en l'absence de toute référence consciente à la mémoire, notamment dans les tâches de complètement de mots. En revanche, il fait appel à la mémoire explicite quand la tâche requiert une référence explicite à la mémoire, dans le cas par exemple du rappel libre, du rappel indicé ou des tâches de reconnaissance. Cette multiplicité de catégorisations renvoie aussi aux multiples facettes de l'activité de compréhension de textes. Si nous nous résumons, comprendre un texte, c'est effectivement mettre en relation des informations nouvelles (contenues dans le texte et traitées par la MT) et des informations que le lecteur possède déjà (dans la MLT), quelle que soit la nature de ces informations.

De toutes ces formes de mémoires, c'est probablement la mémoire sémantique qui a donné naissance aux développements les plus porteurs et qui nous intéresse le plus dans le cadre de la compréhension. Et c'est peut-être avant tout le rapport d'interdépendance qu'entretiennent la mémoire sémantique et la MT qui a constitué le cœur des modèles fondateurs de la compréhension de textes, notamment en ce qui concerne un des processus principaux de ces derniers : la production d'inférences. Ainsi, Le Ny (1987) différencie les représentations types (*type*) et les représentations occurrentes (*token*). Les représentations types constituent les structures en mémoire, l'état initial par rapport auquel les représentations occurrentes, l'état transitoire de l'information nouvelle activée, se définissent. Cependant, Gineste et Le Ny (2002) font remarquer que les deux sont intrinsèquement liées et que les unes sont définies par les autres et inversement. Par exemple, si les représentations types sont erronées, alors les représentations occurrentes seront également erronées.

Nous verrons infra, dans la sous-partie de ce chapitre traitant de l'opérationnalisation des processus, la filiation des différentes sortes de tâches utilisées pour travailler sur la mémoire et celles pour la compréhension de textes.

Approches fonctionnelle et émergente de la mémoire

Dans les années soixante-dix, certains travaux en psychologie cognitive proposent une conception quelque peu différente de la mémoire qui conduit à considérer cette dernière plutôt comme la mémoire des processus. Plusieurs expériences ont montré que les processus impliqués par la tâche demandée au sujet importent plus que le contenu-même de cette tâche. Par exemple, Barclay, Bransford, McCarrel, Nitsch (1974) ont présenté deux listes de phrases à deux groupes de participants. Dans la première liste se trouvait la phrase : « *L'homme souleva le piano* » et dans la seconde liste, la phrase : « *L'homme joua du piano* ». Ensuite, ils soumettaient aux deux groupes de sujets les mêmes indices de rappel dont « *Vous avez entendu parler de quelque chose de lourd* » ou encore « *Vous avez entendu parler de quelque chose qui produit des sons* ». Le premier indice fonctionnait bien avec la première liste de phrases ; le second avec la seconde liste, mais non inversement. Les auteurs en tirent la conclusion suivante : L'apprentissage ne se limite aucunement à l'apprentissage des stimuli ; il relève bien plus de toutes les informations qui entourent ces stimuli. La mémoire et la compréhension sont donc fondamentalement contextualisées⁶ et variables. Bransford et McCarrel (1974) ont mis en évidence comment un contexte donné a posteriori pouvait changer radicalement la représentation d'un texte chez le lecteur. Ils ont donné le texte suivant à lire : « *L'homme était fatigué. Sa voiture finit par s'arrêter et il se retrouva seul. Il faisait très sombre et très froid. L'homme quitta rapidement son pardessus, baissa la fenêtre et quitta le plus rapidement possible la voiture. Ensuite, il utilisa toute son énergie pour s'éloigner le plus loin possible. Il fut soulagé quand il vit les lumières de la ville, même si elles étaient encore loin.* »

Suivant le contexte qui était donné a posteriori – panne d'essence ; accident dans une rivière ; poursuite par des malfaiteurs-, la représentation du texte chez le lecteur évoluait de manière divergente. La seconde phrase du texte notamment connaissait des interprétations très différentes. Les auteurs en concluent que le sens du texte n'est pas tant dans les mots, dans les phrases que dans la construction de sens qu'en fait le lecteur en fonction de ses buts

⁶ Notons au passage l'étymologie proche de comprendre « *cum/prehendere* » (prendre avec, saisir ensemble) et de contexte « *cum/texere* » (tisser avec) (Rey, 1992).

de lecture et du contexte. La mémoire et la compréhension sont alors considérées comme des processus émergents.

Mémoire ou souvenir ?

En intitulant leur premier chapitre « Mémoire ou souvenir », Blanc et Brouillet (2003) mettent en perspective un aspect essentiel de la compréhension de textes. Quelle différence y-a-t-il entre se rappeler, se remémorer, se souvenir de ? Quelles frontières est-il possible d'établir entre ces divers termes, ces diverses acceptions ? Quelle part la reconstruction prend-elle dans le souvenir ? En littérature, l'idée de pacte autobiographique (Lejeune, 1996) pose frontalement le problème de la reconstruction. Dans les récits d'enfance⁷, l'utilisation du procédé de double énonciation - superposition des deux points de vue, celui de l'enfant rendu à travers le prisme de celui de l'adulte qui porte un regard particulier sur l'enfant qu'il a été - illustre bien la déformation irréductible de la mémoire tout autant que les petits arrangements dans l'interprétation des événements passés et la déformation du passé (Nicolas, 2000). Ce caractère reconstitutif de la mémoire a été étudié dans de nombreux travaux. Loftus et Palmer (1974), par exemple, ont montré comment un souvenir pouvait être re-construit à travers l'implicite véhiculé par une question. Nous citons cette expérience car elle peut apporter quelques éléments de réponse sur les conséquences de la façon d'interroger la compréhension de textes. Après la projection d'un film montrant une collision impliquant plusieurs voitures, les sujets étaient répartis en trois groupes et devaient répondre à une question qui variait en fonction des groupes. Le groupe 1 répondait à la question : « À quelle vitesse roulaient les voitures quand elles sont entrées en collision ? » ; le groupe 2 : « À quelle vitesse roulaient les voitures quand elles se sont accrochées ? » et enfin le groupe 3 : « À quelle vitesse roulaient les voitures quand elles se sont crashées ? ». La semaine suivante, les trois groupes devaient répondre aux mêmes questions. L'une d'elles était : « Avez-vous vu des vitres brisées ? » (Les vitres des voitures restaient intactes dans le film). Les résultats ont confirmé les hypothèses des auteurs qui prédisaient un nombre supérieur de réponses positives à cette question dans le groupe 3, le terme « crashées » véhiculant un sémantisme violent. Les auteurs concluent à une distorsion de la représentation initiale par le truchement de la question : si cette question est posée dans ces termes, c'est que la collision a forcément

⁷ Les récits d'enfance servent d'ailleurs souvent de support à l'évaluation scolaire de la compréhension. Nous revenons plus longuement sur ces aspects dans le chapitre trois de cette thèse.

été violente. Les conclusions de cette expérience nous intéressent particulièrement dans l'analyse des questionnaires de compréhension que nous menons : la question de compréhension peut modeler la représentation initiale du texte.

Les modèles de compréhension de textes insistent sur ces aspects de reconstruction des textes. Le lecteur ne se forge pas tant une mémoire du texte mais bien plutôt une mémoire de la représentation du texte.

Si nous faisons le point sur ce que ce panorama de la littérature en psychologie cognitive nous a appris, nous pouvons à ce stade affirmer que :

- La compréhension de textes relève à la fois de processus de bas niveau (identification des mots) qui sont chez le lecteur expert automatisés et de processus de haut niveau qui sont impliqués dans d'autres activités cognitives.
- On ne peut s'empêcher ni de lire un texte qui tombe sous les yeux ni d'en élaborer du sens dans une *course au sens* (Gineste et Le Ny, 2002).⁸
- Mémoire et compréhension sont intrinsèquement liées. Les définir comme des processus émergents permet de concevoir la compréhension de textes comme une construction de sens et une reconstruction de la représentation du texte. Cette dernière dépend en outre des buts de lecture que le lecteur s'assigne et du contexte dans lequel il lit et est évalué sur cette lecture.

Nous avons tâché de montrer l'imbrication de l'identification des mots et de la compréhension d'une part et l'imbrication de la mémoire et de la compréhension d'autre part, tout en dégagant les spécificités de la compréhension de textes par rapport à ces deux domaines. Il nous reste à définir la place de la compréhension de textes dans le vaste champ des processus généraux. Est-elle un cas particulier de l'habileté cognitive générale de compréhension, comme le questionne Bianco (2010) ? Ou peut-on dégager des « invariants cognitifs » (Blanc et Brouillet, 2005) notamment avec la compréhension du langage oral ?

⁸ Course au sens dont l'effet Stroop (1935) a bien montré l'éventuelle compétition entre identification du mot automatique et tâche demandée.

Des « invariants cognitifs »

Dans la conclusion de leur ouvrage « Comprendre un texte ; l'évaluation des processus cognitifs », Blanc et Brouillet (2005) ouvrent la réflexion sur les processus mis en jeu dans la compréhension de textes. Les auteurs affirment que les trois principaux processus qu'ils ont étudiés tout au long de l'ouvrage, à savoir l'intégration, la flexibilité et la sélection, ne constituent pas des processus spécifiques à la compréhension de textes mais bien plutôt des « invariants cognitifs » intervenant dans d'autres activités cognitives.

De même, Pickering et Garrod (2013) refusent la dichotomie qui sépare les travaux sur la compréhension de ceux sur la production. Le traditionnel schéma émetteur/récepteur ne prend pas en compte le fait que les interlocuteurs sont, à l'intérieur d'un même dialogue, tout à la fois et en même temps émetteur et récepteur. Ils comprennent le message de l'interlocuteur pendant qu'ils produisent eux-mêmes un discours⁹. Reprenant la métaphore de Hurley (2008a in Pickering et Garrod (2013)) du « sandwich cognitif » dans lequel le « jambon représentation/processus » sépare de manière étanche le « pain action » du « pain perception », ils prônent a contrario une conception résolument interactive. Ils considèrent en ce sens la production de langage comme une action et la compréhension du langage comme une perception et dénoncent la segmentation, le cloisonnement des travaux et des expérimentations.

S'agissant de la compréhension de textes, il en va évidemment autrement, dans le sens où le lecteur est seul face à un écrit, c'est-à-dire un message différé dans le temps. Cependant, on peut poser l'hypothèse que le lecteur se réfère quand il lit à ses compétences de compréhension et de production du langage oral. Certains travaux explorent d'ailleurs ces voies de recherche, notamment dans le cadre de la psychologie du développement en comparant les performances d'enfants suivant la modalité d'appropriation du texte (texte lu vs texte entendu) (e.g. Megherbi et Ehrlich, 2004 ; Canut et Bruneseaux-Gauthier, 2012). Mais dans ce dernier cas, il s'agit bien entendu de texte écrit oralisé. À notre connaissance, il

⁹ Au-delà du célèbre modèle des fonctions du langage du linguiste Jakobson (1963) qui prévoyait en soi la possible superposition de plusieurs fonctions, les auteurs insistent sur le caractère pluridimensionnel du locuteur.

n'existe pas de travaux qui comparent les performances de sujets en compréhension/production en situation de dialogue quotidien et compréhension de textes.¹⁰

S'il semble bien exister des « invariants cognitifs » à l'œuvre dans la compréhension orale et écrite, nous pouvons avec Bianco (2010) définir des propriétés bien spécifiques du langage écrit, et ce, dans presque toutes les dimensions d'analyse du langage :

- Le lexique est souvent plus varié et plus abstrait à l'écrit qu'à l'oral.
- La syntaxe est sans conteste plus complexe à l'écrit. Le langage oral emploie moins de phrases complexes (subordonnées, relatives). Il est aussi plus elliptique et comprend moins de référents, de déictiques et de connecteurs, selon les caractéristiques du plan embrayé du discours¹¹.
- La ponctuation à l'écrit donne des indications d'énonciation sur le plan du discours rapporté et de l'intention explicite ou implicite qui permet de produire des inférences.
- L'organisation du texte écrit est bien plus fortement structurée (grammaire de textes avec chaînes référentielles, connecteurs...) que la conduite d'un dialogue informel.
- Les thèmes abordés sont souvent plus quotidiens, moins abstraits à l'oral qu'à l'écrit, même si ce n'est pas toujours le cas.
- Et bien sûr, les modes d'interlocution sont radicalement différents puisque, comme on l'a dit plus haut, on est la plupart du temps seul face à un texte alors qu'on est au moins deux dans un dialogue (mis à part le soliloque qui procède selon ses propres règles).
- La permanence de la trace écrite permet d'utiliser les stratégies de lecture (retour sur un passage antérieur, balayage visuel du texte à la recherche d'une information, vérification) ce que ne permet pas le caractère éphémère de l'oral.

¹⁰ Dans le domaine du Français Langue Étrangère (FLE), de nombreuses propositions didactiques visent à faire travailler parallèlement compréhension (enregistrement de dialogues écologiques) /production orales et compréhension de textes écrits.

¹¹ Benveniste (1966) distingue deux plans : - L'énonciation à distance ou récit : il/elle ; imparfait/passé simple (futur exclu) ; marqueurs spatio-temporels par rapport à un repère donné (la veille ; à cet endroit-là) - L'énonciation impliquée ou discours (dit encore « plan embrayé ») : je/tu ; présent/passé composé/futur ; marqueurs spatio-temporels hic et nunc.

En résumé, l'écrit présente un langage plus complexe que l'oral (Bianco, 2010). Le langage écrit nécessite sinon plus de compétences langagières que le langage oral, du moins des compétences spécifiques et codifiées qu'il s'agit de s'approprier.

L'opérationnalisation des processus

Tenter de donner une définition de la compréhension de textes implique de sonder quelle représentation de la compréhension est véhiculée à travers les tâches qui sont demandées aux sujets. Nous pourrions également y lire l'évolution des conceptions qui s'exprime à travers les différents modèles que nous présentons infra. Le deuxième intérêt que nous voyons à présenter les tâches proposées en psychologie cognitive tient dans la mise en perspective avec les protocoles de l'évaluation scolaire de la compréhension de textes. Comme nous pouvons d'ores et déjà le concevoir, les deux démarches sont très différentes, voire divergentes. Nous l'avons dit dès le préambule de cette thèse : l'évaluation en psychologie cognitive part des processus pour aller vers les tâches ; à l'inverse, dans notre analyse de l'évaluation scolaire de la compréhension de textes, nous partons des tâches proposées pour remonter aux processus convoqués par ces tâches. Pour bien comprendre les hiatus entre les deux approches, il semble ainsi nécessaire de décrire les tâches en psychologie cognitive qui, en l'occurrence, est revendiquée comme cadre de référence par les évaluations nationales.

Les tâches proposées en psychologie cognitive appartiennent à deux grandes familles, selon le moment où elles sont demandées : on distingue (i) les tâches en cours de traitement – dites aussi « on-line » - qui interviennent en cours de lecture et (ii) les tâches après traitement – dites aussi « off-line » - qui interviennent après la lecture. Nous passerons relativement rapidement sur les premières car la comparaison que nous cherchons à établir concerne les secondes. Les évaluations de type scolaire correspondent effectivement à la seconde catégorie.

Les tâches en cours de traitement

Interroger la compréhension d'un texte en cours de lecture permet de sonder à la fois les processus et le produit de la compréhension. Les principales tâches qui nous paraissent intéressantes à présenter pour la compréhension de textes narratifs sont les suivantes : (i) les temps de lecture ; (ii) les tâches de décision lexicale ; (iii) les protocoles verbaux. Ces tâches sont souvent croisées dans les recherches portant sur la production d'inférences notamment.

Les temps de lecture

Le recueil de temps de lecture fait classiquement partie de tout test « on-line ». Le texte est présenté sur écran par segments et le lecteur appuie sur une touche de clavier pour faire apparaître le segment suivant, que celui-ci soit un mot, une proposition, une phrase ou un paragraphe. Le temps compris entre deux segments est enregistré par l'ordinateur. Très utilisé pour étudier le maintien de la cohérence de la représentation, la production d'inférences et la récupération en mémoire des informations données antérieurement dans le texte, le recueil de temps de lecture a fondé les principes fondamentaux des modèles de compréhension de textes. Cependant, il pose plusieurs questions : la modalité de présentation du texte est très différente d'une lecture dans des conditions quotidiennes où il est possible de revenir en arrière ou prendre des indices sémiotiques (agencement global du texte), par exemple ; la difficulté d'interprétation des temps de lecture est aujourd'hui largement établie et il est toujours délicat d'affirmer une corrélation directe entre l'intervention d'un processus et une diminution/augmentation d'un temps de lecture.

Les tâches de décision lexicale

Ce type de tâche est souvent utilisé pour attester d'une production d'inférences. Un mot, une phrase, un paragraphe ou un texte est donné à lire au sujet. Puis, une suite de lettres ou un mot est présenté à leur tour et le sujet doit décider si cette suite de lettres forme un mot de la langue ou si ce mot (dit « mot-cible ») a un lien sémantique avec ce qui a été donné à lire précédemment. Le choix du mot cible est particulièrement délicat : il n'est pas toujours évident d'associer directement l'absence d'identification du lien sémantique entre mot-cible et production d'inférence.

Les protocoles verbaux

Ce type de protocole est couramment utilisé pour tenter d'accéder aux représentations mentales en cours de construction et à la production d'inférences. Le sujet est invité, en cours de lecture, soit à répondre à des questions telles que « Pourquoi ? », « Comment ? » ou « Que va-t-il se passer ? », soit à « penser à voix haute », dire ce qui lui vient à l'esprit. Il est cependant difficile de savoir si le sujet aurait produit spontanément, dans des conditions quotidiennes de lecture, les mêmes inférences ou pensées.

Les tâches après traitement

Les tâches après traitement sont, comme leur nom l'indique, proposées après lecture d'un texte. Le lecteur, à travers ces tâches « off-line », fait appel à sa représentation du texte. Ces tâches nous intéressent spécialement car elles peuvent être comparées, du moins par le moment où elles interviennent, avec les protocoles d'évaluation scolaires de la compréhension de textes. Nous tâcherons de déterminer tout au long de notre travail ce qui les rapproche et ce qui les différencie. Les principales tâches sont les suivantes : (i) la tâche de rappel ; (ii) la tâche de résumé ; (iii) les tâches de reconnaissance de phrases ; (iv) les tâches de vérification d'inférences.

Les tâches de rappel et de résumé

La tâche de rappel est très souvent utilisée dans le cadre des travaux fondateurs de la compréhension de textes. Sa mise en œuvre est particulièrement simple : il s'agit de demander au sujet de restituer tout ce dont il se souvient du texte qu'il vient de lire. L'analyse des résultats est en revanche assez délicate à réaliser. Le rappel produit dépend éminemment du texte d'origine du point de vue de sa longueur, de sa complexité langagière et du caractère plus ou moins canonique du récit. Nous détaillons infra la grille d'analyse qui est utilisée dans la grande majorité des travaux pour assurer la comparaison entre rappels. Il s'agit de l'analyse propositionnelle ou prédicative. L'inconvénient majeur de cette technique d'analyse des rappels tient à son caractère assez subjectif, étant donné qu'il s'agit de statuer sur les variations de termes, sur l'éventuelle production d'inférences et sur le statut des omissions. La filiation avec les travaux sur la mémoire est très perceptible, l'objectif étant de mesurer ce qui a été retenu du texte d'origine puisque l'on compare le nombre de propositions présents dans le rappel à celui du texte. Ces traits vont en outre énormément varier en fonction des propriétés du texte. À l'origine, les textes donnés dans les tâches de rappel sont très courts. Ensuite apparaissent dans les protocoles des textes plus fournis, répondant à des critères précis de structure de récit et calibrés en termes de nombre de mots. Pour illustration, nous proposons un texte utilisé comme support pour une tâche de rappel issu de « Diagnos » - outil dont nous avons également extrait le texte de protocole dans notre enquête auprès des élèves « Sidonie » (Denhière et Baudet, 1992) - :

Le dragon et l'enfant

« Il était une fois un vieux dragon qui effrayait les gens du village car il crachait de longues flammes. Le dragon n'avait qu'un seul ami, un jeune garçon nommé Tino qui l'aimait beaucoup. Ce jeune garçon voulait empêcher le dragon de faire peur aux villageois. Tino emmena le dragon se baigner dans un grand lac. Là le dragon plongea, nagea et but beaucoup d'eau. Quand le dragon sortit de l'eau, il ne crachait plus de flammes. Alors, Tino invita le dragon au restaurant pour fêter son anniversaire. Le dragon mangea de la viande très épicée avec des sauces très piquantes et des piments rouges très forts. Quand le dragon eut fini de manger, il souffla les bougies de son gâteau d'anniversaire. Aussitôt, de longues flammes sortirent de la bouche du dragon. Pris de panique, le dragon quitta le restaurant pour se précipiter dans le lac. »

La tâche de résumé est assez proche de celle du rappel. Les différences avec le rappel tiennent beaucoup à la consigne. La tâche de résumé consiste à produire un texte original, personnel qui reprend de manière concise les idées principales du texte donné à lire. Cette tâche est souvent utilisée pour attester de la représentation cohérente et globale du texte chez un sujet. Elle pose le même type de problèmes d'analyse que la tâche de rappel et est beaucoup plus difficile pour les enfants chez qui la tâche de rappel est souvent privilégiée.

La tâche de reconnaissance de phrases

Cette tâche est au départ créée dans le cadre du modèle fondateur de compréhension de textes (van Dijk et Kintsch, 1983) que nous présentons infra, dans le sens où elle prend comme postulat les trois niveaux de représentation du texte : le niveau de surface qui présente les mots et la syntaxe du texte ; la base de texte qui conserve le contenu sémantique du texte et la structure locale du texte ; le modèle de situation qui réorganise la situation du texte selon la représentation que s'en est fait le lecteur avec ses mots à lui et ses connaissances. En premier lieu, le sujet est invité à lire un petit texte. Ensuite, cinq énoncés sont donnés au sujet qui doit dire s'il s'agit d'une phrase du texte. Parmi ces énoncés, certaines sont des phrases originales du texte source ; d'autres, des phrases de type « paraphrase » qui sont identiques

du point de vue de la base du texte et du modèle de situation mais différent du point de vue de la surface ; d'autres encore, des phrases qui présentent une inférence comprise par le modèle de situation mais différent du point de vue de la surface et de la base du texte. Enfin, une phrase extérieure au texte mais contextuellement appropriée est ajoutée au corpus (« contextuellement reliée ») et une dernière qui est extérieure au thème et au contexte du texte (« distracteur lointain »). Le support de cette tâche est souvent un texte court :

« Nick décida d'aller au cinéma. Il saisit le journal et l'ouvrit. Il voulait voir ce qui était à l'affiche. »

- *phrase originale* : « Il saisit le journal et l'ouvrit. » *paraphrase* : « Il rechercha ce qui était à l'affiche. »
- *inférence compatible avec modèle de situation* : « Nick voulait aller voir un film. »
- *contextuellement relié* : « Le prix des places de cinéma est en constante augmentation. »
- *distracteur lointain* : « Nick alla nager à la piscine municipale. »

L'intérêt de cette tâche réside dans le fait qu'elle permet d'évaluer assez finement les différents niveaux de représentation mentale du texte.

La tâche de vérification d'inférences

Cette tâche consiste à présenter, après lecture d'un texte, une liste d'énoncés pour lesquels le sujet doit se prononcer si les faits évoqués sont vrais ou faux en fonction du texte. Deux données sont recueillies : l'exactitude de la réponse et le temps de réponse. Cette tâche nécessite d'avoir établi au préalable une liste d'inférences dont l'évaluation de la difficulté est parfois subjective. Elle permet cependant de repérer si un sujet est capable de produire une inférence selon la nature de cette inférence. Pour illustration, voici un texte donné par Zwaan et van Oostendorp (1993) traitant des inférences spatiales :

« La pièce contenait un poêle, six meubles et un tableau. Le poêle se trouvait contre le mur de gauche. C'était un vieux truc qui datait probablement d'avant guerre. En face du poêle, il y avait une boîte en carton avec des cendres et une cafetière cabossée en aluminium. Le lit était adossé tête contre le mur dénudé (...) Le tableau représentait un nu, une femme blonde debout près d'une balustrade en marbre. Il était accroché à la droite du poêle, de telle sorte qu'il pouvait être vu par la personne allongée sur le lit alors qu'elle s'endormait ou s'éveillait. Au fond de la pièce, près de la fenêtre, se trouvaient une table ronde et deux chaises en bois, dont l'une n'avait plus de dossier. Il y avait trois bouteilles vides de vermouth sur la table, ainsi qu'une bouteille qui avait contenu de la limonade, deux tasses à café et quelques objets. Le cendrier était renversé sur le dessus de table usé. Parmi les mégots, il y avait un petit couteau de poche ouvert et un saucisson. Une troisième tasse à café était brisée en morceaux sur le sol. Un corps gisait sur le linoléum face contre terre. »

- *Inférence spatiale : « Le tableau était accroché au-dessus de la tête de lit. » (faux)*
- *Inférence spatiale : « La table se trouvait entre le corps et la fenêtre. » (vrai)*
- *Inférence non spatiale : « Le locataire était une personne ordonnée. » (faux)*
- *Inférence non spatiale : « Le cadavre était le locataire. » (vrai)*

Du point de vue du matériel utilisé, nous voyons que les textes sont rarement des récits canoniques élaborés. Cependant, il semblerait qu'une certaine évolution dans le temps ait eu lieu, ce qui, bien entendu, a une incidence forte sur la conception de la compréhension de textes. Comme le soulignent Kintsch et van Dijk dans « Comment on se rappelle et on résume les histoires » (1975) : « On passe d'expérimentations de listes de mots à phrases à petits paragraphes à textes entiers. En psychologie, l'accent s'est déplacé des listes de mots et du matériel sans signification aux structures syntaxiques des phrases, puis aux structures sémantiques des phrases et du discours. En linguistique, nous assistons à une évolution semblable, de la syntaxe de phrases isolées à la sémantique et à la pragmatique de phrases et de discours, dans un contexte verbal et non verbal » (Kintsch et van Dijk, 1975, p.98).

Nous notons une évolution de même nature en grammaire. L'analyse grammaticale, issue de la tradition aristotélicienne et de Port-Royal, est dite **analyse analytique** dans le sens où elle s'applique à la proposition ou à la phrase simple et consiste essentiellement en une analyse ascendante de la langue (allant de la plus petite unité, le mot, à la plus grande, la phrase). Pour chaque mot, il s'agit de définir sa nature, ses modalités (pour les noms : genre et nombre ; pour les verbes : personne et forme, soit temps, voix, aspect) et sa fonction. Puis apparaît l'**analyse logique** qui s'intéresse à la construction des phrases et analyse la nature et la fonction des propositions (ensemble de mots qui ramènent au même verbe). Enfin, la **grammaire de texte** qui se différencie dans son approche de la grammaire de phrase. Elle propose des outils d'analyse pour rendre compte du fonctionnement linguistique non au niveau de la phrase mais au niveau du texte. Elle prend comme unité d'analyse le cadre du texte et la cohésion du texte et suit une démarche descendante : on présente d'abord les unités les plus vastes (la situation d'énonciation puis le texte) avant d'analyser les unités plus restreintes. La grammaire de texte cherche à répondre aux questions suivantes : Comment se fait la répartition des informations dans un texte ? Comment le texte progresse-t-il de phrase en phrase pour gérer les apports d'informations nouvelles et la reprise d'éléments déjà connus ? Comment les informations s'organisent-elles hiérarchiquement entre elles ? Qu'est-ce qui fait qu'un texte est perçu comme cohérent ou non cohérent ? La grammaire de texte a ainsi introduit dans ces grilles d'analyse les notions linguistiques d'énonciation, de déictiques, de substituts et de connecteurs qui sont également au cœur des modèles de compréhension de textes. Les champs s'interpénètrent.

Pour conclure, nous remarquons que les textes proposés dans les protocoles récents en psychologie cognitive demeurent en général beaucoup plus courts en nombre de mots et moins complexes en terme de langue écrite que les textes proposés dans le cadre scolaire qui sont souvent des textes à fort caractère littéraire, comme nous le verrons dans la confrontation des deux textes présentés aux élèves de notre enquête.

Les modèles fondateurs de la compréhension de textes comme construction du sens

La compréhension de textes est un objet de recherche émergent, nous l'avons maintes fois répété. Les premiers travaux centrés sur cet objet unique remontent, en effet, aux années soixante-dix. Ce n'est qu'à partir de cette décennie que la compréhension de textes a

commencé à se démarquer des travaux sur la mémoire, en définissant ses contours propres, ou en d'autres termes qu'elle a moins été considérée comme l'étude de la représentation en mémoire du texte que comme l'étude de l'élaboration d'une représentation mentale de la situation dépeinte par le texte.

Le modèle princeps proposé par Van Dijk et Kintsch (1978) a posé les fondations d'une génération de travaux et de modélisations dans lesquels la compréhension de textes est appréhendée comme une activité de construction du sens (Blanc & Brouillet, 2003 ; Fayol & Gaonac'h, 2003). Ce modèle a permis de repenser la compréhension de textes. Avant ce modèle fondateur, la lecture-compréhension était surtout envisagée du point de vue de la mémoire de surface des textes. En introduisant, à côté de la notion de "surface de texte" (analyse lexicale et syntaxique des énoncés) et de celle de "base de texte" (ensemble des propositions sémantiques lues ou inférées lors de la lecture), la notion de "modèle de situation" (représentation de l'essentiel du texte, appelée aussi macrostructure, comprenant également l'ensemble des personnages, événements et états psychologiques; le tout étant remodelé par les connaissances antérieures du lecteur), van Dijk et Kintsch défendent l'idée que le lecteur, en cours de lecture, se construit une représentation du texte personnelle qui devient sa propre représentation du texte. En d'autres termes, il reconstruit le récit.

Il est intéressant de noter que c'est de l'association d'un psychologue et d'un linguiste qu'a abouti la formalisation de ce modèle fondateur. Les travaux sur la mémoire et la représentation ont, en effet, été une préoccupation partagée des cognitivistes et des linguistes.

Si le modèle de van Dijk et Kintsch est très novateur, on peut cependant mentionner quelques précurseurs des méthodes « modernes » pour étudier la compréhension de textes. Une première approche de ces questions a été envisagée sous l'angle des distorsions de la mémoire observées lors de la mémorisation des textes. Alfred Binet et son collaborateur Victor Henri publient en 1895 un article que l'on peut qualifier d'avant-gardiste. L'expérimentation visait à étudier la mémoire des idées contenues dans un texte. Elle a concerné 510 élèves de 9 à 12 ans issus de quatre écoles élémentaires parisiennes. La passation était collective et durait une demi-heure : les élèves écoutaient un texte en prose d'une longueur variable (de 20 à 86 mots mais somme toute de longueur assez modeste) et étaient prévenus en amont qu'ils devraient ensuite écrire le texte entendu de mémoire. Les

conclusions de Binet ressemblent étonnamment à celles de publications récentes : a) la mémoire des textes est plus efficace que la mémoire de listes de mots ; b) la forme des mots est plus rapidement oubliée que leur signification (Binet parle de substitutions synonymiques dans les productions de rappel) ; c) les élèves ne retiennent que les éléments importants du texte lu (le rappel est donc l'objet d'un processus d'abstraction) ; d) Binet parle de connaissances du monde, de reconstruction et de cohérence pour décrire les processus impliqués dans le rappel. Cette étude peut être considérée comme la première expérimentation portant sur la mémoire des textes et ses résultats empiriques aussi bien que l'interprétation théorique qu'elle propose sont très proches d'études récentes. Cependant, nous percevons bien que le focus de l'expérimentation n'est pas le traitement de l'information ni les processus de reconstruction du récit qu'effectue le compreneur (nous appelons le sujet « compreneur » et non « lecteur » puisqu'il s'agit d'un texte entendu). Ce qui intéresse Binet, c'est avant tout la nature des informations qui ont été retenues.

Bien plus tard, certains travaux sur la mémoire notent de même que la forme littérale d'un message fait l'objet d'un oubli rapide et que seul le sens du message est stocké et conservé en mémoire (Sachs, 1967). Bransford, Barclay et Franks (1972) ont, de même, proposé des éléments empiriques qui vont dans le sens développé ensuite par van Dijk et Kintsch. Par exemple, dans une de leurs expérimentations, des phrases orales étaient présentées aux participants. Dans un deuxième temps, ceux-ci étaient soumis à une épreuve de reconnaissance. Pour plus de clarté du propos, nous reprenons, dans l'encart 1, un exemple de leur matériel, repris de Blanc et Brouillet (2003). Cet exemple de protocole illustre le changement radical qui s'opère dans la conception de l'objectif des études sur la compréhension. Elles sont moins focalisées sur les processus cognitifs mis en jeu dans la compréhension, i.e., comment les sujets comprennent des phrases, que sur la façon dont les sujets parviennent à se construire une représentation mentale cohérente de ces phrases. Dans les premiers modèles, cette construction de la représentation est souvent présentée comme une activité stratégique de résolution de problèmes (Black & Bower, 1980).

Première phase du protocole :

a. Trois tortues se reposaient sur un rondin flottant et un poisson nageait au-dessous d'elles.

ou

b. Trois tortues se reposaient à côté d'un rondin flottant et un poisson nageait au-dessous d'elles.

Deuxième phase du protocole :

c. Trois tortues se reposaient sur un rondin flottant et un poisson nageait au-dessous de lui.

ou

d. Trois tortues se reposaient à côté d'un rondin flottant et un poisson nageait au-dessous de lui.

Les auteurs ont noté un fort taux d'erreurs chez les participants qui, très souvent, reconnaissent à tort avoir entendu c. après avoir entendu a., lors de la première phase, alors que très peu d'erreurs étaient commises chez les participants qui avaient entendu d. après b. Les auteurs remarquent ainsi que le changement de surface pourtant fort (elle/lui) ne saute pas aux oreilles des participants de la première configuration. Ils en concluent que les participants se sont mentalement représentés la scène pour émettre leur jugement. Effectivement, dans a. et c., les tortues sont sur le rondin donc le poisson est également sous les tortues et sous le rondin, ce qui ne vaut pas pour b. et d., qui ne présentent pas la même scène : dans b., le poisson nage sous les tortues, dans d., le poisson nage sous le rondin.

Partant de ces divers travaux sur des phrases, van Dijk et Kintsch élaborent une théorie de la compréhension pour des textes. Nous présentons successivement les modèles fondateurs pour la compréhension de textes suivant en cela le séquençage temporel proposé par van den Broek et Gustafson (1999) et van den Broek, Youg, Tseng et Linderholm (1998) repris par Nathalie Blanc et Denis Brouillet (2005). Selon ces auteurs, trois générations de théories et recherches distinctes peuvent être établies. Le rapport processus/produit borne le passage de l'une à l'autre. Ici encore, nous observons un cheminement dialectique de la réflexion. En effet, la première génération est centrée autour des problématiques du produit de la compréhension, là où la seconde déplace ses centres d'intérêt vers les processus. Enfin, la troisième génération défend une approche intégrative du produit et des processus.

La première génération ou les modèles stratégiques : van Dijk et Kintsch (1978, 1983)

La première génération de modélisation a pour objectif principal de comprendre ce que le lecteur a construit comme représentation du texte. L'apport majeur de cette génération consiste précisément à établir que la représentation mentale du texte est une construction du lecteur qui diffère et va au-delà du texte-même. Avant le modèle fondateur de van Dijk et Kintsch (1978), la lecture-compréhension était surtout envisagée du point de vue de la mémoire des textes. Cette modélisation pose la distinction fondamentale entre « mémoire du texte » et « mémoire de la compréhension du texte », ce qui constitue en soi une avancée théorique forte dans l'étude des processus de compréhension de textes. Le modèle théorique proposé par van Dijk et Kintsch définit trois niveaux de représentation : la surface du texte, la base de texte et le modèle de situation.

- **La surface du texte**, niveau le plus élémentaire de représentation, se situe au niveau morpho-syntaxique (mots du texte et syntaxe utilisée). On retient les mots et l'ordre dans lequel ils apparaissent.

- **La base de texte** se situe au niveau sémantique. Ce niveau de représentation nécessite le recours à une notion clé chez ces auteurs : la proposition. Cette notion est très importante pour décrire les mécanismes d'élaboration de la base de texte, pour justifier clairement l'intérêt de l'analyse propositionnelle et pour décrire les processus de compréhension de textes. Les auteurs entendent le terme non dans une acception grammaticale mais dans une acception logique¹². Une proposition forme une unité de signification et est constituée d'un prédicat (en général, un verbe, un adjectif ou un adverbe) et d'un ou de plusieurs arguments (des éléments modificateurs du prédicat). Une phrase peut bien sûr comporter plusieurs propositions. Par exemple, la phrase « le chien a mordu grièvement la petite fille blonde » peut être traitée par l'analyse propositionnelle suivante :

Px1 : chien

Px2 : fille

P1 : MORDRE (Px1, P5)

P2 : GRIÈVEMENT (P1)

P3 : PETITE (Px2)

P4 : BLONDE (Px2)

P5 : ET (P3, P4)

Nous voyons aisément dans cet exemple qu'une phrase simple peut comporter plusieurs voire de nombreuses propositions. La description propositionnelle a l'avantage de résoudre les problèmes d'équivalences sémantiques alors que la forme de surface diffère, comme dans le cas de la passivation, par exemple. Cependant, nous pouvons objecter que la passivation est peut-être un élément important à prendre en compte dans la compréhension de certains textes, littéraires notamment, dans le sens où elle peut faire partie intégrante du style de l'auteur et poser des problèmes de compréhension pour le lecteur. Le fait que les temps verbaux ne soient pas non plus pris en compte pose question. Le modèle de van Dijk et Kintsch

12 À ce propos, nous pouvons remarquer une évolution et un déplacement de l'unité de base du sens. Jusque dans les années 60, c'est le « mot » qui était l'unité de référence du sens. Avec les travaux en psycholinguistique et notamment ceux de Chomsky développant le concept de grammaticalité c'est la phrase qui se constitue en unité de référence, car celle-ci est considérée comme une unité indépendante syntaxiquement et sémantiquement. Enfin, les travaux de Fillmore (1968), qui inspirent la base de texte propositionnelle à Kintsch, destitue le primat de la syntaxe sur la sémantique.

prend comme support fondamental l'analyse propositionnelle (dite aussi prédicative¹³) qui devient un outil d'analyse des texte et de quantification (découpage de tout un texte en propositions) et de grille d'analyse pour la restitution (analyse des rappels) (Ghiglione, Kekenbosch, Landré, 1995). En effet, l'analyse propositionnelle a un double statut : elle est à la fois un outil méthodologique et un concept théorique présumé rendre compte du traitement du texte. Nous développerons cet aspect dans le chapitre portant sur le diagnostic des difficultés et dans nos données.

Pour revenir à la définition de la base de texte, on peut également noter qu'elle est organisée à deux niveaux, l'un local et l'autre global : la microstructure (traitement du texte phrase par phrase) et la macrostructure (qui correspond à la structure globale du texte : série de propositions hiérarchiquement organisées ; organisation des contenus en paragraphes et en parties de texte en incluant d'éventuels titres) (Kintsch & van Dijk, 1975, 1978). Van Dijk (1980) cite une série de règles qui permettent l'élaboration de la macrostructure et qu'il nomme les macrorègles :

- La 1ère macrorègle est la règle de suppression (« deletion ») : elle consiste à pouvoir supprimer les propositions correspondant à des aspects de détails ou non pertinents dans l'interprétation des autres propositions.
- La 2ème macrorègle est la règle de suppression dite "sévère" (« strong deletion ») : elle consiste à supprimer des éléments qui peuvent être pertinents au niveau local mais pas nécessairement au niveau global du texte.
- La 3ème macrorègle est la règle de généralisation (« generalization ») : elle consiste à remplacer plusieurs propositions par une seule et unique plus générale qui les résume toutes.
Ex: *Les enfants jouent* comme généralisation des trois micropropositions : 1) *Jean joue à la balle*, 2) *Marie berce sa poupée*, 3) *Pierre construit un château*.
- La 4ème et dernière macrorègle est la règle de construction (« construction ») : elle s'applique à substituer, à un ensemble de micropropositions, une macroproposition qui en est

13 Le terme « prédicat » a connu une grande fortune dans de nombreux champs et a beaucoup évolué au fil des siècles. Dans la grammaire traditionnelle depuis Aristote, il s'oppose à celui de sujet. Mais cette dualité prédicat/sujet ne pouvant rendre compte de certaines réalisations de phrases (« C'est lui qui... »), la grammaire moderne issue de Gottlob Frege et de Bertrand Russell a distingué la dualité sujet/prédicat d'une part et thème/rhème d'autre part. Le rhème correspond à l'information donnée sur le thème ; les deux rhèmes et thème pouvant être indifféremment portés par le sujet ou par le prédicat. La philosophie scolastique médiévale parle, elle, de prédicat logique (une qualité attribuée au sujet). La psychologie cognitive reprend le terme à son compte avec une valeur sémantique.

une cause ou une conséquence.

Ex: Jean part en voyage en train = Jean est allé à la gare, il a acheté un billet, il s'est dirigé vers le quai, etc.

(exemples repris de Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996)

Une des propriétés importantes des macrorègles est de posséder un caractère récursif, c'est-à-dire qu'une fois le premier niveau de macrostructure atteint, les macrorègles peuvent s'appliquer à nouveau, et ainsi de suite jusqu'à obtenir une sorte de résumé très synthétique du texte. Les inférences causales et temporelles font également partie intégrante de l'analyse propositionnelle.

En résumé, la base de texte forme l'ensemble des propositions explicites et implicites, c'est-à-dire les éléments et les relations directement dérivées du texte. Elle est cohérente et hiérarchisée : les propositions reliées avec les autres propositions du texte par les mêmes prédicats ou arguments occupent une place privilégiée dans la hiérarchie.

Les deux premiers niveaux ainsi définis, surface du texte et base de texte, se réalisent uniquement à partir des éléments présents dans le texte.

- En revanche, le dernier niveau, le « **modèle de situation** » fait appel à des éléments extérieurs au texte. La part du lecteur (ses connaissances et objectifs de lecture) est primordiale pour ce niveau : grâce à ses connaissances et expériences antérieures, le lecteur organise une représentation plus cohérente du texte en complétant et en interprétant les deux premiers niveaux. Ces connaissances antérieures sont ainsi au cœur de la modélisation de van Dijk et Kintsch (1983) dans le sens où elles définissent, en théorie du moins, la transition entre base de texte et modèle de situation. Dans les faits, la frontière de l'un à l'autre niveau n'est pas toujours aussi évidente. En tout cas, dans le dernier niveau, le lecteur se détache du texte, par essence fragmentaire, pour construire sa propre représentation de la situation décrite par le texte, son « modèle original » : il reconstruit le récit. Le modèle de situation correspond à la représentation structurée de l'essentiel du texte (dont la macrostructure est le modèle) ainsi que de l'ensemble des états, des personnages et des événements ; le tout remodelé en fonction des connaissances antérieures du lecteur. Ce dernier niveau n'est pas spécifique à la compréhension de textes, contrairement aux deux premiers : il s'applique

également à la compréhension des messages non verbaux, comme par exemple les supports iconographiques -image, film, schéma, carte- (Kaup, Zwann & Lüdtke, 2007). Une des notions centrales de ce modèle théorique est la cohérence. Elle est envisagée par van Dijk et Kintsch (1983) comme le moteur principal de la recherche de sens chez le lecteur. C'est le chevauchement d'arguments entre deux propositions en cours de traitement qui va assurer cette cohérence. Quand les deux propositions ne partagent pas d'argument, la cohérence n'est pas établie ; le lecteur remonte alors vers d'autres propositions traitées antérieurement et stockées en mémoire¹⁴. Si la cohérence entre les nœuds et les propositions n'est toujours pas établie, le lecteur produit alors une inférence¹⁵.

Le modèle de situation permet, en faisant appel à ses connaissances antérieures, non seulement d'élaborer une représentation d'un texte donné, mais aussi, dans un processus dynamique, d'acquérir de nouvelles connaissances, de raisonner et de résoudre des problèmes.

Les modèles de la deuxième et troisième génération : vers une construction-intégration et un « landscape »

La deuxième génération de modèles de la compréhension de textes adopte un changement de point de vue par rapport à la première génération et focalise l'attention sur les processus cognitifs plutôt que sur le produit. L'objectif principal de ces recherches est de déterminer quels processus interviennent en cours de lecture. Les avancées techniques, concernant la mesure des mouvements oculaires notamment, permettent d'expérimenter plus avant les activités « on-line ». Ces travaux témoignent également d'une véritable prise en compte des capacités limitées de traitement et des limites des ressources attentionnelles.

Le lecteur, en effet, ne peut en cours de lecture porter son attention que sur un nombre limité d'éléments ; il doit donc opérer une sélection des éléments qu'il juge pertinents pour assurer la compréhension du texte. Les travaux de recherches de cette période s'intéressent

¹⁴ Issue du courant connexionniste, cette conception de la représentation la considère comme un réseau de nœuds interconnectés. Il s'agit aussi d'une conception très algorithmique du traitement procédant de la répétition ; c'est-à-dire un système très proche d'un programme informatique reposant sur des itérations conditionnelles, des boucles (« tant que... alors... »).

¹⁵ La notion d'inférence est au centre de travaux récents sur la compréhension de textes. Nous la définissons comme une information qui n'est pas explicitement mentionnée dans le texte mais à laquelle il est fait référence implicitement. Le lecteur fait appel à ses connaissances antérieures pour comprendre cette information implicite. Il y a plusieurs niveaux et plusieurs natures d'inférences. Les inférences seront traitées amplement dans la troisième sous-partie « une architecture complexe et multidimensionnelle ».

aux éléments qui sont activés en cours de lecture. Une première source d'activation vient directement des éléments appartenant au texte-lui-même. Une seconde vient des éléments que le lecteur associe par l'intermédiaire de ses connaissances antérieures (Kintsch, 1988 ; van den Broek, 1990). Une troisième source, enfin, vient des éléments de la représentation, plus précisément des inférences que le lecteur produit en cours de lecture. Cette question de la production d'inférences est devenue au fil des modèles une question centrale des travaux sur la compréhension de textes. Nous présenterons infra plus largement la notion d'inférence. Au départ, la production d'inférences a été traitée de manière binaire. Les travaux de recherches visaient alors à discriminer les inférences que le lecteur produit de celles qu'il ne produit pas (Graesser, Singer & Trabasso, 1994 ; McKoon & Ratcliff, 1992 ; Van den Broek, 1994). Des typologies d'inférences ont, à cette occasion, été établies différenciant les inférences référentielles, causales, thématiques, spatiales ou encore instrumentales. Par la suite, le point de vue adopté change : la question est moins de savoir quelles sont les inférences produites que de chercher à comprendre quand un type d'inférence est produit et quelle probabilité il y a de produire ou non une inférence.

Si la première génération de travaux vise à définir le produit de la représentation en mémoire et la deuxième les processus cognitifs impliqués au cours de la lecture, **la troisième génération** adopte une vision intégrative du produit et des processus de compréhension.

Kintsch (1988, 1998) : Le modèle de Construction-Intégration

À partir du modèle fondateur de 1983 élaboré avec van Dijk, Kintsch propose le modèle de Construction-Intégration. La proposition telle que nous l'avons définie plus haut, dans son acception logique, demeure la notion clé de ce modèle. Cependant, Kintsch s'intéresse désormais davantage aux étapes du processus de compréhension, là où le modèle de 1983 s'intéressait plutôt aux différents niveaux de représentation. Ces étapes sont au nombre de deux : la construction et l'intégration (fig. p.81, Blanc et Brouillet, 2003). Lors de la phase de construction, toutes les représentations sont activées indifféremment, c'est-à-dire sans hiérarchie : celles qui sont correctes mais aussi celles qui ne le sont pas ; celles qui sont redondantes et celles qui sont contradictoires. Les inférences sont produites lors de cette première phase également. Tous ces éléments forment un réseau qui demeure cependant incohérent. Ce n'est que lors de la seconde phase, la phase d'intégration, que la cohérence s'établit grâce à l'inhibition des éléments non pertinents de la représentation et au contraire

au renforcement des éléments pertinents. Kintsch (1988, 1998) montre également que cette succession de phases (construction-intégration) s'effectue de manière séquentielle, selon des cycles de traitement. Lorsqu'un segment d'un texte donné est traité, il est immédiatement intégré au reste du texte maintenu en MT et ainsi de suite jusqu'à la fin du texte. Ce modèle fait une place importante aux inférences qui sont générées à tout moment par le lecteur et aux connaissances antérieures de ce dernier : la part du lecteur dans cette modélisation est renforcée.

Le modèle de construction de structures de Gernsbacher (1990) et le modèle d'indexage d'événements de Zwaan, Langston et Graesser (1995)

- Reprenant les principes du modèle de Construction-Intégration, le modèle de construction de structures est plutôt une théorie générale de la compréhension, dans le sens où il relève de processus et mécanismes généraux de l'activité cognitive. Il intéresse cependant notre travail sur la compréhension de textes à deux titres : l'attestation de l'intervention de trois processus sous-jacents à la compréhension et la part du lecteur.

- Les trois processus décrits sont la fondation de structures, l'intégration et le changement.

Les éléments empiriques sur la fondation de structures sont particulièrement intéressants pour la compréhension de textes. Gernsbacher démontre que les informations initiales sont traitées longuement comparées aux informations suivantes car elles structurent fortement l'organisation des structures mentales, et ce quel que soit le niveau. Ces informations initiales bâtissent la représentation initiale du texte, telles les fondations d'un bâtiment, d'où son appellation. C'est à partir de cette première représentation du texte que le lecteur va élaborer le modèle de situation, rechercher la cohérence globale du récit. Il s'agit donc d'une étape cruciale : en effet, s'il est erroné, le lecteur aura plus de difficulté à appréhender la suite du texte. Des travaux montrent ainsi que le lecteur traite plus longuement le premier mot de chaque phrase, mais aussi la première phrase d'un paragraphe (Haberlandt & Bingham, 1978 ; Glanzer, Fischer & Dorfman, 1984), de même que la première phrase de chacun des épisodes d'un récit (Haberlandt, 1980, 1984 ; Mandler & Goodman, 1982). Pour les récits iconographiques, Gernsbacher montre, de la même façon, que les temps de traitement sont plus longs pour la première image d'une bande dessinée que pour les images suivantes (1983).

En marge de ces processus cognitifs, Gernsbacher (1990) mentionne également l'intervention de deux mécanismes : le renforcement et la suppression. Les éléments qui constituent les structures mentales sont symbolisés par des nœuds en mémoire. Le rôle des mécanismes de renforcement et de suppression est ainsi de contrôler l'activation de ces nœuds : le renforcement signifie que l'activation des nœuds en mémoire augmente ; la suppression qu'elle diminue. Pour la compréhension de textes, ces mécanismes sont très importants dans l'établissement de la cohérence, notamment en ce qui concerne l'identification des reprises anaphoriques. Reprenons un exemple de Gernsbacher (1989) qui illustre l'intervention du mécanisme de suppression : « *John a perdu contre Bill à un match de tennis. Acceptant la défaite/ Se réjouissant de la victoire, il...* ». Le mécanisme de suppression intervient pour éliminer l'antécédent inapproprié. Dans le premier cas, il éliminera « *Bill* » ; dans le second cas, il éliminera « *John* ». Il est cependant très difficile de savoir s'il s'agit plutôt d'un oubli ou effectivement d'une suppression, terme qui suggère que cela est un processus volontaire chez le sujet.

- Le modèle fait une place conséquente au lecteur dont le rôle est réaffirmé, dans ce modèle particulièrement, pour l'établissement de la cohérence. La compréhension y est en effet définie comme l'acte d'utiliser ses connaissances et d'acquérir de nouvelles connaissances. À partir de ses connaissances, autant linguistiques que situationnelles (les connaissances du monde), le lecteur va produire des inférences et continuer à enrichir ses structures mentales. Contrairement aux modèles de compréhension qui envisagent l'utilisation des connaissances du monde et des connaissances en jeu pour comprendre le langage de manière cloisonnée, le modèle de construction de structures propose une conception dynamique entre connaissances antérieures et connaissances nouvelles qui s'enrichissent mutuellement.

- Le modèle d'indexage d'événements proposé par Zwaan, Langston et Graesser (1995) s'inscrit dans la lignée des travaux portant, en compréhension, sur les dimensions situationnelles (temporelles, causales, spatiales, etc.). La compréhension des textes narratifs exige d'assurer un maintien de la cohérence de diverses dimensions situationnelles, et ce, de manière simultanée. Ainsi, toute une série de travaux ont montré, a contrario, que les discontinuités situationnelles perturbent et ralentissent l'établissement d'un modèle de situation, qu'elles soient d'ordre temporel (Anderson *et al.*, 1983), spatial (Ehrlich & Johnson-Laird, 1982) ou encore causal (Magliano, Baggett, Johnson & Graesser, 1993). Le modèle

d'indexage d'événements a pour objectif avéré d'expliquer comment le lecteur construit sa représentation du texte à partir des indices qu'il prend de la structure du récit. Un texte narratif nécessite en effet du lecteur qu'il identifie conjointement les protagonistes du récit, ce qui leur arrive, leurs buts et leurs sentiments, dans un contexte spatio-temporel précis. Tous ces éléments sont, selon les auteurs, connectés en mémoire sur cinq dimensions : le temps, l'espace, la causalité, la motivation et les protagonistes. Dans ce modèle, le lecteur active en mémoire, dès le début de la lecture, un système reposant sur cinq indices qu'il réactualise au fur et à mesure de la lecture. Les événements successifs du récit sont ainsi indexés sur chaque dimension et connectés entre eux.

Le « Landscape model » de van den Broek et al. (1996, 1998)

Le modèle proposé par van den Broek *et al.*, dans la continuité des travaux présentés supra, cherche à rendre compte tout à la fois des processus « on-line » et des processus « off-line ». Il se situe donc dans une approche de la dynamique de la compréhension. Le Landscape model part du principe que l'activation des concepts fluctue en cours de lecture ; les ressources attentionnelles du sujet étant limitées, comme il a été établi dans des modèles antérieurs, le lecteur, en cours de lecture, procède de manière linéaire ; il doit cependant garder certains concepts activés -les uns très temporairement, les autres beaucoup plus longuement voire de manière permanente- afin de maintenir la cohérence du texte lu. Le Landscape model rend compte de cette fluctuation des activations, reprenant un système de règles de « quotation » établi par van den Broek, Ridsen, Fletcher et Thurlow (1996). Ce système attribue une valeur d'activation sur une échelle de 0 à 5 (5 étant la valeur maximale d'activation). Tous les concepts d'un texte, mais aussi les inférences produites par le lecteur, se voient attribuer une valeur d'activation. Il est alors possible d'établir une « matrice d'activation » du texte qui permet de (i) définir les concepts demeurant le plus longtemps activés ; (ii) mesurer la force d'activation de chaque concept ; (iii) prédire les inférences nécessaires à la compréhension du texte. Le Landscape model définit quatre sources d'activation pouvant intervenir à chaque cycle de traitement : (i) le segment du texte en cours de traitement ; (ii) le contenu du cycle de lecture précédent ; (iii) des concepts appartenant à des cycles antérieurs et pouvant être réactivés ; (iv) des connaissances antérieures à la lecture.

À chaque cycle de lecture, de nouveaux concepts sont activés, certains autres sont maintenus et d'autres encore sont inhibés. Par nature, cette structure n'est pas statique : elle

se transforme tout au long du traitement des énoncés successifs dans un jeu constant d'activation-inhibition des concepts. Il en résulte un paysage composé de pics (concepts les plus actifs et les plus fortement reliés entre eux) et de vallées (concepts peu actifs et peu reliés au reste du texte). Le Landscape model permet ainsi de dépeindre un paysage de la représentation mentale du texte en constante évolution.

La production d'inférences

Nous avons fait le choix de porter notre attention sur le processus de production d'inférences parce que, dans la majorité des modèles de compréhension de textes narratifs récents, la production d'inférences est présentée comme une composante majeure, dans l'établissement de la cohérence du texte, à côté des stratégies de contrôle¹⁶ notamment (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005 ; Perfetti *et al.*, 2005 ; Cain, 2010). Les travaux sur la compréhension de textes sont largement héritiers des travaux sur la lecture-déchiffrage et la mémoire, nous l'avons dit, mais la production d'inférence est emblématique de la compréhension de textes.

Nous pouvons nous interroger sur cette sur-représentation des inférences dans les travaux de compréhension de textes. Il est sans doute possible d'avancer plusieurs facteurs explicatifs : la production d'inférences semble facilement attestable expérimentalement ; il s'agit en outre d'un processus transversal qui va de la compréhension de phrases à la compréhension de textes et pour tout type de texte ; enfin, la production d'inférences semble incarner l'archétype du processus de traitement de l'information qui était l'approche phare de la psychologie cognitive des années quatre-vingts et quatre-vingt-dix, décennies qui ont vu se multiplier les travaux en compréhension de textes.

L'inférence a été définie, au départ, dans le cadre de l'intégration sémantique. L'analyse propositionnelle, telle que nous l'avons présentée dans le modèle fondateur de van Dijk & Kintsch (1978), différencie argument et prédicat. L'argument constitue l'information ancienne et le prédicat, l'information nouvelle qui s'intègre à la représentation mentale ancienne en l'enrichissant. L'analyse propositionnelle ne se résume pas à une liste de propositions, mais témoigne au contraire d'un établissement progressif de la structure cohérente du texte, par

¹⁶ ou « monitoring » : vérification de sa compréhension en cours de lecture (Perfetti *et al.*, 2005 ; Cain, 2010).

un jeu d'emboîtement des prédicats et des arguments. Dans ce processus d'intégration, les informations présentes dans le texte sont complétées par des informations que le lecteur infère, c'est-à-dire que ces dernières ne sont pas explicitement mentionnées dans le texte ; le texte y fait implicitement référence (Denhière & Baudet, 1992).

Si cette définition du terme « inférence » semble faire consensus dans les différents champs disciplinaires, il n'en demeure pas moins que la production d'inférences est un processus complexe qui renvoie à des réalités très diverses sur un continuum allant du simple pronom aux références culturelles, aux allusions, à l'humour, à l'interprétation, à l'exégèse. Comment dès lors définir l'implicite ? Peut-on sur-inférer ? Qui détermine, et selon quels critères, les inférences qu'il est nécessaire de produire pour comprendre un texte ?

Ces questions interrogent la, ou plutôt, les définitions de la compréhension de textes qui se dessinent ainsi. En témoigne d'ailleurs le nombre de taxonomies que l'on peut trouver dans la littérature (*e.g.*, Graesser et al., 1994 ; Trabasso, 1981 ; Beach & Brown, 1987 ; Cunningham, 1987 ; Cain et Oakhill, 1999). Ces diverses taxonomies « découpent » les inférences de manière très différente selon les modèles. On peut être tenté d'y lire en filigrane les modèles conceptuels qui sous-tendent une certaine conception de la compréhension de textes.

- Johnson et Johnson (1986)(in Giasson 1990), par exemple, ont proposé une classification de types d'inférences selon la nature de l'inférence (lieu, agent, temps, action, instrument). On peut considérer que les classifications de ce type renvoient à une conception calquée sur le modèle grammairien. Comprendre un texte, c'est ainsi, en premier lieu, en avoir réalisé une analyse syntaxique et linguistique correcte.

- Le modèle conceptuel des inférences de Cunningham (1987), en revanche, ne propose pas de catégories isolées pour classer les différents types d'inférences mais les place résolument sur une échelle qui distingue les inférences fondées sur le texte qu'il nomme « inférences logiques » (qui rendent compte d'une compréhension littérale) et les inférences fondées sur les connaissances et les schémas du lecteur qu'il nomme « inférences pragmatiques » (qui rendent compte d'une compréhension inférentielle, voire créative). Dans ce modèle, comprendre un texte renvoie plutôt à une conception proche de celle de Barthes (1966) : « Comprendre un récit, ce n'est pas seulement suivre le dévidement de l'histoire, c'est

aussi reconnaître des 'étages', (...) ce n'est pas seulement passer d'un mot à l'autre, c'est aussi passer d'un niveau à l'autre ». On peut considérer que les classifications de ce type renvoient au modèle de situation (les inférences logiques sont au niveau de la base de texte et les inférences pragmatiques au niveau du modèle de situation ; on peut circuler d'un niveau à l'autre).

- Dans d'autres travaux de psychologie cognitive, enfin, la catégorisation de types d'inférences sert d'outil pour analyser les protocoles verbaux (Trabasso & Magliano, 1996a). La grille d'analyse que ces auteurs proposent permet d'évaluer (i) le contenu inférentiel des protocoles de rappel ; (ii) la source d'information à l'origine d'un type d'inférence ; (iii) les processus cognitifs qui rendent l'inférence accessible au lecteur. Leur catégorisation différencie des inférences explicatives (inférences orientées vers des informations antérieures du récit) ; des inférences d'association (inférences de détails qui viennent enrichir les descriptions) ; des inférences prédictives (inférences orientées vers des informations à venir du récit). On peut en déduire que cette façon de concevoir la catégorisation des inférences, et partant, la compréhension de textes narratifs, se rapporte à la conception de la compréhension guidée par la structuration du récit : Comprendre un texte, c'est alors avant tout produire les bonnes inférences explicatives et prédictives qui témoignent que le lecteur sait se situer dans la fabula¹⁷ et convoquer les inférences d'association qui renvoient, dans ce modèle, à un imaginaire collectif du contexte narratif. En somme, comprendre un texte, c'est maîtriser la structure narrative et les codes de l'imaginaire collectif littéraire.

En catégorisant diversement les types d'inférences, ces taxonomies sont révélatrices de conceptions différentes de la compréhension de textes qui sous-tendent le découpage des catégories.

Les travaux les plus récents prennent résolument le texte dans sa logique de fonctionnement interne comme objet. Par exemple, Cain (2010) établit clairement la différence entre ce qui dépend de la cohérence locale et ce qui dépend de la cohérence globale du texte. Même si l'établissement des deux niveaux de cohérence mettent en jeu des productions d'inférences, ces dernières ne sont probablement pas de même nature. Nous suivrons ici l'organisation de cette dernière catégorisation.

17 « le squelette de l'histoire » (Eco, 1979)

La cohérence locale

Cain (2010) mentionne deux processus essentiels dans l'établissement de la cohérence locale : le traitement des anaphores¹⁸ et des connecteurs. Ces deux traitements sont considérés comme relevant de la production d'inférences, même si le statut de l'implicite est moins évident à nos yeux de lecteur expert qui traitons, dans la grande majorité des textes, ces deux éléments linguistiques de manière holistique.

Les anaphores

Quand nous lisons les deux phrases suivantes « Émilie a pris sa voiture pour gagner du temps. Prise dans les embouteillages, elle le regrette à présent », nous comprenons instantanément que le pronom « elle » renvoie à Émilie et le pronom « le » à toute la première phrase, c'est-à-dire le fait même d'avoir pris sa voiture pour gagner du temps. Cependant, il semble qu'un traitement inférentiel, quoique quasi instantané, existe bel et bien. Dans une étude on-line sur le traitement des anaphores, Garnham et Oakhill (1985) ont mesuré les temps de lecture par des lecteurs experts de deux phrases de ce type :

a) Mélissa a prêté un stylo à Karen parce qu'elle voulait écrire une lettre.

b) Paul a prêté un stylo à Karen parce qu'elle voulait écrire une lettre.

Les auteurs ont montré que les lecteurs experts mettaient plus de temps à traiter la phrase a) que la phrase b) en raison de l'ambiguïté du référent. De même quand le référent est éloigné, le lecteur peut mettre un peu de temps pour retrouver le référent ad hoc (Seigneuric & Megherbi, 2008). Comme nous le verrons en détail dans le chapitre sur l'évaluation de la compréhension de textes, les anaphores¹⁹ font souvent partie des questionnaires. Or, ces questions portant sur les anaphores sont en général des items très échoués. La production d'inférences de cette nature semble poser problème aux élèves de fin d'école primaire.

Les anaphores nécessitent donc bien une production d'inférences, même si celle-ci n'est pas très appréhendable pour le lecteur expert qui a intégré ce processus, sauf à relire un bon

18 « La cohérence du texte repose en partie sur la répétition. Divers éléments linguistiques y contribuent ; les groupes nominaux, en particulier, assurent, par leur articulation et leurs relations au fil du texte, la reprise de l'information. La notion d'anaphore permet de décrire cet aspect de l'organisation du texte. L'anaphore se définit traditionnellement comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte. » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Cain (2010) mentionne surtout les pronoms qui représentent, il est vrai, les anaphores les plus courantes.

19 Appelées indifféremment anaphore ou substitut dans les instructions officielles 2008

roman russe du XIXème s. !

Les connecteurs

Les connecteurs ont un fonctionnement différent des anaphores dans le sens où ils relient deux événements entre eux et sont en outre constitutivement porteurs de sens. Ils permettent au lecteur d'assurer, en cours de lecture, le lien logique entre deux phrases, donc d'assurer le processus d'intégration ; en somme, ils aident le lecteur à construire la cohérence et ce faisant la représentation mentale du texte. Certains connecteurs permettent une relation cause/conséquence (« Émilie est en retard, donc elle prend la voiture » vs « Émilie est en retard parce qu'elle a pris la voiture ») ; d'autres connecteurs impliquent une relation temporelle (avant/après) ou encore une relation d'opposition (bien que/ mais).²⁰ Ces auteurs signalent cependant que les connecteurs ne sont pas forcément mentionnés de manière explicite. À côté des connecteurs explicites, il existe des connecteurs implicites. Comparons les deux phrases suivantes (exemple repris de Giasson, 1990) :

a) Jean a mal au ventre parce qu'il a mangé trop de pommes vertes.

b) Jean a mal au ventre. Il a mangé trop de pommes vertes.

Le lecteur expert donne exactement le même sens aux deux phrases, alors que la première comporte un connecteur explicite quand la seconde n'a qu'un connecteur implicite. Pour comprendre la phrase b), le lecteur a besoin de produire une inférence. Nous verrons dans le chapitre sur l'enseignement de la compréhension que les phrases comprenant un connecteur implicite peuvent poser problème à de jeunes lecteurs en difficulté. Il est en effet plus coûteux pour le lecteur de comprendre deux phrases courtes liées par un connecteur implicite qu'une seule phrase longue comprenant un connecteur explicite. Or, bien souvent, les enseignants donnent aux élèves en difficulté des textes aux phrases courtes, dans une intention louable et avérée de leur faciliter la tâche et demandent ainsi à leur insu une production d'inférences qui surcharge cognitivement les élèves en difficulté.

La cohérence globale

Au niveau de la cohérence globale, la littérature s'intéresse à deux processus : la production

20 Irwin (1986) et Blain (1988) ont établi des classifications de connecteurs très détaillées des fonctions de connecteurs (disjonction : ou ; exclusion : sauf ; comparaison : comme ; manière : comme ; etc.).

d'inférences et le recours aux connaissances préalables du lecteur²¹. Les inférences mises en jeu dans l'établissement de la cohérence locale seraient plus simples à réaliser que les inférences impliquées dans la cohérence globale. Mais le passage d'un niveau à l'autre paraît très flou et subjectif.

Cain (2010) propose donc finalement une catégorisation des inférences en deux grandes classes : les inférences nécessaires et les inférences élaboratives.

Les inférences nécessaires sont indispensables pour construire une représentation mentale cohérente d'un texte aussi bien au niveau local qu'au niveau global. Les inférences élaboratives ne sont pas à proprement parler nécessaires, mais elles permettent au lecteur d'enrichir sa représentation mentale du texte. Cain (2010) donne deux exemples pour illustrer le possible passage d'un statut à l'autre :

a) « Ce week end, Charlie a creusé un trou dans son jardin pour planter un nouvel arbre fruitier. Il a toujours rêvé de récolter ses propres pommes ».

b) « Ce week end, Charlie a creusé un trou dans son jardin pour planter un nouvel arbre fruitier. Sa vieille bêche avait un manche en bois ».

Dans l'exemple a), il est fort probable que Charlie a utilisé une bêche pour creuser, mais le texte ne le dit pas (Ce pourrait être aussi une pelle ou une petite cuillère ! On ne sait pas). Il n'est donc pas nécessaire de produire l'inférence ; on comprend sans cela. Cependant, celle-ci ne nuit évidemment pas à la compréhension ; elle vient au contraire l'enrichir. Dans l'exemple b), en revanche, il est nécessaire de comprendre que la bêche de la seconde phrase est l'outil qui est mentionné dans la première phrase et qui a servi pour réaliser l'action (creuser). Sinon, le lecteur ne peut établir de lien entre les deux phrases. Dans l'exemple a), il s'agit d'une inférence élaborative ; dans l'exemple b), d'une inférence nécessaire.

D'un point de vue développemental, il peut être intéressant de tenter de différencier habileté à produire des inférences et connaissances du lecteur pour mieux cerner l'évolution de la production d'inférences. Si de nombreuses études ont montré que les enfants non-lecteurs produisent des inférences à partir d'histoires racontées à voix haute et audio-visuelles (Kendeou *et al.*, 2008), il existe peu de travaux portant spécifiquement sur les connaissances

21 « prior knowledge » (Cain, 2010)

encyclopédiques des jeunes enfants (Hare & Devine, 1983) ; quelques travaux portent sur le rapport entre habileté à inférer et développement du lexique (Denhière et Jhean-Larose, 2011). Pour statuer de la progression des habiletés à inférer chez l'enfant et être sûr d'être dégagés de toutes contingences de connaissances existantes, Barnes *et al.* (1996) ont mis en place une étude auprès d'enfants âgés de 6 à 15 ans (groupés en 5 tranches d'âges) portant sur des connaissances imaginaires. Ils ont, tout d'abord, « appris » aux enfants un ensemble de connaissances purement fictives au sujet d'une planète imaginaire appelée Gan. Ensuite seulement, lorsque les connaissances étaient acquises par tous, ils ont lu aux enfants une histoire prenant comme cadre la planète Gan. Après chaque chapitre, ils posaient une série de questions. Une des questions de chaque série demandait de la part des enfants de produire une inférence nécessaire à l'établissement de la cohérence globale du récit. Pour générer cette inférence les enfants devaient faire appel à leurs connaissances récemment acquises sur la planète Gan. Une autre question de chaque série incitait les enfants à produire une inférence élaborative. Les résultats ont montré que les enfants de tout âge produisaient plus d'inférences nécessaires que d'inférences élaboratives - rejoignant par là-même les études réalisées auprès d'adultes (*e.g.* Singer, 1994 ; Whitney, Ritchie et Clark, 1991) - et que la production d'inférences augmentait bien avec l'âge.

Si on parvient ainsi à isoler artificiellement la production d'inférences dans le but précis d'en estimer l'évolution, il n'existe pas, à ce jour et à notre connaissance, d'outil d'analyse qui serait en mesure de concevoir la compréhension de textes comme un continuum allant de la compréhension littérale à l'interprétation et d'envisager conjointement habileté à inférer et connaissances du lecteur qui fonctionnent en interaction.

Les connaissances du lecteur

Tous les modèles de la compréhension de textes font une place conséquente aux connaissances préalables du lecteur dans la production d'inférences. Ces dernières sont au cœur du modèle fondateur de van Dijk et Kintsch (1978, 1983) comme représentatives du passage entre le niveau de la base de texte et le niveau du modèle de situation. De même, les travaux portant sur les schémas ont contribué à porter l'attention sur le rôle des connaissances et des expériences passées, organisées sous forme de schémas, dans les processus de compréhension de textes (Anderson & Wilson, 1986). Ces connaissances sont

de natures très diverses. Elles concernent aussi bien les expériences personnelles, émotionnelles, psychologiques que le lexique ou encore les connaissances dites encyclopédiques. La variété des termes associés aux connaissances du sujet lecteur (« connaissances générales », « connaissances du monde », « encyclopédiques ») montre que la conception de la compréhension de textes est loin d'être uniforme.

Un grand nombre de travaux ont montré que les sujets qui possèdent des connaissances sur un texte donné comprennent évidemment mieux le texte et génèrent plus d'inférences que ceux qui n'ont aucune référence du sujet abordé dans le texte. Bransford et Johnson (1973) ont proposé la lecture d'un texte et la passation d'un questionnaire de compréhension à deux groupes d'adultes : ils fournissaient, en plus du texte, des informations supplémentaires aux uns ; l'autre groupe recevait le texte seul. Le groupe ayant des informations a obtenu des résultats bien meilleurs. Les mêmes effets ont été montrés lorsque l'aide apportée était sous forme d'images (Bransford & Johnson, 1973). Dans une autre étude, un groupe d'étudiants avait été divisé en deux : ceux qui avaient des connaissances en baseball et ceux qui n'en avaient pas. Les sujets du groupe « d'experts » répondaient évidemment bien mieux au questionnaire après la lecture d'un commentaire fictif d'un match mais ils acquéraient également plus de nouvelles connaissances que les sujets du groupe de « novices » (Spilich *et al.*, 1979). Dans le cadre scolaire, de même, des études ont montré que les élèves possédant des connaissances sur un sujet donné comprenaient mieux les informations contenues dans un texte portant sur ce sujet et étaient plus aptes à faire des inférences (Marr & Gormley, 1982). Cependant, d'autres études se sont intéressées aux connaissances erronées chez des élèves. Lipson (1982, 1984) a montré que des élèves de 9 à 12 ans (3d-6th grade) acquièrent plus d'informations nouvelles lorsqu'ils ne possèdent pas de connaissances antérieures sur le sujet du texte que lorsqu'ils en possèdent une connaissance erronée.

Si on envisage facilement ces résultats pour les textes informatifs, il paraît moins évident à démontrer les mêmes effets concernant des textes narratifs. Dans ce but, une étude a repris le protocole du baseball mais cette fois avec un texte narratif inspiré de la série télévisée Star Trek. Les étudiants étaient pareillement divisés en deux groupes : ceux qui connaissaient la série et ceux qui ne la connaissaient pas. Les résultats sont univoques : le premier groupe comprend bien mieux le scénario inédit et produit bien plus d'inférences que le second (Long & Prat, 2002 ; Long *et al.*, 2006).

Enfin, un autre ensemble de recherches qu'on pourrait qualifier de « recherches interculturelles » se sont intéressées à des phénomènes de contexte culturel. Steffensen *et al.* (1979) font lire un texte sur le mariage à deux groupes ethniques distincts, l'un constitué d'Américains blancs, l'autre d'Amérindiens. Ayant des codes sociaux différents, les Amérindiens font plus d'erreurs d'interprétation. Reynolds *et al.* (1982) posent des questions à des élèves de 14 ans (8th grade), des Américains blancs et des Afro-Américains, sur un texte référant à un rituel de culture africaine : une joute verbale où les protagonistes tentent de se surpasser au moyen d'insultes. Les Afro-Américains ont correctement interprété le texte ; les Américains blancs en ont une lecture-compréhension erronée en y voyant un combat violent.

Les connaissances d'un contexte culturel donné peuvent permettre aux lecteurs de produire les inférences adéquates²².

Des inférences jusqu'où ?

N'importe quel texte littéraire peut être compris à différents niveaux. La métaphore du « palimpseste²³ » de Genette (1982) renvoie à l'idée que la lecture d'un texte a de nombreuses strates. On peut dire en plagiant Genette que la production d'inférences peut aussi être comprise comme un processus palimpsestique. On peut comprendre un texte narratif au niveau de sa structure narrative. On peut comprendre un texte narratif en cherchant les traces autobiographiques (ce qui témoigne dans le texte de la vie de l'auteur, de sa pensée, etc.). On peut comprendre un texte narratif en cherchant à cerner l'univers artistique créé. On peut comprendre un texte narratif en cherchant à déterminer les textes antérieurs qui l'ont modelé, éventuellement à l'insu de son auteur.

En somme, la compréhension d'un texte et la production d'inférences dépendent aussi du contexte d'intentionnalité de la lecture que l'on en fait et de l'interprétation. La rencontre d'un texte et d'un lecteur devient un sujet d'études central. En parlant de « coopération interprétative », Eco (1979) offre une place au lecteur tout à fait inédite et primordiale : le lecteur vient actualiser le texte.

22 Nous évoquerons à nouveau cet aspect dans l'analyse a priori des épreuves nationales, notamment au sujet du texte « Lynx » (évaluations nationales, 2012) qui nécessitait de la part des élèves une connaissance de la culture chamanique pour pouvoir établir un modèle de situation cohérent.

23 « Parchemin manuscrit dont on a effacé la première écriture pour pouvoir écrire dessus un nouveau texte » (Rey, 1992)

« Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire (...). Ensuite parce qu'(...) un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative (...). Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner »²⁴. La fabula est définie fondamentalement par ses blancs. Le rôle du lecteur et des inférences qu'il produit en lisant sont donc constitutifs de la définition du texte littéraire. Genette (1972) mentionne l'ellipse comme un des ressorts majeurs de la littérature. Eco, quant à lui, estime qu'un jeu s'installe entre l'auteur et le lecteur à travers ce qu'il nomme des « signaux de suspense » pour inviter le lecteur (et parfois le tromper) à convoquer des scénarii, des topoï et faire progresser la fabula au gré de prévisions qui se confirment ou s'infirment par le truchement de « disjonctions de probabilité »²⁵. Eco nomme joliment ces excursions hors du texte des « promenades inférentielles ».

La didactique a fait de la production d'inférences un enjeu majeur de l'appropriation par les élèves de la lecture littéraire. Tauveron (1999) considère la lecture littéraire comme une activité de résolution de problèmes. Dans ce sens, elle propose de privilégier, dans l'enseignement, les textes dits « résistants ». Selon la définition qu'elle en donne, les textes résistants ne se laissent pas résumer aisément et ne livrent pas facilement leur sens symbolique. Ce sont donc des textes qui résistent au lecteur et qui nécessitent de la part de ce dernier de générer de nombreuses inférences. Goigoux (2009) accorde, de même, une place importante aux inférences en en faisant l'objet de tout un chapitre de son manuel « Lector et Lectrix ; Apprendre à comprendre les textes narratifs » qu'il intitule « Apprendre à lire entre les lignes ». Nous reviendrons plus longuement sur les aspects didactiques dans les chapitres sur l'évaluation et l'enseignement de la compréhension de textes.

24 (Eco, pp.63-64, Grasset, 1985, 1979)

25 « Chaque fois que le lecteur parvient à reconnaître dans l'univers de la fabula (...) la réalisation d'une action qui peut produire un changement dans l'état du monde raconté, en y introduisant ainsi des nouveaux cours d'événements, il est amené à *prévoir* quel sera le changement d'état produit par l'action et quel sera le nouveau cours d'événements » (Eco, p.143, Grasset, 1985, 1979)

Deuxième Chapitre : du point de vue de la psychologie du développement

Résumé

Le chapitre deuxième resserre la focale sur la psychologie du développement. Le modèle développemental de la compréhension conçu par van den Broek *et al.* (2005) a la particularité de prendre comme pivot d'analyse l'apprentissage de la lecture-déchiffrage et d'observer en amont et en aval de cet apprentissage la compréhension de textes. Ainsi, les travaux qui s'intéressent à cet aspect proposent des études longitudinales comparant, notamment, à différents moments, la compréhension orale et la compréhension écrite (Blanc, 2010). Les tâches d'opérationnalisation des processus proposées aux enfants consistent essentiellement en des rappels, des productions libres de récit et des jugements de narrativité. Un des enseignements les plus importants que nous retirons de ce chapitre est que la conscience de ce qui constitue ou non une histoire est tardive, vers 11 ans, soit à peine l'âge des élèves de nos enquêtes.

Le sujet de notre recherche portant sur l'évaluation de la compréhension de textes en fin d'école primaire, il est primordial de prendre en compte les recherches concernant les enfants. Certains travaux de psychologie du développement ont cherché à adapter les modèles généraux de compréhension de textes à l'enfant, c'est-à-dire à l'apprenti lecteur en construction physique, psychologique et intellectuelle.

Un modèle développemental ou comment la compréhension de textes se construit chez l'enfant

Le cadre général que nous avons présenté dans la section des modèles fondateurs est applicable pour tous les individus quel que soit leur âge. Cependant, certains travaux de recherches se sont penchés, depuis une quinzaine d'années, plus spécifiquement sur la compréhension de textes chez l'enfant. La différence majeure que l'on peut souligner d'emblée concerne le rapport à la lecture-déchiffrage. La question ne se pose pas de la même manière s'agissant d'un lecteur dit « expert » (pour lequel la lecture-déchiffrage est automatisée) ou d'un apprenti-lecteur (pour lequel la lecture-déchiffrage est en cours d'acquisition donc en construction). Dans cette perspective développementale, il est délicat de mesurer la charge cognitive engendrée par la lecture-déchiffrage sur la lecture-compréhension. En outre, notre sujet portant sur l'enfant, nous prenons le parti délibéré de mettre de côté le cas des adultes analphabètes ou illettrés. Une littérature foisonnante s'est développée à ce sujet (*e.g.* Gombert, 1991 ; Alegria et Morais, 1979 ; Bara, Gentaz et Colé, 2004). Elle montre notamment que ces adultes non lecteurs-experts ont des caractéristiques communes aux enfants d'âge préscolaire non lecteurs sur le plan des habiletés phonologiques : segmentation des mots en syllabes ; suppression, déplacement d'une syllabe ou d'un phonème ; remplacement d'une syllabe ou d'un phonème par un autre (Goigoux, Cèbe et Paour, 2004). Cependant, la comparaison entre adultes non lecteurs et enfants non lecteurs ne peut guère être menée au-delà de ce constat. À l'évidence, le développement de la compréhension de textes chez l'enfant ne peut être envisagé autrement que dans un contexte de développement cognitif général. En situation d'apprentissage de la lecture, les enfants construisent de manière concomitante des connaissances langagières (lexicales, syntaxiques, morpho-syntaxiques), des habiletés phonologiques (Écalle, Magnan et Bouchafa, 2002), ainsi que des connaissances générales sur le monde et des expériences de vie. La plupart de ces connaissances continuent de s'accumuler toute au long de la vie mais la formation scolaire permet de les structurer et de développer les compétences métacognitives.

Les travaux des quinze dernières années ont tenté d'établir la ligne de partage entre ces diverses habiletés et des habiletés qui seraient spécifiques à la compréhension de textes. Ces travaux ont abouti à la constitution d'un modèle développemental de la compréhension (van den Broek *et al.*, 2005).

Même si le fonctionnement global des processus cognitifs impliqués dans la compréhension de textes, présenté dans ce modèle développemental, est très similaire aux modèles généraux présentés précédemment, on peut affirmer qu'il y a un avant et un après institutionnalisation de la lecture-déchiffrage. C'est précisément cette charnière qui intéresse nombre de travaux récents. Les deux axes – (i) identification des mots vs compréhension ; (ii) compréhension orale vs compréhension écrite- demeurent des centres d'intérêt forts des quinze dernières années dans les travaux entrepris sur les habiletés de compréhension des enfants. Les études longitudinales sont privilégiées dans cette optique : celles-ci permettent, dans la comparaison dans le temps des mêmes enfants, d'établir le caractère prédictif de certaines habiletés. La majorité des travaux de psychologie développementale portant sur la structuration du récit s'efforcent de déterminer à quel âge et de quelle manière les enfants sont capables de suivre le déroulé d'une histoire, de la restituer ou encore d'en produire : en somme de s'approprier les structures canoniques du récit décrites dans les travaux de narratologie présentés précédemment. Pour attester de l'apparition de ces structures du récit, le panel des âges est souvent très étendu. Les auteurs présentent souvent la même histoire à des enfants jeunes, non-lecteurs et à des enfants ou adolescents lecteurs. La plupart des protocoles utilisent des histoires entendues ou des images. Les tâches demandées à l'enfant sont de trois types : i) un rappel après une histoire entendue ou à partir d'une histoire iconographique ; ii) une production libre de récit (« Raconte-moi une histoire ») ; iii) un jugement de narrativité (« Est-ce que ça fait une histoire ? »). Les résultats de ces travaux sont assez surprenants. L'appropriation de la structure du récit chez l'enfant est étonnamment tardive.

L'opérationnalisation des processus chez l'enfant

La tâche de rappel

Selon Jocelyne Giasson (1990), le rappel de récit (retelling) consiste à « demander à un élève de lire une histoire et de la redire dans ses propres mots ». Quand les enfants sont non lecteurs, l'histoire est lue par un adulte ; les enfants la redisent de même dans leurs propres mots. Le rappel constitue une tâche très souvent proposée par les travaux portant sur la structuration du récit. L'objectif n'est cependant pas le même que dans les tâches de rappel telles qu'elles étaient envisagées dans le modèle de Kintsch. Alors, il s'agissait d'attester la mémoire de la compréhension du texte. Dans le cas des travaux portant sur la structuration du récit, la tâche de rappel permet de noter l'apparition et le développement des structures

narratives chez l'enfant. Ces derniers utilisent le même protocole mais n'éclairent pas le même aspect de la compréhension de textes.

L'éventail des âges est volontairement très large afin de voir poindre la mise en place des structures narratives. Un premier exemple d'études montre que les enfants très jeunes, de 3-4 ans, sont capables de suivre une histoire si et seulement si celle-ci est accompagnée d'images « en l'absence desquelles les enfants ne peuvent imaginer les événements décrits » (Rapina, 1971, in Giasson 1990). Piaget a étudié le rappel de contes auprès d'enfants de 6 et 8 ans (Piaget, 1923). Les résultats de sa recherche montrent qu'à l'âge de 6 ans, les enfants sont bien souvent incapables de produire un rappel cohérent après avoir entendu un conte : l'ordre du récit est souvent perturbé, les causes et les conséquences sont confondues ou juxtaposées. Pour Piaget, ces déformations de l'histoire originale seraient dues à ce qu'il nomme un fort « égocentrisme de leur pensée ».

Mandler & Johnson (1977) étudient le rappel de quatre récits présentés oralement à des enfants de 7, 10 ans et à des étudiants (21 sujets par groupe). Les résultats indiquent que les performances s'améliorent avec l'âge mais que de manière globale les schémas de récit qu'ils nomment « patrons de rappel » sont sensiblement identiques à partir du moment où les enfants les acquièrent. La structuration par le schéma de récit devient alors un cadre de référence efficient. Le seuil pour l'établissement de ce schéma de récit, est, selon ces auteurs, autour de 7 ans. Stein & Glenn (1979) présentent des résultats similaires.

Denhière (1979) se demande, de même, à quel âge moyen la macrostructure sémantique des épisodes d'un récit est reproduite dans le rappel.

D'autres chercheurs ont travaillé non pas à partir d'un texte entendu ou lu mais à partir d'une série d'images relatant une histoire sans texte²⁶. Il apparaît qu'à 4-5 ans, les enfants parviennent tout juste à « raconter » des dessins mais se bornent à décrire les images successives. C'est seulement à 6-7 ans en moyenne qu'ils commencent à ajouter des éléments

26 Cette tâche se situe entre la tâche de rappel « traditionnel » et la tâche de production de récit avec support, pourrait-on dire.

non présents dans les images, tels que des relations de cause à effet, des implicites du récit et qu'ils structurent leur récit en marquant ostensiblement le début et la fin (Rapina, 1971).

Dans une autre étude, on présentait à des enfants de 4 à 12 ans deux images illustrant le début et la fin d'une histoire. Les résultats montrent que le lien entre les deux, le début et la fin, n'apparaît guère avant 7-8 ans : la majorité des enfants avant l'âge de 7-8 ans juxtaposent les descriptions et ne perçoivent pas la permanence des personnages : « ils racontent l'histoire comme s'il s'agissait de personnages distincts » (Margairaz et Piaget, 1925). La reconstruction nécessaire à l'établissement de la cohérence du récit est alors absente. Piaget nomme cette absence de reconstruction « incapacité synthétique ». Lorsque l'événement pré-existe à la narration - qu'il ait été vécu par l'enfant ou qu'il ait fait l'objet d'une observation - l'établissement de la cohérence du récit en est cependant facilité (Fayol, 1985). Il est d'ailleurs notable que l'édition jeunesse visant les plus jeunes ainsi que les enseignants de maternelle accordent intuitivement une place importante aux récits fictionnels d'expérience personnelle²⁷.

D'autres travaux s'intéressent spécifiquement à la forme canonique des récits qu'ils soient textuels ou iconographiques. Le protocole utilisé vise à comparer les rappels de deux versions d'un même récit : l'un de forme canonique, l'autre « mal structuré ». Wimmer (1980) présente ainsi des récits soit sous une forme canonique, soit dans une version mal structurée à des enfants de 4 à 14 ans. Il établit le relevé du nombre de propositions rappelées. Selon ses résultats, le nombre de propositions rappelées, pour les enfants de 4 ans, est équivalent : que le récit ait une forme canonique ou non ne fait pas de différence. Au-delà de cet âge, le nombre de propositions rappelées est toujours supérieur pour le récit canonique. Pourtant, même à 4 ans, l'ordre de restitution est meilleur avec les récits de forme canonique. Wimmer y voit un premier indice qualitatif de l'apparition, dès l'âge de 4 ans, des structures narratives dans le traitement du récit. On peut ajouter que les enfants de 4 ans, peut-être encore plus lorsqu'ils sont scolarisés, développent également des structures narratives pour réaliser des rappels ou des résumés. Il y aurait ainsi un schéma canonique du récit mais également un schéma canonique du résumé.

27 Le récit fictionnel d'expérience personnelle est un récit centré sur un enfant de l'âge du lecteur qui raconte des événements du quotidien susceptibles d'avoir été vécus par ce même lecteur : l'entrée à l'école maternelle, une sortie au parc, la naissance d'un petit frère, etc. (Brigaudiot et Ewald, 1990). Une sorte de docu-fiction, en somme...

Poulsen, Kintsch & Premack (1979) essaient de définir l'âge-seuil à partir duquel le schéma de récit est utilisé dans les activités de compréhension de récit. Ils présentent à 16 enfants de 4 ans et à 16 enfants de 6 ans quatre récits de 15 à 18 dessins sans texte chacun. Les dessins sont présentés aux enfants soit dans l'ordre de l'histoire soit dans le désordre. L'analyse comparative des deux protocoles indique que les productions de récit sont proches de celles produites par les adultes lorsque l'ordre de présentation des dessins est respecté. A contrario, quand l'ordre de présentation des dessins ne correspond pas au récit, les productions sont confuses. Les auteurs remarquent cependant dans ce cas une nette différence de stratégie entre les enfants de 6 ans et ceux de 4 ans : les enfants de 6 ans tentent de formuler artificiellement des liens entre les différents dessins, là où les enfants de 4 ans se contentent de décrire chaque image et « nommer » les divers éléments du dessin en juxtaposant les descriptions. La conclusion en creux de cette étude est que l'apparition du schéma de récit modèle de manière irréversible la façon dont les enfants rappellent des histoires. Selon les auteurs, un changement notable s'observe donc entre 4 et 6 ans dans l'utilisation du schéma de récit, en tout cas dans l'utilisation du schéma de rappel de récit. À partir de 6 ans, les enfants utilisent de manière très courante le schéma de récit comme outil pour structurer leurs productions de récit et leurs rappels. Mais il est difficile de déterminer lequel est apparu en premier : schéma de récit ou schéma de rappel de récit ?

Enfin, beaucoup plus récemment, de nombreux auteurs (Blanc, 2012) s'intéressent à la compréhension de dessins animés chez les enfants d'âge préscolaire (entre 3 et 6 ans). Ils cherchent à percevoir le caractère prédictif de la compréhension des dessins animés sur la compréhension de textes quelques années plus tard à l'école élémentaire. Dans ce sens, l'objectif de ces travaux recoupe ceux portant sur la compréhension orale : ils cherchent plus à établir le caractère prédictif d'une bonne compréhension générale (logique, production d'inférences, etc.) que l'apparition des structures narratives (Blanc, 2010).

La production libre de récit

Applebee (1978) est un des premiers à avoir proposé un protocole visant à mettre en regard réception et production de récit. Pour ce faire, il a observé plus de 300 sujets âgés de 2 à 17 ans. Il a essayé de rendre compte de l'évolution des structures narratives chez l'enfant autour de deux concepts majeurs en psychologie élaborés respectivement par Piaget et Bruner : la

décentration qu'il entend comme capacité à dépasser la perspective égocentrée de l'enfant (Piaget, 1923) et la décontextualisation envisagée comme possibilité d'aller au-delà de la situation immédiate (Bruner, 1975, in Applebee, 1978). Applebee relève l'apparition et le développement des marques formelles du récit. Il a ainsi montré qu'à 5 ans, la quasi-totalité des enfants répondent à la consigne « raconte-moi une histoire » en utilisant pour entamer leur récit la formule rituelle « Il était une fois... » et conduisent leur récit au passé, même si tous ne maîtrisent pas la concordance des temps et les désinences du passé simple. En revanche, seulement la moitié d'entre eux marquent formellement la fin de leur production par « fin » ou « ils vécurent heureux ».

Applebee note également la complexité croissante des trames narratives.

Il est spécialement intéressant de remarquer que les aspects qu'on pourrait dire « de surface » (formules rituelles de début et de fin, par exemple) apparaissent avant la maîtrise des structures. Ce constat semble confirmer l'idée que les schémas de récit nécessitent avant tout une certaine acculturation littéraire qui dépasse de beaucoup les processus cognitifs.

Les tâches métacognitives

Plus récemment, Esperet (1984) s'intéresse également à l'ontogenèse du schéma de récit dans la production auprès d'enfants de 4 à 11 ans. Il propose de comparer les résultats d'un double protocole. Il soumet chaque enfant de son panel à deux tâches de natures distinctes : l'une, classique dite de production sur demande (« Raconte-moi une histoire ? ») ; la seconde métacognitive dite de jugement de narrativité (« Est-ce que ça fait une histoire ? »). D'un point de vue méthodologique, Esperet croise des observations longitudinales et transversales. Les résultats montrent que :

- les productions libres ont tendance à épouser de plus en plus le schéma narratif canonique soit le schéma quinaire (situation initiale, déclencheur, complication, résolution, situation finale). Cependant, à l'âge de 7 ans et demi, celui-ci n'est mis en œuvre que par un tiers des enfants.

- Les jugements de narrativité marquent un net retard en comparaison avec les productions. À 7 ans encore, les enfants ont beaucoup de mal à distinguer un récit d'un non-récit. Ce n'est qu'à 11 ans et demi que les non-récits sont systématiquement écartés et que les justifications

deviennent de nature métacognitive (« c'est tranquille et puis il se passe quelque chose et ça redevient tranquille », par exemple).

Esperet en conclut qu'il se produit bien comme une « conscientisation », « une évolution dans la représentation que les enfants ont de ce qu'est une histoire », phénomènes qui sont très tardifs, comme on peut le voir dans les divers travaux que nous avons présentés.

À travers ces différentes tâches, nous pouvons percevoir l'importance du choix des textes pour évaluer la compréhension. En psychologie cognitive, les textes sont bien souvent courts et le contexte de l'expérience fait qu'un seul aspect de la compréhension y est testé. Le texte en tant que support a été choisi en fonction du processus à étudier. Lorsque nous aborderons l'évaluation de compréhension de textes, nous verrons combien le support choisi est d'une nature toute autre. Les textes utilisés dans le cadre de l'évaluation scolaire sont majoritairement des extraits de roman de littérature jeunesse. En tant qu'extraits, les aspects relevant de la structuration du récit que nous avons mis en valeur dans cette section sont alors tronqués. Comment dès lors prétendre prendre des indices de la compréhension de textes selon ces critères ?

La structuration du récit

Dans cette section, nous nous intéressons aux travaux qui envisagent la compréhension de textes narratifs du point de vue des structures narratives. Depuis les années soixante-dix, et aujourd'hui encore, de nombreux travaux sur la compréhension de textes narratifs accordent, en effet, une place conséquente à l'étude de la structuration du récit. Que ce soit dans l'étude de la structure des textes aussi bien que dans l'étude des processus cognitifs du lecteur, la définition de structures narratives et d'invariants narratifs ont occupé et occupent toujours une place privilégiée dans la tentative d'expliquer comment on comprend les histoires. Les auteurs de ces travaux s'interrogent sur l'existence, dans les textes-mêmes et chez les lecteurs, de structures narratives. Mais bien souvent, ils semblent juxtaposer les deux sans débattre explicitement des liens entre les deux. On peut, en effet, légitimement se demander si ce sont les mêmes structures narratives, s'agissant de la superstructure d'un texte écrit d'une part et des structures narratives que les lecteurs convoqueraient pour comprendre et restituer les récits ou encore en inventer. Il nous semble que la plupart des auteurs ne posent pas la question en ces termes et assimilent les deux, même si les termes pour qualifier les unes et

les autres peuvent être différents²⁸. Ils utilisent en tout cas les mêmes outils pour traiter et analyser les deux, textes écrits et rappels des lecteurs, ce qui soulève des interrogations : en effet, les situations ne sont pas symétriques pour les auteurs ou lecteurs (pour les premiers, il faut organiser un discours et linéariser une idée narrative ; pour les seconds, il faut organiser de l'inconnu en une trame narrative cohérente)²⁹. En outre, ils font rarement de références explicites à une culture littéraire partagée qui leur semble peut-être aller de soi. Nous nous efforçons tout au long de ce chapitre de comprendre quelle définition de la compréhension de textes narratifs se dessine à travers les études portant sur la structuration du récit et de rendre explicites les modèles sous-jacents aux tâches proposées dans ces travaux.

Pour poser le problème : une vision littéraro-anthropologique ?

Face aux nombreux termes que l'on rencontre pêle-mêle dans les ouvrages de psychologie cognitive renvoyant à la structuration du récit (*e.g.* « grammaire de récit », « schéma de récit », « canevas conceptuel », « frame », « script », « topos », « scénario », etc.), il est difficile de comprendre ce que les différentes tâches proposées dans les protocoles d'expérimentation tentent d'attraper chez le sujet. Serge Baudet, dans sa thèse portant sur la mémorisation du récit (1986), pose clairement le problème : il souligne de manière explicite les liens forts qui existent entre superstructure narrative et schéma de récit³⁰. Selon lui, l'analyse de l'objet « récit » permet i) d'analyser le texte et le rappel en proposant des unités³¹, des niveaux³² et des techniques de description sémantique³³, ii) d'établir des hypothèses sur les structures mentales utilisées dans le traitement du récit. Nous remarquons cependant que Baudet ne remet pas en cause le fait d'utiliser le même outil, notamment l'analyse propositionnelle, pour un texte écrit, potentiellement littéraire, d'une part et une production orale faisant l'objet d'une transcription a posteriori, le rappel d'autre part.

Baudet (1986) voit deux explications possibles au fait que de nombreux récits d'une même

28 Grammaire de récit et schéma de récit, par exemple.

29 Cette question est posée de manière assez similaire en musicologie entre outils servant à l'analyse musicale et modèles de la perception, par exemple.

30 Définition du schéma de récit par Jocelyne Giasson (1990) : « Alors que la grammaire de récit concerne la structure des textes, le schéma de récit fait référence au lecteur et peut être défini comme 'une représentation interne idéalisée des parties d'un récit typique' (Mandler et Johnson, 1977 ; traduction de l'auteure) ».

31 le sème ; le lexème ; la proposition ; la phrase ; l'épisode ; la macrostructure sémantique (Le Ny, 1978 ; Denhière, 1985).

32 La surface du texte ; la base de texte ; le modèle de situation (van Dijk et Kintsch, 1978).

33 L'analyse propositionnelle principalement.

culture partagent des structures narratives similaires (reprenant en ce sens, Denhière & Le Ny, 1980 et Denhière, 1984 a et b) :

- soit les auteurs de ces récits ont des structures mentales communes qui les conduisent à produire des récits structurés de la même manière.

- soit les lecteurs et/ou auditeurs ont des structures mentales communes qui les conduisent à ne conserver en mémoire que les récits conformes à ces dites structures et à produire des récits ou des rappels en conformité avec ces dites structures.

Baudet a une préférence pour cette seconde explication. Nous pouvons peut-être objecter que les deux se rejoignent sans doute, les auteurs des récits ayant baigné dans cette même culture de référence et ayant été auditeurs et lecteurs avant d'être auteurs.

L'humanité dès le berceau baigne en effet dans une culture narrative (Bruner, 2002 ; Olson, 1994) : quel que soit le type de culture dans lequel l'individu grandit - écrite ou orale -, les berceuses, comptines et autres nursery rimes structurent notre façon de concevoir la narration³⁴. Le conte constitue la forme privilégiée des récits de tradition orale. Des trouvères ou troubadours en Europe aux griots en Afrique ou encore au personnage oriental de Sheherazade, les conteurs ont toujours les mêmes principes de fonctionnement : soutenir l'attention de l'assemblée, assurer la mémorisation des auditeurs afin que ces derniers ne perdent pas le fil du récit, établir une connivence entre les membres de l'assemblée (topoi, motifs récurrents, héros, etc.) et permettre la liberté et l'improvisation du narrateur à partir d'un canevas fort et repérable par tous (cf la *commedia dell'arte*). Tout en entretenant cette connivence qui établit un jeu subtil avec les processus cognitifs, ces derniers s'en trouvent façonnés. Avec le passage à l'écrit, la liberté se perd. En revanche, les structures fortes demeurent. Dans les Chansons de gestes³⁵, par exemple, la répétition est une figure de style très présente : i) au niveau de surface : usage de synonymes, tours de phrases, expressions figées, ritournelles incantatoires ; ii) au niveau de la structure : répétitions d'événements, structure cyclique, découpage ternaire des quêtes, connecteurs forts qui assurent un schéma

³⁴ Étymologiquement, conter et compter sont confondus : du latin « *computare* », le verbe orthographié indifféremment conter ou compter renvoie à une idée commune dans la mentalité médiévale d'énumérer, dresser la liste de (d'après Alain Rey, *Le Robert*, dictionnaire historique de la langue française, 1992).

³⁵ Dès le XI^e siècle, des poèmes, les chansons de gestes, racontent les aventures de chevaliers pendant des événements historiques remontant aux siècles antérieurs (*gesta*, en latin, signifie « action » ou « fait exceptionnel »). Ce genre littéraire est typiquement médiéval.

de récit stable et reconnaissable de tous. Les contes transcrits par Perrault puis les frères Grimm plus tard, pour ne citer que ces auteurs majeurs, portent également les traces de cette oralité qui donnent un cadre modélisant pour les récits. Ces cadres ont fait l'objet de nombreuses analyses par la narratologie.

Structure de textes et structures cognitives

La notion de schéma et ses avatars

La notion de schéma a connu une forte évolution. Kant définissait les schémas comme des structures innées qui permettaient d'organiser notre perception du monde. Bartlett (1932) reprend cette notion de schéma à son compte. Il tente de montrer comment les individus transforment des informations inédites ou déroutantes en fonction de leurs connaissances stockées sous forme de schémas préétablis. C'est seulement dans les années soixante-dix que la notion de schéma est réintroduite par les cognitivistes (Schank, 1972). Pour Le Ny (1989), les schémas sont des « hypercatégories » cognitives, des structures générales de connaissances qui fournissent un cadre pour organiser les informations qui nous parviennent. Minsky (1975) développe cette même notion de cadre (« frame ») qu'il définit comme une structure familière de connaissances d'un domaine particulier. Schank et Abelson (1977) proposent de décrire le cadre sous la forme de scripts pour rendre compte de situations complexes. Ces scripts sont constitués de connaissances fixes stéréotypées et de cases vides remplies par les informations contingentes. La différence avec les « frames » de Minsky (1975) tient essentiellement au fait que les scripts sont des séquences d'événements ou d'actions canoniques, i.e., auxquels on peut s'attendre dans une situation connue. Dans le cas d'une situation peu ou mal connue, sera appliqué le script par défaut, d'où des erreurs de référence.

van Dijk et Kintsch parlent, quant à eux, de « canevas conceptuel » (van Dijk et Kintsch, 1983) qu'ils définissent comme un schéma prédictif pour établir la cohérence de la signification d'un texte.

En résumé, plusieurs types de schémas sont convoqués en cours de lecture par le lecteur : des structures de récit, des schémas d'action (par exemple, le script ou scénario du restaurant, repris par Walker et Yekovich, 1987) et enfin, des stéréotypes et des topoi. La critique littéraire a investi les deux dernières notions. Pour Dufays, « Comprendre un texte, c'est d'abord y reconnaître des stéréotypes » (Dufays, 1994). S'inspirant librement du *Dictionnaire des idées*

reçues de Flaubert qui répertorie avec humour les clichés littéraires et sociétaux du XIX^{ème} s. (1880), Dufays différencie des stéréotypes relevant des codes *d'elocutio*, de *dispositio* et *d'inventio*, selon la nomenclature traditionnelle de la rhétorique :

- Les stéréotypes verbaux (*elocutio*) : (i) des syntagmes³⁶ («de vertes prairies ») ; (ii) des expressions figées dont les locutions (« vendre la mèche »), des proverbes (« L'habit ne fait pas le moine »), des dictons (« tel père, tel fils »).
- Les stéréotypes sémantiques (*dispositio*) : tout ce qui relève du genre et des sous-genres textuels ; les scripts qui sont séquentiels (ex : schéma narratif de l'attaque des Indiens/défense désespérée des assiégées/arrivée in extremis de la cavalerie) et les topoi qui sont plutôt configurationnels (Todorov, 1972) (ex : la folie dans la littérature romantique).
- Les stéréotypes socioculturels (*inventio*) : ancrage de référents communs dans la mémoire collective et dans la langue-même ; le lexique qui est inséparable de la culture (concept de « lexiculture », Galisson, 1988 ; ou encore l'idée de « découpage du réel » : des dizaines de termes en inuktitut pour désigner la neige vs deux ou trois en français).

Dans les travaux mentionnés ci-dessus, la définition de la compréhension de textes passe avant tout par la reconnaissance de ces différents stéréotypes et la possibilité de reconnaître des situations rencontrées précédemment en les adaptant. Nous pourrions y ajouter les notions d'isotopie et d'intertextualité mais cela nous emmènerait trop loin de notre propos.³⁷

Nous poursuivons donc la réflexion afin de comprendre comment les travaux de recherche en psychologie cognitive sont passés des structures du récit aux processus de compréhension de textes narratifs.

Grammaire de récit et schéma de récit

La psychologie cognitive s'est emparée des recherches en narratologie pour analyser le rôle des structures du récit dans les processus de compréhension de textes.

³⁶ Un syntagme est un groupe de mots qui forme une unité par son sens et sa fonction. Ex : dans la phrase simple « Le soleil brille », il y a deux syntagmes « le soleil » et « brille » (Riegel, Pellat et Rioul, 1994)

³⁷ Retenons cependant que l'intertextualité joue un rôle déterminant dans la compréhension de textes, et ce, dès les premières lectures. Dans les récits de détournement de conte, par exemple, l'intertextualité représente un élément essentiel de la production d'inférences et du plaisir du lecteur.

Les invariances des structures du récit définies supra ont, en effet, conduit de nombreux auteurs à proposer de véritables grammaires de récit (Rumelhart, 1975 ; Thorndyke, 1977 ; Mandler & Johnson, 1977 ; Van Dijk, 1977a ; Stein & Glenn, 1979). Reprenant le formalisme dominant en linguistique, ces grammaires se présentent comme des ensembles de règles de réécriture. Il se développe depuis ces trente dernières années un courant de recherche issu de la sémantique cognitive selon lequel les structures linguistiques reflètent les structures sémantico-cognitives (Le Ny, 1989). En ce sens, la structure linguistique de la phrase « sujet-verbe-objet » aurait son pendant cognitif appelé « schéma prédicatif ». Ce schéma facilite la construction de la signification de la phrase en permettant que soient correctement attribués les rôles sémantiques (*i.e.*, agent, patient, objet ; Kintsch, 1998) ou les rôles thématiques associés au verbe, à l'agent, au patient. Les travaux de ce courant de recherche calquent donc le fonctionnement des processus cognitifs sur celui des superstructures des textes.

La linguistique fournit à l'analyse structurale du récit un concept clé qui est le niveau de description (Barthes, 1966). Tout texte peut être décrit à plusieurs niveaux et ces niveaux fonctionnent selon une organisation hiérarchique.

« Pour mener une analyse structurale, il faut donc distinguer plusieurs instances de description et placer ces instances dans une perspective hiérarchique (intégratoire). Quel que soit le nombre de niveaux qu'on propose et quelque définition qu'on en donne, on ne peut douter que le récit soit une hiérarchie d'instances. Comprendre un récit, ce n'est pas seulement suivre le dévidement de l'histoire, c'est aussi reconnaître des 'étages', projeter les enchaînements horizontaux du 'fil' narratif sur un axe implicitement vertical ; lire (écouter) un récit, ce n'est pas seulement passer d'un mot à l'autre, c'est aussi passer d'un niveau à l'autre » (Barthes, 1966) cité par Baudet (1986).

Comme nous l'avons vu dans la section présentant les modèles fondateurs de la compréhension de textes, Le Ny (1978) et Denhière (1984) reprennent ces niveaux de description et proposent un graduant d'unités allant du plus simple au plus complexe :

<i>le sème < le lexème < la proposition < la phrase < l'épisode < la macrostructure sémantique</i>

Le niveau de description des textes qui a été choisi de manière unanime dans les travaux de cette période est celui de la proposition. Un consensus parmi les auteurs établit que tout texte peut être décrit comme une liste de propositions : c'est la base de texte élaborée dans le modèle de van Dijk et Kintsch (1978). Ces auteurs, et bien d'autres à leur suite, émettent l'hypothèse que les individus construisent à partir de leurs expériences de lecteurs de textes narratifs une représentation de cette structure : le schéma de récit. Pour Kintsch et van Dijk (1975 ; van Dijk & Kintsch, 1983), ce schéma de récit est un pendant à la superstructure narrative. Lors du traitement du récit, il sera récupéré en MLT pour guider la formation de la macrostructure.

De nombreux travaux de cette période visent à vérifier en creux l'hypothèse selon laquelle le schéma de récit jouerait un rôle important dans le traitement du récit. Ils tentent d'attester, dans les tâches de rappel notamment, si la forme que prennent les récits a une incidence sur le rappel. D'après les résultats, il semblerait que les récits respectant la forme canonique sont mieux rappelés que les récits de forme non canonique (Mandler, 1978 ; Stein et Glenn, 1979 ; Thorndyke, 1977). De même, d'autres travaux sans doute inspirés par les recherches de Genette, ont des résultats similaires : les rappels de récits qui suivent une séquence canonique suivent l'ordre du récit et ne présentent que de rares cas d'inversions ; les rappels des récits qui suivent une séquence non canonique auront tendance à être rappelés dans un ordre canonique, c'est-à-dire que, dans ce cas, les sujets remettent leur rappel dans l'ordre de l'histoire et non du récit ! (Mandler, 1978 ; Mandler et Johnson, 1977 ; Stein et Glenn, 1979).

Troisième chapitre: du point de vue de la psycholinguistique et de la narratologie

L'approche cognitive des typologies de textes

Dans leur ouvrage « Psycholinguistique textuelle ; approche cognitive de la compréhension et de la production des textes » (1996), Coirier, Gaonac'h et Passerault brosent un panorama des travaux qui ont exploré la mise en parallèle entre structures textuelles et structures cognitives. Selon Adam (1985b), il y aurait chez tout lecteur une compétence certaine à reconnaître les enchaînements syntaxiques des phrases et sémantiques des propositions propres à chaque genre textuel. En d'autres termes, le lecteur serait capable de reconnaître en cours de lecture un texte comme étant argumentatif, narratif, descriptif et convoquerait les processus cognitifs adaptés au genre textuel. De même, Fayol (1991a) propose une typologie cognitivement pertinente des textes : au-delà de l'hétérogénéité des thèmes et des contenus, le lecteur appliquerait le même traitement de lecture aux textes appartenant à une même famille de la typologie. Parmi les processus en jeu, il y aurait notamment la convocation du schéma superstructural adéquat ; une organisation et une hiérarchisation des informations textuelles adaptées ; l'activation de domaines de connaissances appropriée ; une identification des marqueurs linguistiques spécifiques (système des temps, déictiques et connecteurs).

Enfin, Petitjean (1989) propose une typologie de typologies en quatre grandes familles de relation structures textuelles/structures cognitives :

- les typologies à base énonciative établies à partir des travaux de Benveniste (1966, 1970)
- les typologies à base communicative (ou fonctionnelle) établies à partir des travaux de Jakobson (1963) et autour des six fonctions du langage : référentielle (expositive, informative), conative (injonctif), phatique (maintien de la communication), métalinguistique (usage du code de la communication), poétique.
- les typologies situationnelles (ou institutionnelles), d'inspiration essentiellement sociologique qui permettent de distinguer différents discours (publicitaire, religieux, par exemple).

- et enfin celles qui nous intéressent particulièrement les typologies fondées sur les structures cognitives établies à partir des travaux de Werlich (1975). Croisant la dimension cognitive (façons d'aborder la réalité) avec la dimension linguistique (façons de représenter la réalité), Werlich envisage cinq grands types de textes référencés chacun selon une activité cognitive spécifique : (i) le type descriptif qui serait essentiellement lié à la perception de l'espace ; (ii) le type narratif lié à la perception du temps ; (iii) le type expositif lié à l'analyse et la synthèse des représentations conceptuelles ; (iv) le type argumentatif lié aux jugements et aux prises de position ; (v) le type instructif qui induit un certain comportement chez le lecteur.

Werlich est, en outre, le premier à mettre en exergue le caractère hétérogène des textes. Un texte en son entier ne relève pas d'un seul type mais peut être découpé en séquences de tel ou tel type.

Les apports de la psycholinguistique textuelle sont nombreux pour caractériser la compréhension de textes qui nécessairement se définit alors comme pluridimensionnelle ; chaque lecteur a en quelque sorte non pas une mais de nombreuses compréhensions de textes, une compréhension par genre textuel. Ils interrogent également le rapport entre structures cognitives et connaissances chez le lecteur. Il paraît en effet évident qu'une exposition à l'écrit et aux différents genres textuels cultive et enrichit les structures cognitives qui seront en retour plus opérantes à convoquer les cadres de lecture adaptés au texte inconnu. Ces structures cognitives sont donc ainsi définies comme le produit d'un apprentissage de longue haleine de la part du lecteur. Et l'on peut se demander ce qu'il en est chez l'apprenti lecteur qui est le sujet central de notre travail.

Les apports de la narratologie

Concernant les textes narratifs eux-mêmes, la psychologie cognitive a su dégager des structures narratives que l'on retrouve également dans les représentations non-linguistiques de récits (van Dijk, 1972). Les travaux en psychologie cognitive se sont appropriés, en particulier, la notion de superstructure narrative qui assigne des fonctions narratives aux propositions et qui correspondait bien à l'idée d'un modèle de situation structurant globalement le récit (van Dijk, 1977a, 1980 ; Kintsch & van Dijk, 1975 ; Labov & Waletzky, 1967). Cette superstructure est, en fait, très largement inspirée par les travaux structuralistes de la narratologie qui se développe de manière concomitante à la fin des années 60. On peut dire, en quelque sorte, que les modèles de compréhension de textes, ont comme fondements sous-jacents, au-delà des travaux sur la mémoire dont l'ascendance est, elle, bien plus explicitement revendiquée, les théories littéraires développées par la narratologie. Les apports les plus importants des travaux issus de la narratologie concernent le système des personnages et la structure du récit appelée aussi la syntaxe du récit. Au départ, le corpus d'analyse de récits était principalement constitué de contes, genre canonique de schéma de récit. Mais les outils d'analyse qu'ils fournissent sont censés bien évidemment s'appliquer à toute forme de texte narratif.

Le système des personnages

Vladimir Propp, souvent considéré comme le père fondateur de la narratologie, a réalisé un vaste travail de recherche sur une centaine de contes russes à partir du corpus d'Afanassiev³⁸. Ce dernier, contemporain des frères Grimm, a eu une démarche assez similaire à celle des frères Grimm en Allemagne : il a collecté des centaines de contes de tradition orale dans les campagnes russes et en a proposé une version écrite. Propp (1928) reprend donc le travail d'Afanassiev et met en évidence des invariants de ces contes en définissant 31 fonctions du conte (éloignement, interdiction, transgression, méfait, appel, envoi du héros, etc.). Ces 31 fonctions sont elles-mêmes regroupées en 7 sphères d'action correspondant aux personnages de l'agresseur, du donateur, de la princesse, de l'auxiliaire, du mandateur, du héros et du faux-héros.

38 Auteur, notamment, de « L'oiseau de feu » qui inspira Stravinsky.

À partir du travail de Propp, Paul Greimas (1966) propose la notion « d'actant », qui a un sens plus large que celle de personnage ou d'acteur trop liée, selon lui, à la notion d'individu³⁹ ; il s'intéresse, au contraire, à la fonction dans l'histoire, au « type ».

Son modèle, largement diffusé par la suite sous le nom de « schéma actantiel », se présente comme une structure syntaxique à 6 cases dont chaque élément possède une fonction syntaxique particulière⁴⁰.

Le sujet est à distinguer du héros et du personnage principal, même s'ils se confondent souvent dans les textes narratifs et notamment dans les contes. Mais il s'agit bien de deux entités différentes. Le héros n'est pas obligatoirement le sujet. Il est d'ailleurs souvent confondu avec la figure du chevalier, porteuse de valeurs héroïques de la chevalerie. Le héros n'est donc pas obligatoirement le sujet ; ce dernier n'existant que par rapport à l'objet. C'est son désir de l'objet qui le désigne comme sujet. Par exemple, pour « Blanche-Neige » de Perrault, on peut choisir de bâtir le schéma actantiel en prenant pour sujet la Reine ou le miroir ou encore le chasseur ; l'héroïne éponyme est paradoxalement difficilement envisageable comme sujet, dans le sens où elle ne désire rien.

L'objet peut être un objet matériel ou symbolique ; une abstraction (la gloire personnelle ou l'ordre féodal dans les tragédies de Corneille, par exemple) ; un personnage (Madame de Rênal dans le Rouge et le Noir), etc.

L'adjuvant est celui qui aide le sujet dans son entreprise (le paradigme de l'adjuvant étant la fée du conte merveilleux)

L'opposant est celui qui fait obstacle à l'entreprise du sujet.

Le destinataire est sans doute l'actant le plus difficile à saisir. Il est souvent identifiable à un personnage, celui qui désigne l'objet au sujet et qui engage celui-ci à le conquérir, par obligation ou en le lui rendant désirable (Don Diègue désignant à son fils Rodrigue les valeurs féodales d'honneur et de gloire en le pressant de venger l'affront subi). Mais parfois, il est diffus, voire non représenté si ce n'est par les motivations du sujet : son désir d'action, son sens des valeurs...Le destinataire est ainsi nommé parce que l'objet doit lui revenir.

39 Par « individu », Greimas entend « individuel, qui a une caractéristique unique »

40 « fonction » au sens grammatical

Le schéma quinaire

Paul Larivaille (1974) a effectué une analyse des structures traditionnelles de contes et a proposé le modèle quinaire, appelé ainsi parce qu'il présente un découpage du récit en cinq parties ou étapes qui se résument à trois grands moments successifs :

- Un état initial caractérisé par une situation d'équilibre.
- Un « pendant » où interviennent plusieurs transformations et qui se décompose lui-même en trois phases : la provocation (ou le déclencheur, c'est-à-dire « ce sans quoi il n'y aurait pas d'histoire »⁴¹), l'action (en fait souvent un enchaînement d'actions provoquées par le déséquilibre introduit) et la sanction (ou la résolution). Cette deuxième partie est caractérisée par une situation de déséquilibre.
- Un état final caractérisé par un nouvel état d'équilibre, proche du premier, sans pourtant lui être identique.

Le récit apparaît ainsi comme « le passage d'un état initial à un état final par le biais d'une ou plusieurs transformations ».

L'appareil analytique présenté ci-dessus a constitué une base très solide sur laquelle se sont appuyés de nombreux travaux de recherches dans des domaines divers (linguistique, sémiologie, sémiotique, psycho-linguistique, psychologie cognitive, etc.). La référence est cependant souvent implicite. Il nous paraissait important de rendre explicite cette référence. Ces théories narratologiques font partie, en outre, de la culture commune de bien des concepteurs d'épreuves externes de compréhension de textes. Nous reviendrons plus longuement sur cet aspect dans le chapitre sur l'évaluation scolaire de la compréhension de textes et dans la partie empirique.

41 Le déclencheur est le tournant essentiel du récit autour duquel il se construit et qu'Aristote, déjà, nommait *peripeteia* dans la *Poétique* : « Quelque chose va de travers, sinon 'il n'y a rien à raconter'. Toute l'action présentée par une histoire se résume aux efforts consentis par les personnages pour faire avec ou pour accepter cette brèche et ses conséquences. Finalement, on parvient à une issue, à une sorte de résolution du problème » (Bruner, 2002).

Les modalités de Genette

À la marge des deux grands axes structuraux -système des personnages et schéma narratif-, d'autres travaux vont se centrer sur des aspects de modalisation du discours⁴², aspects qui marquent également fortement l'analyse du récit. Les travaux de Genette, plus particulièrement, permettent de saisir le raffinement des textes narratifs qui échappent, en partie du moins, aux grilles présentées supra.

Genette (1972) s'intéresse aux notions d'ordre et de désordre du récit ; de durée ; de fréquence ; d'identité et de perception du narrateur.

Ordre et désordre du récit

Genette distingue la notion d'histoire et de récit. L'histoire est, selon lui, la succession chronologique et causale des événements racontés et le récit est l'ordre textuel dans lequel ces événements apparaissent. Les théoriciens allemands désignent ce phénomène par l'opposition entre *erzählte Zeit* (temps de l'histoire) et *Erzählzeit* (temps du récit).

Un récit peut très bien débiter par la fin de l'histoire ou par le milieu, anticiper sur les événements ou au contraire revenir à tout moment sur un événement antérieur de l'histoire par rapport à son développement dans le récit. Genette nomme prolepses les phénomènes d'anticipation et analepses les phénomènes de rétrospection.

Durée et fréquence

Durée : La narration joue non seulement avec l'ordre des faits mais aussi avec leur durée. Elle est plus ou moins rapide et les variations de rythme peuvent même être considérables. Aussi les récits sont-ils plus ou moins longs quelle que soit par ailleurs la durée de l'histoire : des arguments très brefs dans le temps peuvent faire l'objet de très longs récits et inversement. À certains moments du récit, on constate une sorte de dilatation du temps ; à d'autres moments du récit, il s'agit au contraire d'une sorte de rétractation du temps et trois années peuvent être résumées en une phrase.

Genette définit quatre modalités : la pause, la scène, le sommaire et l'ellipse.

⁴² Tout locuteur a la possibilité dans son énoncé de révéler une certaine dose de subjectivité (soit un certain degré de doute ou de certitude ; soit un jugement).

La pause : à une étendue quelconque du récit correspond une durée nulle dans l'histoire. La narration des événements y est, en quelque sorte, suspendue pour faire place à un développement non temporel du type de la description ou de l'explication, chargé d'informer le lecteur (des descriptions dans les romans de Balzac par exemple ou encore des chapitres entiers dans les « Misérables » de Hugo qui n'ont aucun lien narratif avec le récit).

La scène : la durée de l'histoire en temps semble coïncider de manière conventionnelle, avec la durée du récit. Cette illusion est souvent créée par l'utilisation de dialogues, de la même manière, que dans les pièces de théâtre, on parle d'unité de temps respectée.

Le sommaire : équivaut à un résumé de l'histoire. Le temps y est fortement condensé : des mois, des années, des décades peuvent se trouver évoqués en quelques lignes. Cela produit un effet d'accélération du temps.

L'ellipse : il s'agit de la plus grande vitesse de narration puisque à un segment nul de récit correspond une certaine durée de l'histoire. Ce procédé, très courant, peut être explicite : « deux ans plus tard... » ou implicite, i.e., que sa présence n'est pas signalée dans le texte et que le lecteur doit produire des inférences pour reconstituer le déroulement de l'histoire.

Fréquence : L'histoire et le récit possèdent tous les deux la possibilité de se répéter. Un même événement peut arriver plusieurs fois ou se reproduire de façon très régulière. Le récit, de son côté, a le choix entre plusieurs possibilités :

- Raconter une fois ce qui s'est passé. C'est le cas le plus fréquent. Genette nomme ces récits singulatifs.

- Raconter plusieurs fois ce qui s'est passé une fois. C'est une modalité relativement courante. Il s'agit des récits multiples où la même scène est réécrite selon les points de vue de plusieurs personnages. Ce sont les récits répétitifs.

- Raconter une seule fois ce qui s'est passé plusieurs fois. Cette modalité rend compte des habitudes. On la trouve souvent dans la relation de souvenirs, dans les récits d'enfance par exemple qui font régulièrement l'objet de support pour évaluer la compréhension des enfants. Nous y reviendrons plus longuement. Genette les nomme récits itératifs.

Identité et perception du narrateur

Identité : Genette distingue l'auteur du narrateur (l'être de papier ou de parole n'existant que dans et par le texte) et du personnage. Cependant, le statut du narrateur subit des variations et son repérage dans le texte peut devenir problématique. Il peut se faire discret jusqu'à l'effacement lorsqu'il raconte une histoire dont il est totalement absent en tant que personnage. On parle alors de « narrateur omniscient » ; ou au contraire être tellement présent qu'il tend à occulter les autres « composantes de la mise en narration » comme dans le récit autobiographique où l'imbrication de l'auteur, du narrateur et du personnage est à son paroxysme (utilisation de la 1ère personne).

Perception : Outre la question de l'identité du narrateur et de la position du narrateur, la narration dispose encore d'autres moyens pour moduler l'histoire. Elle peut prendre plus ou moins ses distances avec ce qui est raconté. La question qui se pose alors est la suivante : « Quel est le personnage dont le point de vue oriente la perspective narrative ? ». A cette question, Genette propose trois modalités du récit en utilisant le terme technique de focalisation, emprunté au champ lexical de la photographie et par lequel il entend « une restriction du champ perspectif ».

La focalisation zéro ou variable : le narrateur en sait plus que le personnage, voire plus que n'en sait aucun des personnages. La plupart des romans du XIXème s. et encore du XXème s. se présente ainsi.

La focalisation interne : correspond au point de vue d'un personnage et le narrateur ne dit que ce que sait ce personnage. Elle est facilement repérable, surtout lorsque le récit est à la première personne et qu'il prend la forme du monologue intérieur, mais elle se rencontre aussi avec des personnages présentés à la troisième personne, souvent sous la forme du discours indirect libre ; discours indirect libre qui sera fortement sujet à interprétation et nécessite de nombreuses inférences.

La focalisation externe : le narrateur en dit moins que n'en sait le personnage. Dans ce cas, le narrateur ne rapporte que ce qui est objectif, que ce qui peut être observable et s'interdit toute mention qui relèverait de l'activité psychique du personnage. Cette modalité du récit, en dépit de nombreuses tentatives, est très difficile à réaliser et rares sont les romans qui y parviennent complètement.

Dans l'immense majorité des romans, les trois focalisations coexistent en alternance ; la focalisation zéro étant proportionnellement la plus représentée.

Les théories de Genette font toujours autorité et ont des retentissements sur la façon de concevoir la littérature littéraire dans le cadre scolaire. Il nous a semblé important de faire ce détour par la narratologie qui éclaire nombre d'analyses et fait partie de la culture de nombreux auteurs en psychologie cognitive qui y font allusion sans toujours la nommer (Denhière, 1984b) et tentent d'attraper dans les tâches proposées aux sujets lecteurs les indices de la structuration du récit ainsi définie.

Au terme de ce parcours, nous sommes en mesure de proposer notre définition décisive de la compréhension de textes qui vaudra pour cadre pour le reste de cette thèse. Nous retenons pour caractériser la compréhension de textes narratifs chez l'enfant que :

- Elle procède à la fois et de manière dynamique de l'identification des mots et de processus multiples dits de « haut niveau ».
- Elle fait appel, plutôt qu'à la mémoire du texte, à la mémoire de la représentation du texte.
- Le sens du texte n'est pas tant dans les mots, dans les phrases, que dans la construction de sens qu'en fait le lecteur en fonction de ses buts de lecture et du contexte.
- Le langage écrit est généralement plus complexe que le langage oral et nécessite sinon plus de compétences langagières que le langage oral, du moins des compétences spécifiques et codifiées qu'il s'agit de s'approprier.
- On ne peut s'empêcher ni de lire un texte qui tombe sous les yeux ni d'en élaborer du sens dans une course au sens.
- Chaque lecteur a peut-être, plutôt qu'une compréhension de textes, de multiples compréhensions de textes en fonction du genre textuel du texte qu'il lit.
- La compréhension de textes nécessite des connaissances lexicales, syntaxiques ; des connaissances du monde, de scripts, de schéma narratif ; de produire des inférences.
- L'évaluation de la compréhension remodèle la compréhension en mettant à jour des questions que le lecteur ne s'était pas forcément posées à la seule lecture du texte et en induisant une production d'inférences qui, sans la question, n'aurait peut-être pas eu lieu.
- Chez l'enfant, la reconnaissance des spécificités du récit apparaît très tardivement par rapport à la représentation que nous pourrions en avoir a priori. Ce n'est que vers 11 ans que

les enfants réussissent systématiquement les jugements de narrativité. Or, notons que les élèves que nous étudions dans nos protocoles de recherche ont approximativement cet âge.

De cet ensemble de postulats, il ressort que la compréhension de textes déborde tout à fait le cadre d'une conception stimulus-réponse qui serait sous-jacente à la psychologie cognitive expérimentale fondée sur l'établissement de lois de fonctionnement cognitif à partir des mises en relation entre un stimulus et une réponse, ainsi qu'à la psychométrie fondée sur le système compétence/performance du Modèle de Réponse à l'Item, mettant en regard de manière symétrique performance des élèves et difficulté de l'item. Pour la suite de ce travail et dans le cadre scolaire de la compréhension de textes, nous pensons qu'il est important de prendre en compte de nombreux autres facteurs. Nous penchons résolument pour une définition de la compréhension de textes qui résulterait d'une construction émergeant d'une triple interaction sujet, tâche, contexte. Nous inscrivons cette conception dans la lignée des travaux de psychologie du développement qui promeuvent les notions de soft assembly et de task specific devices (Bingham, 1988). Pour aborder l'évaluation scolaire de la compréhension de textes, il nous semble en effet intéressant de considérer les comportements de réponse aux questions des élèves comme des constructions partiellement temporaires, liées aux contextes de leur expression, comme émergeant de cette triple interaction sujet, tâche, contexte. Il est, par exemple, bien compliqué de discerner les effets du texte des effets du questionnement sur le texte. Nous aurons l'occasion de revenir longuement sur ces aspects dans les chapitres suivants.

Deuxième partie : la scolarisation de la compréhension de textes

« Nous sommes d'abord des êtres sociaux, et pour cela, des scolâtres »

(Chevallard, 1991)

La seconde partie de la thèse aborde la compréhension de textes narratifs telle qu'elle est enseignée en contexte scolaire. Elle s'intéresse spécifiquement à la compréhension de textes dans le cadre très spécifique de l'école. Le chapitre premier et le chapitre deuxième sont à lire en triptyque avec celui portant sur les l'évaluation de la compréhension de textes. En effet, on peut d'emblée postuler qu'enseignement, évaluation et difficultés sont inextricablement liés dans le sens où ce que l'on peut dire des difficultés en lecture-compréhension dépend éminemment des outils utilisés pour poser le seuil de la difficulté et la définir. Et inversement, parler de difficulté et concevoir des outils pour la diagnostiquer dépendent intrinsèquement de la définition que l'on adopte de la compréhension de textes.

En outre, le contexte scolaire offre un cadre spécifique. Longtemps dissociée du cadre circonscrit et confiné des expérimentations issus des travaux de la psychologie cognitive, la classe est devenue un terrain d'investigation privilégié depuis une quarantaine d'années⁴³ et l'élève, un sujet conçu comme un acteur au sein d'un système. De manière concomitante, l'école a connu, sur cette période, des transformations structurelles en profondeur qui expliquent en retour la naissance ou le développement de nouveaux champs disciplinaires autour de ces questions, tels que la didactique du français (Halté, 1992) et la socio-linguistique. Le poids croissant des évaluations nationales et internationales et la diffusion de notions telles que la littératie ont renforcé ces dernières années l'intérêt pour ces questions et fait de l'échec scolaire et de la lutte contre l'illettrisme une des priorités sociétales. Tous ces aspects, dont nous tâchons de rendre compte au fil des deux chapitres, apportent chacun à leur manière un éclairage différent mais essentiel et complémentaire sur ce que peuvent être les difficultés en lecture-compréhension de certains élèves. Nous considérons désormais

⁴³ Même si de nombreuses expérimentations en « milieu écologique » existaient déjà depuis fort longtemps (e.g. Piaget, 1923)

l'élève d'un point de vue systémique, en tant qu'acteur du système « école ». Car, nous sommes tous, comme le dit Chevallard, des scolêtres, c'est-à-dire des êtres acculturés au monde -et celui de l'écrit plus spécifiquement- par l'école ; les enseignants y compris, et si ce n'est, aux premières loges !

Nous remettons le débat sur la légitimité des seuils de la difficulté et l'analyse des outils qui servent à poser le diagnostic de cette difficulté à la troisième partie concernant l'évaluation. Dans la présente partie, nous orientons la focale sur les élèves et les difficultés de toutes natures auxquelles ils peuvent être confrontés. Nous prenons comme postulat qu'il existe des élèves en difficultés de lecture-compréhension, quel qu'en soit leur nombre, c'est-à-dire que notre démarche est, dans ce chapitre, plus qualitative et définitoire en un sens : nous tentons de cerner les contours de cette difficulté, de comprendre ce qui pourrait caractériser les élèves les plus faibles en compréhension de textes. Les questions de départ qui ont motivé l'écriture de ce chapitre sont donc les suivantes : Qu'appelle-t-on aujourd'hui un élève en difficultés de lecture-compréhension ? Où pose-t-on le seuil de la difficulté ? Que veut dire comprendre un texte pour un niveau donné, à un niveau donné ? À partir de quand considère-t-on qu'un élève a compris le texte ? Cette compréhension peut-elle être considérée comme binaire (il a compris ou il n'a pas compris) ?

Premier chapitre: du côté de l'élève

La scolarité : Quelles difficultés pour quels élèves ?

Résumé

Le chapitre premier « Du côté de l'élève » se place tout d'abord du point de vue de la psychologie cognitive dont de nombreux travaux récents portent sur le sujet élève. Ces travaux s'efforcent notamment de poser une définition de ce que pourrait être un « faible compreneur » (Cain, 2010) et proposent des catégorisations de faibles compreneurs qui forment somme toute un ensemble très hétérogène. Puis, répondant à une nécessité d'élargir la perspective et prendre en compte non seulement ce que savent faire et ne pas faire ces élèves ainsi définis mais aussi leurs compétences lexicales, leurs pratiques langagières et leurs modes de faire, les points de vue didactique, de l'évaluation externe scolaire et de la sociolinguistique se croisent dans ce chapitre pour tenter de cerner les caractéristiques de ces faibles compreneurs et de leurs difficultés en compréhension de textes narratifs.

Peut-on définir des caractéristiques propres aux faibles compreneurs ? Vers une définition consensuelle du faible compreneur ?

Les diverses appellations, « faibles lecteurs », « faibles compreneurs », « lecteurs précaires », « mauvais lecteurs », que l'on peut trouver pêle-mêle dans la littérature font état de l'évolution et de la focalisation des objets et des questions de recherche. Elles traduisent notamment la difficulté à (i) isoler l'évaluation de la compréhension de textes de la lecture-déchiffrage et (ii) évaluer cette compréhension de manière unidimensionnelle. En outre, à la difficulté de caractériser les difficultés de compréhension s'ajoute celle de comparer les constats d'échecs issus d'évaluations parfois très différentes.

De même, on peut regretter avec Braibant (1994) que les protocoles de recherches se limitent le plus souvent à une comparaison qui oppose les performances moyennes des bons compreneurs d'une part et celles des mauvais compreneurs d'autre part, présentant implicitement ces deux grands groupes de compreneurs comme homogènes. Il nous semble également qu'une pareille dichotomie est difficile à défendre concernant une activité aussi complexe et ramifiée que la compréhension de textes. Les travaux les plus récents parlent de « faibles compreneurs ». Dans notre travail, nous nous en tiendrons à cette dénomination.

Cain (2010) propose une définition du faible compreneur qui semble faire consensus au regard des nombreuses recherches récentes sur le sujet. Dans le chapitre sur les difficultés de lecture-compréhension de son ouvrage, elle cerne le profil des enfants qui retiennent son attention : il s'agit d'enfants qui n'ont pas de problèmes de lecture-déchiffrage et à qui on n'a reconnu aucun trouble spécifique de lecture ou de langage. Elle nomme ce profil « **unexpectedly poor comprehenders** »⁴⁴. Pour caractériser ce profil, elle compare des enfants de même âge et de niveau de déchiffrage équivalent, approprié à leur âge. Elle propose deux tâches de compréhension, la première portant sur un texte lu et la seconde sur un texte entendu. Les résultats montrent un clivage fort entre des bons compreneurs et des faibles compreneurs avec une différence de niveau d'un an et quatre mois pour le texte lu et des écarts de score de près du double pour le texte entendu. On peut regretter que Cain, dans son ouvrage de synthèse, ne donne pas plus d'informations sur les modalités d'évaluation de

⁴⁴ « Faibles compreneurs contre toute attente » (Nous traduisons)

la compréhension dans l'étude mentionnée. En effet, comme nous l'avons déjà écrit plusieurs fois, les processus cognitifs de compréhension étant inférables à partir des comportements, il est délicat de témoigner de cette compréhension et l'analyse des résultats est fortement dépendante de l'outil utilisé pour la mesurer. Cependant, l'auteure a le mérite de circonscrire clairement la population qui nous intéresse, c'est-à-dire ceux qui devraient « normalement » comprendre puisqu'ils déchiffrent et lisent de manière fluide des textes adaptés à leur âge ou autrement dit selon la formule : « toute chose égale par ailleurs », ces élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent !

Typologie de difficultés en lecture-compréhension

De nombreux auteurs analysent les différentes composantes constituant la compréhension de textes et tentent d'établir des typologies de difficultés rencontrées chez ces élèves qualifiés par Cain « d'unexpectedly poor comprehenders ».

Cèbe et Goigoux (2009), par exemple, définissent des ensembles d'habiletés de compréhension simultanément requises dans l'activité de compréhension de textes pour le cadre scolaire. Ils entrevoient cinq groupes : Le premier concerne la lecture-déchiffrage ; les quatre autres concernent la lecture au-delà de l'identification des mots. Nous en proposons ici une succincte relecture argumentée.

1) des compétences de décodage qui permettent d'automatiser les procédures d'identification des mots. Elles sont importantes pour accéder à une lecture rapide et fluide, afin que le sujet ne soit pas en surcharge cognitive. Ces compétences font office de pré-requis à la lecture-compréhension.

2) des compétences linguistiques qui regroupent syntaxe et lexique. En effet, il semble évident que la connaissance d'un lexique élargi et de structures syntaxiques complexes facilite la compréhension de phrases et de textes. Concernant la reconnaissance visuelle des mots, le phénomène a été largement décrit dans la littérature : face à un nom commun ou propre inconnu, les lecteurs experts font à nouveau appel à la voie d'assemblage, alors qu'en situation habituelle de lecture, c'est la voie d'adressage qui est la plus sollicitée. Ce recours à la voie d'assemblage a pour conséquence de ralentir la fluence et peut accaparer les ressources attentionnelles disponibles. Ainsi, il est légitime de penser qu'un élève qui a un lexique

restreint se retrouve plus souvent dans cette configuration qu'un élève qui possède un corpus lexical plus étoffé. Au-delà de la fluence, de nombreuses études font état des corrélations statistiques qui existent entre connaissances lexicales et compréhension de textes (e.g. Anderson & Freebody, 1981 ; Nagy, Berninger & Abbot, 2006). Quant à la syntaxe, tout lecteur a déjà fait l'expérience de relire une phrase dont la structure syntaxique n'avait pas été correctement identifiée et qui avait fait l'objet d'une segmentation erronée lors de la première lecture. La connaissance de structures complexes (coordination, subordination, etc.) permet bien évidemment d'assurer la compréhension au niveau de la phrase et du texte. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre sur la psychologie cognitive, certaines de ces compétences rejoignent souvent des problématiques de compréhension orale.

3) des compétences textuelles qui regroupent les connaissances portant sur les genres textuels, sur l'énonciation, la ponctuation et la cohésion de texte (anaphores, connecteurs, etc.). Ces compétences constituent à nos yeux un ensemble hétérogène associant des connaissances sur les genres textuels à des connaissances relevant plus de la sémiologie (effets de saillance, organisation des paragraphes, tirets et/ou guillemets pour introduire le discours direct dans les dialogues, etc.) et enfin à des connaissances de grammaire de texte (cohésion du texte assurée par des connecteurs logiques, des organisateurs textuels, des reprises anaphoriques, etc.) (Genevay, 1995). Cette catégorie de compétences relève spécifiquement de la compréhension de textes qu'ils soient lus ou entendus.

4) des compétences référentielles appelées ailleurs « connaissances sur le monde », ou encore « connaissances encyclopédiques ». Cette catégorie s'applique plus largement à la compréhension orale et à la compréhension de textes.

5) des compétences stratégiques qui assurent la régulation, l'auto-évaluation ou encore le « monitoring » des lecteurs de leur propre compréhension de textes. Cette catégorie relève exclusivement de la compréhension de textes écrits donc lus.

Cèbe et Goigoux affirment que ces compétences de natures différentes doivent être convoquées simultanément lors de l'activité de compréhension de textes. Le lecteur doit les mobiliser pour les traitements locaux de l'information - dits aussi micro-processus (au niveau du mot et de la phrase) - ainsi que pour les traitements globaux -ou macro-processus (au niveau du texte en son entier) -, selon un processus d'intégration sémantique (Cf. première

partie). Ces compétences sont en outre essentielles dans les processus de production d'inférences même si nous notons que ces derniers ne sont pas mentionnés en tant que tels dans la dernière catégorie. En regard de ces diverses compétences, Cèbe et Goigoux tentent de définir ce que les faibles compreneurs ne savent pas bien faire. Ils offrent donc une définition en creux des faibles compreneurs.

Premièrement, il leur est difficile de **mobiliser simultanément** toutes ces compétences.

L'intérêt de la catégorisation proposée par les deux auteurs tient en premier lieu au caractère à la fois hiérarchisé et heuristique de ces compétences. On peut sans doute objecter à cette grille de catégorisation qu'elle manque peut-être de rigueur dans la définition du terme compétence qu'ils nomment indifféremment compétence ou habileté -reprenant ainsi le terme générique anglais de « skill » - et que ces compétences renvoient tantôt à des savoir-faire, tantôt à des processus cognitifs, tantôt à des connaissances ou des contenus de savoir, tantôt encore à des stratégies, etc. Or, tous ces aspects de la compréhension ne sont peut-être pas à mettre sur le même plan. On pourrait également décliner de manière plus exhaustive ces compétences, en mentionnant les expressions figées, les structures de phrases complexes (relatives, la forme passive, etc.), les concordances de temps ou encore la valeur modale de certains temps, la connaissance des schémas de récits, etc. Cependant pour caractériser en creux ce que ne savent pas faire les élèves en difficulté de compréhension de textes, la catégorisation de Cèbe et Goigoux offre un cadre descriptif bien plus intéressant que les définitions par exclusions proposées dans d'autres approches. Elle permet, d'un point de vue pédagogique, de poser un diagnostic individuel en déclinant la ou les difficultés auxquelles tel ou tel élève est confronté. Comme nous le développons plus tard dans ce chapitre les élèves présentant des difficultés de compréhension de textes ne forment certainement pas un groupe monolithique. En outre, les auteurs notent que ces élèves cumulent souvent plusieurs déficits de différentes natures.

Deuxièmement, ils remarquent chez eux un **fort malentendu sur la nature des tâches de lecture et des attentes des enseignants** à ce sujet. Les faibles compreneurs pensent très souvent qu'il suffit de décoder chaque mot du texte pour le comprendre. Lire ou comprendre un texte n'est pas différencié et l'un ou l'autre revient à parcourir des yeux in extenso le texte, en le lisant mot après mot ; la lecture n'étant dans ce cas qu'une suite d'identification de mots. Tout lecteur expert a déjà fait cette douloureuse expérience : on comprend chaque mot d'une

phrase individuellement et pourtant on ne comprend pas la phrase. À cet endroit, il est sans doute nécessaire de mentionner la difficulté du texte. Il est bien sûr évident que la compréhension d'un texte par les élèves dépend éminemment de la difficulté de ce texte. En ce sens, nous apprenons à lire et à comprendre des textes tout au long de la vie. Mais cela nous lancerait dans un tout autre débat qui concernerait les propriétés du texte et la définition de la difficulté des textes. Or, celle-ci est loin d'être univoque. Nous revenons sur ces aspects plus tard dans ce chapitre ainsi que dans l'analyse du corpus d'entretiens d'enseignants, tout entier guidés par cette question.

Troisièmement, les faibles compreneurs ont construit **peu de stratégies de régulation de leur propre lecture** (Rémond, 2003) et ont **peu conscience de leurs propres procédures**. Smith (1991) montre même que les « mauvais lecteurs » utilisent deux fois moins de stratégies que les bons lecteurs. Par exemple, ils ne modulent pas leur vitesse de lecture en fonction de la difficulté du passage et reviennent peu en arrière pour vérifier la bonne construction du modèle de situation lorsqu'ils détectent ce qui pourrait être une incohérence. La tâche de détection d'incohérences ou d'erreurs est une des tâches classiquement proposées pour contrôler le « monitoring » de la compréhension⁴⁵. Les faibles compreneurs montrent des performances très en retrait sur ces tâches. Dans une étude auprès d'élèves de 10 ans répartis en deux groupes, bons et faibles compreneurs, Oakhill, Hartt et Samols (2005) proposent une tâche de détection d'incohérences : l'expérimentation prévoit deux conditions en fonction de l'éloignement dans le texte des informations contradictoires. Dans la première condition, l'incohérence est proche –dans la phrase suivante, par exemple- ; dans la seconde, elle est plus éloignée. Les résultats montrent que les faibles compreneurs ont particulièrement du mal à détecter les incohérences, d'autant plus lorsque celles-ci sont éloignées. De même, ils ont beaucoup de mal à établir la cohésion globale du texte qui nécessite de s'appuyer sur les reprises anaphoriques, les connecteurs logiques, les temps verbaux, etc. Lorsqu'un texte fait l'objet de questions, notamment par l'intermédiaire d'un questionnaire écrit, ils pensent qu'il s'agit avant tout d'un simple exercice de repérage d'informations dans le texte. En outre, ils

⁴⁵ On demande aux élèves de lire un texte contenant une incohérence. Après lecture, on leur demande s'ils ont noté une anomalie. Certains élèves mentionnent l'incohérence spontanément en cours de lecture ; d'autres seulement lorsqu'on leur pose la question ; d'autres enfin déclarent ne rien avoir remarqué. Exemple de petit texte : « Pierre, l'ami de Jeanne, donnait une fête. Jeanne voulait lui acheter un cadeau mais il n'y avait plus du tout d'argent à la maison. Alors Jeanne acheta un gâteau à Pierre. Tandis que Jeanne pensait à ce qu'elle allait porter, sa mère, souhaitant lire, chercha un livre dans un magasin. Jeanne passa un bon moment à la fête de Pierre » (d'après Yuill et Oakhill, 1991).

ont des conceptions erronées pour évaluer la difficulté d'un texte : pour eux, un texte facile à comprendre est un texte court, et inversement, un texte difficile est un texte long. En général, ils n'ont pas non plus conscience de la nécessité d'adapter et de faire évoluer le modèle de situation élaboré à la première lecture. Les nouvelles informations qui ne sont pas congruentes avec cette représentation première ne sont pas mémorisées. Dans une tâche de rappel de récit, ils tentent de mémoriser les traits de surface du texte – cf. mémoire du texte vs mémoire de la représentation du texte-. S'ils fournissent un rappel cohérent en soi, ce dernier peut être très éloigné du modèle de situation du texte source (Goigoux, 1998). Ces élèves font souvent l'impasse sur les informations qu'ils n'ont pas réussi à relier à leur représentation.

Enfin, les faibles compreneurs **peinent à aller au-delà de l'explicite et à faire des inférences**, des inférences de liaison (relier différentes informations contenues dans le texte mais parfois distantes l'une de l'autre) et encore moins des inférences interprétatives (relier des informations contenues dans le texte à des connaissances antérieures)⁴⁶. De même, dans leur interprétation des événements, ils privilégient souvent la relation temporelle (événement A qui précède événement B) à la relation causale (événement A qui implique événement B). L'usage très fréquent du mot « alors » dans les rappels de récits témoigne de cette ambiguïté ; le plus souvent « alors » est un substitut de « et puis » mais n'a pas son plein sens causal.

Pour conclure, Cèbe et Goigoux parlent de compréhension « en îlots » pour caractériser la compréhension des faibles compreneurs. Ils juxtaposent des fragments sans en assurer la cohérence globale. Les faibles compreneurs peinent à prendre conscience par eux-mêmes qu'ils ne comprennent pas correctement, car la compréhension d'îlots leur donne un sentiment de compréhension du texte.

À travers ce panorama des difficultés qui montrent des tendances caractérisant les faibles compreneurs, on comprend aisément que la nature des difficultés est très diverse d'un élève à l'autre et que, fort heureusement, les faibles compreneurs ne présentent pas tous, en même temps, tous ces problèmes.

⁴⁶ La production d'inférences semble être un marqueur fort de la difficulté en compréhension de textes selon de nombreuses recherches récentes.

Les « unexpectedly poor comprehenders » ne forment donc pas, loin s'en faut, un groupe homogène. De nombreuses recherches ont ainsi tenté de dégager des profils de faibles compreneurs et proposé des catégorisations ad hoc.

Catégorisation des faibles compreneurs

Avec la multiplication des évaluations par compétences –cadre européen commun de référence pour les langues, par exemple, et ses descripteurs de niveaux de compétences A1, A2, B1, etc. -, l'établissement de profils, de catégorisations d'individus est devenu courant. Or, dans le cas de la compréhension, les descriptions les plus répandues de la difficulté sont principalement quantitatives et « déficitaires ». En effet, nombre d'évaluations se bornent à décrire les élèves en difficultés en miroir de ceux qui ne le sont pas et offrent une description quantitative de ce qui les sépare. L'importante diffusion de ces résultats nous conduit à présenter ces travaux en premier. Les évaluations « standardisées » donnent une description quantitative et donc comparative des difficultés. Les élèves en difficultés sont caractérisés presque tautologiquement par ce qu'ils n'arrivent pas à faire en regard de ce que savent faire les meilleurs.

Qui sont les élèves en difficultés de lecture-compréhension selon les évaluations nationales et internationales ?

Depuis quelques décennies, les élèves français sont soumis, en sus des évaluations internes prévues par leur enseignant, à des évaluations dites externes, c'est-à-dire conçues hors la classe par des instances extérieures qui cherchent à comparer des résultats globaux. L'évaluation est un des objets centraux de la troisième partie de la thèse, mais il nous paraissait intéressant d'observer d'ores et déjà le discours établi par ces évaluations externes sur les élèves les plus faibles. En 2003, par exemple, le Ministère-DEPP propose une évaluation-bilan des acquis en compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves de fin de primaire. Un échantillon représentatif au niveau national (France métropolitaine) de 9000 élèves soit 350 classes participe à cette évaluation.

Les résultats de cette évaluation aboutissent à une répartition des élèves en 6 groupes de compétences numérotés de 0 à 5. Nous nous attachons ici aux définitions des deux groupes les plus faibles, le groupe 0 et le groupe 1.

Le groupe 0, désigné ainsi parce que les résultats des élèves sont en-deçà du découpage de deux écart-type de score global⁴⁷, y est défini comme suit : « Les élèves de ce groupe ne sont capables que très ponctuellement de répondre à une sollicitation. Leur meilleure performance se marque pour la compétence de prélèvement de niveau 1. La maîtrise des compétences dans ce groupe montre une très forte chute dès la deuxième compétence mesurée, la déduction, jusqu'à la compétence la moins maîtrisée, l'analyse. Ces élèves semblent en très forte difficulté et ne donnent une réponse correcte que dans des tâches simples qui mettent en jeu une phrase dans laquelle la réponse est explicitement présente ».

Les élèves du groupe 1 « montrent des caractéristiques similaires à celles du groupe 0 mais avec un niveau de performance plus élevé, excepté pour l'analyse. Leurs performances restent faibles, bien en deçà de celles de l'échantillon. Ils forment avec les élèves du groupe 0 l'ensemble des élèves en grande difficulté que diverses études détectent à l'entrée en sixième ».

De même, le niveau de compétence 1 des élèves de 15 ans est défini par les concepteurs de l'enquête internationale PISA comme suit : « Ces élèves sont capables de localiser un ou plusieurs éléments d'informations distinctes explicitement mentionnées dans le texte en n'appliquant qu'un seul critère (retrouver une information), reconnaître le thème principal ou l'intention de l'auteur d'un texte consacré à un sujet familier dans lequel les informations requises sont saillantes (interpréter) ou établir une relation simple entre des informations figurant dans le texte et des connaissances courantes (réfléchir) ».

À partir de ces uniques définitions de groupes de compétences, sur ce qu'ils savent et ne savent pas faire, nous n'apprenons pas grand-chose sur les faibles compreneurs. Nous trouvons peu d'indications de marqueurs de la difficulté qui qualifieraient avec précision les processus cognitifs impliqués dans les tâches en jeu. L'objectif de ces catégorisations n'est évidemment pas celui-ci ; les évaluations standardisées cherchant avant tout à répartir une population d'élèves sur un continuum de performances, croisant la difficulté présumée a priori des items et la performance des élèves à ces items (Rocher, 2015). La construction de l'échelle et la répartition des élèves en groupes de compétences s'opèrent selon un modèle

⁴⁷ « La probabilité de l'élève le plus faible d'un groupe donné de réussir les items caractérisant son groupe d'appartenance est d'au moins 50% ». (Ministère de l'éducation nationale, Les dossiers « Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire ; Évaluation 2003, n°185, juillet 2007)

statistique construit en fonction d'une représentation étagée de la difficulté qui suit une logique de « qui peut le plus, peut le moins ».

Nous revenons bien évidemment plus longuement sur ces aspects dans le chapitre sur l'évaluation de la compréhension de textes. Cependant, nous pouvons d'emblée remarquer le caractère auto-référencé des profils : si les élèves savent faire ceci alors ils appartiennent à tel profil et s'ils appartiennent à tel profil alors ils savent faire ceci. Cette forme de mise en parallèle entre compétences et groupes a été largement démontée -au sens propre- par Bain (2003) ou Blum et Guérin-Pace (2000) entre autres.

Catégorisations issues de la littérature scientifique

Cherchant à définir ce que pourraient être les « marqueurs » d'une faible compréhension, Cain (2010) s'interroge sur les résultats d'études cherchant à différencier les bons compreneurs des faibles compreneurs. Les résultats se contredisent souvent entre eux. Certains montrent, par exemple, une corrélation entre connaissances syntaxiques et compréhension de textes (Cragg & Nation, 2006 ; Nation *et al.*, 2004), là où d'autres résultats ne montrent pas de différences significatives entre bons et faibles compreneurs sur ce plan précis (Cain & Oakhill, 2006 ; Cain, Patson & Andrews, 2005). D'autres travaux analysent les habiletés langagières orales des faibles compreneurs cherchant à isoler des marqueurs par des tâches de reconnaissance de phrases notamment (Nation *et al.*, 2004) ou encore par des tâches faisant intervenir la mémoire ou la métacognition (Cornoldi, de Beni and Pazzaglia, 1996). Mais aucune spécificité ne semble se dessiner nettement. Dans une étude de Cain & Oakhill (2006), sept tâches sont proposées à des faibles compreneurs : compréhension orale de mots, compréhension écrite de mots, habileté verbale, habileté non-verbale, compréhension de phrases, mémoire de travail et habiletés de compréhension de textes. Aucune de ces tâches n'est échouée de manière systématique –ou devrait-on dire symptomatique ? - par cette population. En outre, si ces études mettent en exergue des corrélations entre des scores à des habiletés de compréhension spécifiques et à des épreuves de compréhension de textes, il ne s'agit en aucun cas de relations causales directes.

À l'aune de ces nombreux travaux, le groupe des faibles compreneurs semble loin de former un groupe homogène ; on peut même affirmer au contraire qu'il se caractérise par une forte hétérogénéité, mais pas quantitative, résumée par des scores.

Typologie de faibles compreneurs

Plusieurs auteurs se focalisent plus spécifiquement sur les faibles compreneurs et établissent des typologies concernant exclusivement cette sous-population. Aaron (1991), par exemple, définit trois groupes de « mauvais lecteurs » : (i) les lecteurs présentant des difficultés en lecture-déchiffrage mais ayant par ailleurs un niveau égal voire supérieur à la moyenne en compréhension orale ; (ii) les lecteurs caractérisés par un profil inverse du premier, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas de difficultés en lecture-déchiffrage mais présentent, en revanche, des difficultés pour tout ce qui a trait à la compréhension orale ; (iii) les lecteurs, enfin, qui sont en difficulté aussi bien en lecture-déchiffrage qu'en compréhension orale. De même, Crunelle, Damarey et Plancq (2002) répartissent 94 élèves de 6^{ème} en difficultés en quatre profils comme suit : (i) 10% ont montré un comportement atypique face à la consigne ; (ii) 3% seulement ont fait preuve d'une lecture-déchiffrage défailante ; (iii) 33% présentaient des difficultés en compréhension orale ; (iv) 54% présentaient des difficultés cognitives globales affectant tous les domaines cités précédemment et de manière diffuse.

Les données chiffrées de cette dernière enquête apportent des informations plus précises sur l'origine des difficultés des faibles lecteurs car nous voyons bien à travers ces résultats que la dichotomie lecture-déchiffrage/lecture-compréhension est en grande partie inopérante (3%). Le pourcentage de comportement atypique face à la consigne interpelle également. Il semble que la façon par les concepteurs d'épreuves de prendre des indices de la compréhension, d'interroger celle-ci impacte fortement sur les résultats des élèves : la formulation des questions de compréhension et le type de tâche prescrite semblent relever d'un savoir-faire scolaire et d'un contrat évaluatif parfois largement implicite que tous les élèves ne possèdent pas. Nous aurons l'occasion de revenir longuement sur ces questions mais nous pouvons d'ores et déjà émettre cette hypothèse. Enfin, selon les résultats de l'enquête, plus de la moitié des faibles compreneurs présentent des difficultés diffuses dans tous les domaines, rendant le diagnostic compliqué.

Sabourin, Armand et Van Grunderbeeck (1994) ont, eux aussi, remarqué que les difficultés de compréhension chez les faibles lecteurs n'étaient pas toujours de même nature. Utilisant un protocole assez similaire au nôtre, ils ont soumis une trentaine d'élèves –pour moitié faibles lecteurs et pour autre bons lecteurs- à une épreuve de compréhension comprenant un rappel libre et des questions orales lors d'entretiens individuels. Ce protocole permet

d'observer les processus cognitifs mis en jeu pour répondre aux questions, voire d'interroger les élèves au sujet de leurs stratégies de réponse. En ce qui concerne le groupe des faibles compreneurs, les auteurs ont proposé une typologie de cinq profils : (i) les élèves témoignent d'un « déficit généralisé de la compréhension » ; les auteurs émettent à leur sujet des doutes sur la maîtrise de la lecture-déchiffrage ; (ii) les élèves de ce groupe n'ont pu répondre aux questions lorsque le texte leur était retiré ; l'hypothèse des auteurs est que ces élèves ont du mal à se construire une représentation cohérente du modèle de situation et qu'ils se contentent, pour répondre aux questions posées, d'apparier des mots du texte quand ils l'ont sous les yeux ; (iii) ces élèves présentent des difficultés marquées pour inférer et dégager l'essentiel d'un texte ; ces élèves demeurent au stade de la microstructure du texte et savent répondre aux questions explicites ; (iv) les élèves de ce groupe ont une compréhension globale cohérente mais ne retiennent pas les détails ; (v) le dernier profil regroupe des élèves qui peuvent rencontrer des difficultés en fonction du genre textuel en question : ils sont plus familiers avec le genre narratif qu'avec d'autres genres textuels, comme l'informatif par exemple.

Les auteurs constatent cependant une faiblesse des processus métacognitifs chez tous les faibles lecteurs, quel que soit leur profil. Nous voyons à travers ces diverses catégorisations que la modalité pour trier les individus se situe au niveau du processus/produit ; elles prennent comme point de comparaison ce que savent faire ou ne pas faire les élèves. De rares travaux adoptent une autre démarche et s'intéressent plutôt aux procédures, au comment : comment procèdent les élèves pour répondre aux questions de compréhension ? L'enquête présentée ci-dessous en est une illustration.

Modes de faire

Bautier, Crinon, Rayou et Rochex (2006) élaborent une catégorisation de compreneurs de nature quelque peu différente. Dans une enquête basée sur des analyses secondaires du PISA 2000, ils mettent en regard les performances en littératie des élèves et leurs modes de faire et univers de références mobilisés. Il s'agit d'élèves plus âgés que dans nos propres enquêtes⁴⁸, mais c'est ici l'aspect méthodologique de leur enquête qui nous intéresse particulièrement. À partir de leurs entretiens ex post immédiats, ils élaborent une typologie

⁴⁸ PISA est une enquête mise en œuvre par l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique (OCDE) cherchant à évaluer les acquis des élèves de 15 ans.

de cinq profils de compreneurs : trois profils semblent assez homogènes et stables, c'est-à-dire que les individus de chacun des profils présentent des caractéristiques proches et ont un comportement de réponse aux questions cohérent et relativement prédictible ; deux autres profils sont plus délicats à définir dans le sens où les réponses semblent non prédictibles, voire aléatoires. Les auteurs se sont donc intéressés de plus près à ces deux profils pour tenter de démontrer les mécanismes dans lesquels se niche probablement une partie des difficultés de compréhension de textes, ou du moins des difficultés à répondre aux questionnaires de compréhension de textes. Les trois premiers profils sont relativement simples à définir : (i) les « abstentionnistes » qui démissionnent devant la difficulté -nous savons que le taux de non-réponses est important au niveau du collège-lycée, ce qui est moins le cas chez les enfants plus jeunes- ; (ii) les élèves « en échec généralisé » ; (iii) les « bons compreneurs ».

Entre les deux premières catégories (i) et (ii), dont on ne peut pas dire grand-chose à défaut d'interroger les élèves sur leur activité de réponse, et la troisième (iii), qui n'est pas l'objet de notre présent chapitre, s'insère une nouvelle catégorie (ii') que les auteurs qualifient d'instable et d'hétérogène qui permet de présenter une analyse plus élaborée voire moins simpliste des catégories d'élèves. Pour pouvoir caractériser plus finement cette catégorie intermédiaire (ii'), les auteurs ont convoqué des modes de faire et des univers de références mobilisés par les élèves. Ils définissent ainsi, au sein de cette catégorie intermédiaire (ii'), quatre classes, désignée chacune par un prénom qui sont constituées d'élèves dont les connaissances, compétences et postures sont moins stabilisées et qui varient selon la nature et les propriétés du texte, le format et la formulation des questions, ainsi que les univers de références convoqués par les textes :

- des « préleveurs d'information » qui obtiennent, comme leur nom l'indique, de bons résultats aux tâches de prélèvement censées être plus simples que d'autres tâches mais présentent en revanche des lacunes morpho-syntaxiques prononcées et qui ont du mal à donner leur avis, interpréter et hiérarchiser les informations.
- des « lecteurs se limitant à l'explicite » qui ne se réfèrent qu'au texte et qui ont du mal à convoquer des connaissances antérieures et extérieures au texte –pour eux, la réponse à la question est forcément dans le texte- et partant, qui ont du mal à convoquer les inférences pertinentes.

- des « minimalistes » qui incarnent un profil plus hétérogène encore ; face à des réponses laconiques, il est difficile de jauger de leur compréhension ou de leur non-compréhension d'une question. S'agit-il d'une stratégie scolaire visant à dissimuler des faiblesses ? Ou d'une difficulté à déployer pas à pas l'argumentation ? Seul l'entretien en cours de réalisation de la tâche ou ex post immédiat pourrait éventuellement élucider les zones d'ombre de leurs réponses lacunaires.

- des « constructeurs de sens gênés par un être au monde conformiste » qui se réfèrent dans leur argumentation à leur expérience personnelle et/ou à une doxa conformiste, un cadre de valeurs morales prêt à l'emploi ; ils glosent beaucoup mais ont du mal à adopter une posture « seconde » (telle qu'elle est définie par Bautier et Goigoux, 2004). Il s'agit du sous-groupe le plus hétérogène et qui obtient les performances les plus instables.

Cette catégorisation basée sur des modes de faire et des univers de références mobilisés par les élèves apporte beaucoup d'éléments pour mettre du sens sur les résultats chiffrés qui ne disent pas grand-chose des compétences des élèves. Nos choix méthodologiques pour notre enquête auprès des élèves s'inspirent de cette enquête. Il s'agit certes d'élèves beaucoup plus âgés que les élèves de notre enquête ; cependant, nous pensons retrouver des postures et des stratégies similaires, ce qui tendrait à entériner l'idée qu'elles ne sont pas tant le fait d'adolescents (ce qui semble en revanche être le cas pour l'abstentionnisme) mais qu'elles sont au contraire déjà bien présentes et ancrées cinq ans plus tôt, dès la fin de l'école primaire. Avoir conscience de cette constante permet sans doute de réorienter la réflexion didactique pour faire travailler en amont des postures et des stratégies de lecture moins erronées. La littérature abonde sur le caractère prédictif des habiletés phonologiques en maternelle en regard des performances de lecture en fin de cycle 2 ; elle est en revanche peu prolixe au sujet de la compréhension de textes dans sa dimension longitudinale.

« Once a poor comprehender, always a poor comprehender ? »⁴⁹

C'est en ces termes que Cain (2010) pose la question du caractère prédictif des habiletés en compréhension de textes. Il est en effet intéressant de se demander si ces difficultés de compréhension persistent dans le temps. Les rares études longitudinales portant sur des faibles compreneurs montrent une certaine persistance des déficits et des problèmes. Il existe

⁴⁹ « faible compreneur un jour, faible compreneur toujours ? » (nous traduisons)

certes des études qui semblent plutôt encourageantes. Par exemple, dans une étude auprès de faibles compreneurs de 8 ans, Levorato, Nesi and Cacciari (2004) constatent que 67% de ces élèves ne présentent plus de différences notables dans leurs performances avec les bons compreneurs. De même, Aarnouste, van Leeuwe, Voeten et Oud (2001) ont comparé, à trois ans d'intervalle, les performances en compréhension de textes pour un groupe d'élèves appariés, divisés en trois sous-groupes de niveaux selon les habiletés de compréhension. Ils mettent en évidence que l'écart entre les trois groupes diminue sensiblement sur l'intervalle. Cependant, Cain (2010) souligne que les élèves de ces deux études n'ont pas été soumis à une épreuve de lecture-déchiffrage. Elle affirme que la part des progrès dus à une meilleure maîtrise du code peut dès lors difficilement être évaluée. Une étude portant cette fois uniquement sur des « unexpectedly poor comprehenders » tels qu'elle les définit montre au contraire qu'une proportion non-négligeable de ceux-ci restent très en deçà des performances des bons compreneurs trois ans plus tard (Cain & Oakhill, 2006). C'est un pan de la recherche qui reste à défricher notamment en prenant en compte des variables essentielles tels que l'exposition à l'écrit, le milieu social, mais aussi d'autres éléments de connaissances de la langue écrite.

En résumé, l'enseignement le plus important que l'on peut tirer de ces nombreuses catégorisations est sans doute **l'extrême hétérogénéité des faibles compreneurs**. Si l'on veut tenter de caractériser au plus près la compréhension de textes chez ces derniers, il semble nécessaire (i) de dépasser la dichotomie bons compreneurs/faibles compreneurs ; (ii) d'« isoler » la compréhension de textes en prenant pour sujets des unexpectedly poor comprehenders et (iii) de s'interroger sur les origines des difficultés, en croisant les typologies de difficultés et les typologies de faibles compreneurs pour pouvoir entrevoir un diagnostic des contre-performances de ces élèves. On pourrait également envisager de comparer les résultats de ces élèves à des textes oralisés entendus et des textes lus. La compréhension d'album sans texte pourrait être intéressante aussi.

Cependant, la compréhension de textes engage bien plus que le simple exercice scolaire qui consiste à fournir des réponses à des questions de compréhension ; elle engage également le rapport de l'élève au langage, à la lecture, etc. L'élève est aussi un lecteur qui a une pratique ou non de la lecture en dehors de l'école ; il est aussi un sujet parlant qui arrive à l'école avec

des pratiques langagières familiales particulières, des univers de références personnels, un rapport au savoir particulier, etc.

Suivant de nombreux auteurs, sociolinguistes ou sociodidacticiens entre autres, nous partageons l'hypothèse que ces aspects ont une forte incidence sur la manière dont les élèves témoignent de leur compréhension des textes dans le cadre scolaire et que ces aspects expliquent une part non-négligeable des difficultés des faibles compreneurs.

D'autres pistes pour expliquer les difficultés en compréhension de textes

Des connaissances lexicales faibles

Selon une représentation assez répandue chez les élèves (Babin et Dezutter, 2011), comme chez de nombreux enseignants d'ailleurs (Rodriguez-Smith, Goasdoué et Jhean-larose, 2016), comprendre un texte tient avant tout à la connaissance de chacun des mots qu'il contient. Dans notre corpus d'entretiens d'enseignants, la première difficulté citée spontanément par les enseignants pour caractériser les difficultés d'un texte est majoritairement le « vocabulaire ». Cela sonne à première vue comme un lieu commun : le nombre de mots connus a une incidence forte sur la compréhension de textes (Perfetti, 2010). En effet, au-delà d'un certain seuil de mots inconnus, la compréhension est grevée (Lieury, 1991) : au-dessus de 2 % de mots inconnus, les élèves de la fin de l'école primaire estiment qu'un texte est difficile (Carver, 1994). Il est néanmoins possible de s'appuyer sur le contexte pour tenter de « deviner » le sens d'un mot inconnu, de combler ce que Crinon appelle les « trous sémantiques »⁵⁰ (Crinon, 2011), terme qu'il emploie à la fois pour désigner la méconnaissance d'un terme lexical ou une nécessaire inférence à produire au sujet d'un mot donné pour accéder au sens du texte. Selon lui, le clivage entre bons compreneurs et faibles compreneurs ne se situerait pas seulement au niveau de la richesse du lexique (lexique riche vs lexique pauvre), mais avant tout dans la capacité à combler ces trous sémantiques. Pour y réussir, il est possible d'utiliser plusieurs stratégies, principalement le contexte et des connaissances morphologiques.

⁵⁰ Crinon semble situer le terme entre les « blancs du texte » (Eco, 1979) et la forme lacunaire de « trou lexical » définie par les approches structurales du lexique. Pour l'adjectif *profond*, « le français ne dispose pas d'antonyme lexical et recourt à la périphrase *peu profond*. D'autres langues disposent de deux adjectifs pour ces mêmes notions ; c'est le cas de l'anglais (*deep/shallow*) » (Apothéoz, 2002)

Crinon voit dans la polysémie des mots une source importante de méprise sur le sens chez les faibles compreneurs. Ainsi, l'apparition dans un texte d'un mot familier utilisé dans un sens moins usuel peut amener les faibles compreneurs à construire une représentation incohérente du modèle de situation. Des études réalisées auprès d'adultes faibles compreneurs montrent que ceux-ci mettent plus de temps à écarter les sens non pertinents des mots polysémiques en comparaison avec les bons compreneurs (Gernsbacher, Varner and Faust, 1990). Concernant les élèves cette fois, Crinon donne pour exemple l'utilisation du mot fortement polysémique « chaton » (exemple emprunté à Desault, 2011) : dans un texte proposé à des CM2 relatant le mythe de l'anneau de Gygès, « *le chaton de la bague, tourné vers l'intérieur de la main, permettait de rendre invisible celui qui la passait au doigt* ». Les faibles compreneurs ne maniant pas bien la détection d'incohérences peuvent aisément s'enfermer dans une représentation improbable, sans se préoccuper du non-sens créé par une acception erronée. Nous avons rencontré un cas similaire dans notre corpus d'entretien d'élèves concernant cette fois la variation sémantique introduite par le genre ; il s'agissait de la confusion entre un moule et une moule. La présence d'un bébé chat attaché à une bague à l'intérieur de la main du personnage ou d'une moule dans un contexte sémantique de pâtisserie ne semble pas heurter la logique de certains lecteurs en grande difficulté : dans ces deux exemples, le problème n'est pas tant le manque de lexique que la détection d'incohérence que le sens erroné des mots impose. Comme l'affirment Cèbe et Goigoux (2009), certains faibles compreneurs ont du mal à revenir sur la représentation première qu'ils se sont forgée et intègrent tant bien que mal des éléments textuels qui ont pour eux valeur de vérité : Le texte ne peut être soupçonné de « mentir » ; il dit ce qu'il dit.

Au-delà du contexte, les faibles compreneurs n'ont pas ou peu recours à la morphologie pour « décrypter » un mot inconnu. À titre d'exemple, la formation de nombreux mots en français procède d'une dérivation affixale, c'est-à-dire qu'ils sont composés d'une base et d'un affixe (soit un préfixe soit un suffixe soit encore les deux) (Apothéloz, 2002). Avoir une connaissance minimale de ces phénomènes de construction du lexique -même si celle-ci est intuitive, implicite, par imprégnation- permet de comprendre le sens de mots jamais rencontrés auparavant. Ainsi, il est possible de comprendre le mot « inimaginable » si l'on reconnaît la base « imaginer » et si l'on connaît la valeur du préfixe « in » (négative) et du suffixe « able » (qui peut être) et que l'on procède à la bonne segmentation du mot. Savoir

manier la créativité lexicale de la langue permettant de former à l'infini des termes – voire de créer des néologismes- à partir d'un nombre limité de règles semble faire défaut aux faibles compreneurs. De nombreux travaux sur la lecture-compréhension attestent en effet de l'importance des connaissances morphologiques aussi bien en situation de lecture de mots isolés qu'en compréhension de textes entiers (Colé et al., 2004). De même, l'accès au lexique stocké dans la mémoire à long terme ne s'effectue pas de manière aléatoire. Le lexique est organisé en systèmes, en réseaux. On peut parler de structuration sémantique. Celle-ci procède par grandes unités ou catégories. Les unités ont, entre elles, des rapports de proximité ou au contraire d'opposition et sont hiérarchisées en une structure arborescente d'hyperonymes et d'hyponymes⁵¹. Cette structuration est bâtie selon une logique propre à chaque individu, en fonction de son parcours particulier et de son rapport à la langue, aussi bien orale qu'écrite. Peut-on pour autant affirmer qu'il existerait autant « d'architectures lexicales » que d'individus ? Il est simplement possible d'affirmer que le lexique se développe de manière exponentielle les premières années de la vie de l'enfant ; qu'il augmente encore de 1300 mots environ chaque année entre le CE1 et le CM2 (Ehrlich, Bramaud du Boucheron et Florin, 1978). Mais si, à première vue, on peut considérer l'acquisition du vocabulaire comme un processus consistant à extraire des invariants (qui fait que, parmi les déclinaisons infinies des spécimens, on reconnaît invariablement qu'un oiseau est un oiseau) élaborant ainsi une représentation mentale stable formée d'un signifié et d'un signifiant, il semblerait au contraire que l'acquisition du vocabulaire repose sur des processus cognitifs de « sédimentation » extrêmement lents et complexes (Denhière & Jhean-Larose, 2011). Les résultats issus de la littérature des vingt dernières années portant sur la compréhension et la mémorisation du langage tendent à invalider l'existence d'une « mémoire lexicale » ou d'un « lexique mental » envisagés comme un stock de mots, dont il suffirait de prélever et récupérer en mémoire la signification (Kintsch & Mangalath, 2010). Tout signifié charrie, de façon différenciée pour chaque individu, des dimensions de la signification dénotatives (sens littéral, premier des mots) et connotatives (sens seconds, implicites des mots qui dépendent du contexte textuel et culturel, etc.) pris dans une sorte de « halo affectif » très personnel (Painchaud, 2005). En outre, tous les termes de vocabulaire ne sont pas équivalents du point de vue de la représentation mentale à construire. Nous avons mentionné précédemment la

⁵¹ L'hyponymie est la « relation hiérarchique entre deux mots dont le premier a un domaine de désignation qui inclut le domaine de désignation du deuxième. Par exemple, *animal* est un hyperonyme de *oiseau* » (Apothélos, 2002)

structuration arborescente ; il s'agit aussi de distinguer les termes pouvant être utilisés comme prédicats et ceux pouvant être utilisés comme arguments⁵². Les termes pouvant être utilisés comme prédicats sont plus complexes à mémoriser, dans le sens où ils peuvent être monovalents (« dormir »), bivalents (« manger quelque chose »), trivalents (« donner quelque chose à quelqu'un », voire tétravalents « vendre quelque chose à quelqu'un pour »). L'acquisition de ces termes susceptibles d'embrayer des cases vides ou non (cas obligatoires ou optionnels, etc.), ainsi que la catégorisation et la hiérarchisation en fonction de gradients de typicalité (« oiseau, vache, cheval » sont plus « représentatifs » de l'hyperonyme « animal » que « percheron, paresseux, varan ») représentent un travail sur le long cours qui est loin d'être achevé en fin d'école primaire et qui d'ailleurs se poursuit tout au long de la vie (Denhière & Jhean-Larose, 2011).

De nombreux travaux ont montré des écarts importants d'un élève à l'autre, aussi bien chez des élèves anglophones (e.g., Biemiller & Slonim, 2001) que francophones (Florin, 1999). Les écarts semblent, en outre, augmenter avec l'âge (Lieuury, 1996), de manière quantitative mais aussi de manière qualitative, c'est-à-dire dans la façon de définir les mots : des définitions catégorielles, abstraites vs des définitions usuelles, descriptives (Florin, 1999 ; Chall & Jacobs, 2003). Ce n'est donc pas tant la quantité mais la nature des connaissances lexicales qui différencie avant tout les bons compreneurs des faibles compreneurs. L'étude de Florin (1999) mentionne, en outre, une dimension sociologique à ces écarts, indiquant des différences de performances notables entre élèves issus de milieux sociaux contrastés. Nous revenons sur cette dimension sociologique plus tard dans ce chapitre.

Mais dans l'idée de caractériser précisément les faibles compreneurs, l'aspect qui semble le plus marquant concernant le développement du lexique demeure sans doute l'écart qui ne cesse de se creuser entre bons et faibles compreneurs. L'exposition à l'écrit, la célèbre expression anglaise « exposure to print », décrit un mécanisme assez implacable. La pratique de la lecture assidue tend à engendrer inexorablement un étoffement et une catégorisation plus précise du lexique, et inversement. De nombreux travaux ont insisté sur le caractère auto-

⁵² Dans la grammaire issue de la tradition aristotélicienne, le sujet renvoie à « ce dont il s'agit » (ce qui est considéré comme connu) et le prédicat à « ce que l'on dit du sujet » (l'information nouvelle). Mais cette dualité prédicat/sujet ne pouvant rendre compte de certaines réalisations de phrases (« C'est lui qui... »), la grammaire moderne issue de Gottlob Frege et de Bertrand Russell a distingué la dualité sujet/prédicat d'une part et la dualité thème/rhème d'autre part. Le rhème correspond à l'information donnée sur le thème ; les deux, thème et rhème, pouvant être indifféremment portés par le sujet ou par le prédicat. La philosophie scolastique médiévale parle, elle, de prédicat logique (une qualité attribuée au sujet). La psychologie cognitive reprend le terme à son compte avec une valeur sémantique.

référéncé de ce mécanisme chez des enfants d'âge scolaire (e.g., Stanovich & Cunningham, 1993). Ils mettent en exergue ce que Stanovich (1986) a qualifié « d'effet Matthieu » en éducation⁵³. Plusieurs études longitudinales témoignent en effet de liens statistiquement très forts entre exposition à l'écrit et étendue du lexique, que ce soit dès la petite enfance⁵⁴ (Sénéchal, 2000) ou à l'adolescence (Cunningham et Stanovich, 1997). Ces deux derniers auteurs démontrent dans leur étude le caractère hautement prédictif des performances en lecture et de l'étendue du lexique au début de l'apprentissage du déchiffrage.

À travers ces diverses études, il apparaît clairement que les phénomènes décrits précédemment débordent largement le cadre scolaire. Le caractère hautement prédictif et empreint d'un déterminisme social certain renvoie au rapport que les élèves ont à la lecture en général. Un courant de recherches récent s'intéresse à ces points de jonction entre domaine privé et cadre scolaire et à l'influence que peuvent avoir les pratiques familiales de lecture sur les performances en lecture-compréhension (Bonnéry, 2010). Les questions portent essentiellement sur la place de la lecture informelle dans l'apprentissage ainsi que le rapport qu'entretient l'institution avec la lecture dite privée. « Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école », par exemple, brosse un panorama diachronique de ces rapports passionnels entre lectures scolaires et lectures de loisir (Chartier, Demougin & Massol, 2010). Dominique Bucheton y défend l'idée que ce qui importe, au-delà de cette dichotomie, c'est avant tout la posture face aux écrits littéraires que l'institution exige de manière implicite. Lire un texte dans le cadre de l'école exige d'adopter une certaine posture de lecture. Cette posture peut mettre en difficulté des élèves fragilisés qui se méprennent sur les attentes de l'école et confondent lecture privée et lecture scolaire, bien au-delà du contenu des textes. Les faibles compreneurs en fin d'école primaire semblent cumuler les déficits : manque de lexique en général et plus précisément manque de lexique abstrait, difficulté à proposer des définitions précises, peu de recul par rapport à la polysémie

⁵³ Transposant ainsi dans le domaine de l'éducation la célèbre formule économique « Les riches s'enrichissent ; les pauvres s'appauvrissent », elle-même inspirée de l'évangile « Car on donnera à celui qui a et il aura en plus ; mais celui qui n'a pas, on lui enlèvera même ce qu'il a » (Matthieu, XXV-29 ; traduction Pléiade, 1971)

⁵⁴ Il s'agit pour être tout à fait précis de textes narratifs lus aux enfants par les parents, soit de compréhension d'un écrit oralisé.

Sénéchal (2000) propose une étude longitudinale portant sur des enfants de 5 à 8 ans. Elle compare les performances des enfants en lecture-déchiffrage et en lecture-compréhension chaque année scolaire (fin de l'équivalent de la grande section ; fin CP ; fin CE1) et montre comment il est possible de corrélérer l'accompagnement parental (soit aide à l'apprentissage du déchiffrage ; soit lecture de récits ; soit les deux ; soit aucun des deux) à ces performances. À la fin du CP, les enfants dont les parents déclarent apporter une aide au niveau du déchiffrage, ont des résultats bien meilleurs en lecture-déchiffrage et légèrement meilleurs en compréhension de textes que les enfants dont les parents déclarent lire des récits. À la fin du CE1, la tendance s'inverse drastiquement et les enfants du groupe 2 obtiennent de bien meilleurs résultats que ceux du groupe 1 et en lecture-déchiffrage et en lecture-compréhension.

des mots et leurs différentes acceptions, peu de recours à la morphologie et enfin des postures de lecture non adaptées.

Des postures de lecture tronquées

L'élève qui lit un texte narratif en classe est avant tout un lecteur qui a certaines habitudes de lecture et de rapport au texte assez équivalent au jeu pour Picard (1986). Reprenant le concept de jeu du psychanalyste Winnicott (1971) qui peut se présenter sous deux formes, le play et le game, Picard envisage la possible coexistence de plusieurs instances chez le lecteur. Chez Winnicott, le play consiste en des jeux d'imagination, de fiction, fondés sur l'identification à un personnage imaginaire ; le game consiste, lui, en des jeux de stratégie, de règles, donc des jeux à caractère plutôt réflexif. Le play s'enracine dans l'imaginaire du lecteur, alors que le game réclame de sa part une certaine mise à distance. Selon Picard, la lecture implique ces deux types de jeu, identification et distanciation. Dans « La lecture comme jeu », il distingue, au cœur de l'acte de lire, l'existence de trois instances lectrices dans le lecteur, trois identités qui se superposent et interagissent :

- le liseur : la personne physique, le corps lisant.
- le lu : l'inconscient du lecteur, le lecteur pris au jeu, sujet à l'illusion référentielle⁵⁵, donc l'instance sollicitée par le play.
- le lectant : l'instance intellectuelle, le lecteur critique et conscient qu'il joue, donc l'instance sollicitée par le game.

Dans l'activité de lecture, ces trois instances interfèrent en un jeu subtil de participation et de distanciation. La lecture est, toujours selon Picard, ce va-et-vient, ce rapport dialectique entre les diverses instances du sujet lecteur.

À partir du travail de Picard, Bucheton (1999) établit des postures de lecture qu'elle définit comme des « modes de lire intégrés, devenus non-conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte ». Bucheton dégage cinq postures de lecture chez les élèves :

⁵⁵ « L'illusion référentielle » (Riffaterre, 1978), elle-même inspirée de « l'effet de réel » (Barthes, 1968) : « La fonction du récit n'est pas de 'représenter', elle est de constituer un spectacle qui nous reste encore très énigmatique, mais qui ne saurait être d'ordre mimétique. (...) 'ce qui arrive', c'est le langage tout seul, l'aventure du langage, dont la venue ne cesse jamais d'être fêtée » (Barthes, 1966)

1) le texte tâche : La lecture est ratée ; on constate chez l'élève une certaine confusion au niveau des personnages et des actions ; ses rappels ne témoignent d'aucune construction de signification.

2) le texte action : L'élève-lecteur se situe au niveau des personnages qu'il prend pour des personnes. Il cherche à bien les comprendre, à s'expliquer leurs motivations, la logique de leurs actions. Pour comprendre les actes des personnages, il met en œuvre son propre système de valeurs morales. Il lit alors le récit comme un miroir de ce qu'il vit ou pourrait vivre. Mais l'élève ne confond pas pour autant le récit avec la réalité : il joue simplement le jeu de la fiction, jeu qui peut aller jusqu'au jugement des personnages.

3) le texte signe : Le texte est lu comme une fable, une métaphore du message de l'auteur. Le texte devient le lieu d'une rencontre non avec des personnages mais avec des idées.

4) le texte tremplin : L'élève-lecteur utilise le texte pour se laisser aller à des réflexions personnelles. Le commentaire décolle du texte ou s'élève à partir des réalités lues dans le texte. Il est l'expression du point de vue propre du lecteur.

5) le texte objet ou posture lettrée : L'élève-lecteur se pose en dehors du texte et analyse le texte, ses formes, ses effets, la manière dont le texte s'y prend pour construire une signification ou séduire le lecteur.

Ces modes de lecture intégrés, à travers les postures qu'ils convoquent, ne sont pas étanches ; les glissements doivent même être rapides de l'un à l'autre (ex : entre tremplin et lettrée).

La catégorisation proposée par Bucheton est conçue au départ pour s'appliquer à des élèves de collège-lycée. Cependant, il apparaît nettement dans nos entretiens que les élèves de fin d'école primaire n'ont pas tous le même rapport au texte. Certains élèves semblent ne pas recourir à telle ou telle posture par eux-mêmes. Parfois, il suffit de les interroger sur une interprétation pour qu'ils convoquent la posture adéquate. Dans nos entretiens auprès des élèves, par exemple, nous avons posé une question orale sur la morale de l'histoire de « Sidonie ». À cette invitation, nombreux sont les élèves qui ont construit un sens qui n'avait pas émergé spontanément. Le recours à une posture donnée n'est donc en aucune façon une

caractéristique des élèves, mais bien plus une caractéristique de l'interaction en situation d'évaluation.

Néanmoins, certains élèves endossent déjà une posture lettrée qui envisage le texte comme objet. Ils paraissent avoir compris que le texte est un univers clos, régi par des règles propres. En somme, ils semblent avoir intuitivement - voire pour certains de manière très consciente - acquis la notion de « convention littéraire ». Pour témoigner de la compréhension de textes, la modalité la plus courante utilisée en cycle 3 consiste massivement en un questionnement oral et écrit. Toujours selon nos entretiens auprès des élèves, il semblerait même que certains bons compreneurs savent utiliser les questions pour améliorer leur compréhension initiale du texte. Le questionnaire de compréhension, par exemple, leur permet parfois de se poser des questions à propos du texte qu'ils ne s'étaient pas posées. Le questionnaire devient alors, pour les bons compreneurs, un exercice typiquement scolaire, un outil à faire valoir la posture implicitement requise par l'institution scolaire - soit la posture lettrée, le texte objet- et surtout de savoir switcher d'une posture à l'autre ce que requiert souvent l'enchaînement des questions au sein d'un même questionnaire. Autrement dit, ils ont les clés d'un contrat évaluatif largement implicite. En revanche, de nombreux élèves plus faibles compreneurs, qui témoignent dans leurs réponses et leurs stratégies de lecture d'une posture beaucoup plus « élémentaire », ne semblent pas avoir intégré ces codes implicites et la nécessité de changer de posture d'une question à l'autre. Certains pensent, par exemple, que les questions visent uniquement à témoigner de leur compréhension du texte et que les réponses sont forcément dans le texte. Ils ne bénéficient pas des questions de la même façon que les bons compreneurs. On peut donc se demander si la modalité-même de questionnement n'influence pas les élèves de niveaux inégaux. Ce constat participe d'une sorte d'effet Matthieu : les élèves, comprenant l'implicite du contrat évaluatif (la nécessité de changement de posture, notamment), peuvent parfois tirer bénéfice des questions pour remanier leur représentation du texte. Nous revenons plus longuement sur ces questions dans le chapitre sur l'évaluation, mais nous pouvons d'ores et déjà poser la question en ces termes : Les réponses aux questions peuvent-elles être considérées comme le témoin d'un déjà-là ? La compréhension de textes s'exprime-t-elle dans le questionnaire ou s'y réalise-t-elle plutôt ?

Une appropriation peu probante des processus de secondarisation

Comme nous venons de le voir, les faibles compreneurs peinent souvent à identifier les attentes des enseignants et les véritables enjeux des tâches prescrites. S'inscrivant dans une perspective que nous qualifierions de piagétienne distinguant réussir et comprendre, Bautier et Goigoux (2004) décrivent le mécanisme qui pousse certains élèves à réaliser les tâches scolaires sans chercher au-delà la véritable signification de celles-ci, c'est-à-dire sans comprendre ce que la tâche leur permet d'apprendre. C'est le cas par exemple, quand, réalisant le même exercice de mathématiques, un élève est en train de coller des gommettes sur une feuille, alors que son voisin de table est en train de comprendre comment fonctionne la multiplication.

Bautier et Goigoux (2004) nomment « attitude de secondarisation » cette attitude et ce rapport second à la tâche qui nécessite simultanément une décontextualisation et l'adoption d'une finalité autre que celle qui est exprimée dans la consigne et qui transcende de beaucoup la mise en œuvre effective de l'activité. L'origine du terme de « secondarisation » vient de la distinction établie par Bakhtine (1952-53/1984) entre genres de discours premiers et genres de discours seconds. La production de discours spontanée, n'existant que dans et par son contexte ordinaire et n'ayant aucune visée de travail sur elle-même, relève du discours premier ; les discours seconds se fondent sur les premiers : ils sont un discours sur les premiers, les décontextualisent et ont de ce fait une dimension métalinguistique.

Bautier et Goigoux transfèrent cette catégorisation au domaine scolaire, car ils y voient un moyen légitime de rendre compte de l'origine de certaines difficultés rencontrées par des élèves fragiles scolairement et notamment des élèves issus de milieux socio-culturels les moins favorisés chez qui les auteurs remarquent une certaine centration sur le sens ordinaire aussi bien des tâches, que des objets ou des mots. Nous nous inscrivons dans cette lignée de travaux car il nous semble que cette notion d'attitude de secondarisation est particulièrement éclairante pour la compréhension de textes. Les malentendus au sujet du statut du texte narratif en classe et au sujet de l'activité de lecture et de réponse à des questions de compréhension nous paraissent de ce point de vue emblématiques.

*Le texte narratif : un statut flou en classe ou « Lector in didactica »
(Cèbe et Goigoux, 2009)*

Les textes narratifs appartiennent au quotidien de la classe tout au long de l'école primaire. Ils sont même omniprésents : Les enseignants et les élèves lisent tous les jours des textes narratifs. Cependant, il nous semble que cette lecture de textes narratifs change fréquemment de statut, notamment au cycle 3. Parfois, elle est une simple illustration pour un thème donné dans telle ou telle matière (en histoire, en sciences, par exemple). Souvent, elle est utilisée comme support pour l'étude d'un point de langue (en grammaire ou en vocabulaire, etc.), comme on le voit couramment dans les manuels de français édités pour l'application des programmes de français de 1995 et de 2002 en particulier. Elle est présente évidemment pour l'« apprentissage continué de la lecture »⁵⁶ ou l'appropriation d'un patrimoine de littérature commun. Enfin, elle peut être un objet d'enseignement-apprentissage de la compréhension. De même, elle connaît au sein de la classe des modalités diversifiées : parfois lecture silencieuse et individuelle ; parfois lecture oralisée au groupe-classe réalisée par l'enseignant ou un élève, les élèves ayant ou non le texte sous les yeux. Les enseignants convoquent les textes narratifs de manière récurrente. Cependant ils n'en spécifient pas toujours le statut de manière explicite. Un certain flou règne autour de ce statut. Pour certains élèves en difficultés avec l'écrit, il s'agit là d'un malentendu très préjudiciable dans le sens où ils vont avoir tendance à mettre sur le même plan les tâches de lecture, quel qu'en soit leur statut. Que le texte narratif soit une simple illustration ou qu'il fasse l'objet d'une séance d'enseignement-apprentissage, certains élèves risquent fort de considérer le texte du point de vue de l'histoire racontée, de l'intérêt personnel qu'ils y trouvent, des valeurs morales qui y sont véhiculées (c'est bien ou c'est mal), alors que les attentes de l'enseignant vont dépendre du statut accordé au texte narratif et convoqué à dessein pour telle ou telle séance d'enseignement-apprentissage. Lors de séances de compréhension de textes spécifiquement, certains élèves faibles compreneurs éprouvent des difficultés à opérer un changement de posture et de traitement du texte narratif : ils demeurent à un premier niveau de lecture quand l'enseignant attend implicitement des élèves qu'ils mobilisent des processus seconds (Bautier et Goigoux, 2004). En plagiant Cèbe et Goigoux (2009) « La

⁵⁶ Expression que l'on peut lire dans les programmes de 1995 et 2002 et dont nous n'avons pas su trouver une définition clairement établie entre poursuite des objectifs d'identification des mots, d'automatisation de la lecture, accélération de la fluence et compréhension de textes ; à adapter en fonction du niveau de chaque élève.

compréhension de textes est la matière la moins enseignée et la plus évaluée », on peut dire qu'à l'école primaire, le texte narratif est le plus employé des genres textuels et celui dont le statut est le moins explicité. Ce statut flou du texte narratif n'invite pas les élèves à convoquer l'attitude de secondarisation nécessaire à l'élaboration de la compréhension de textes. En ce sens, le statut du texte narratif en classe peut être considéré à juste titre comme une illustration du curriculum caché, qui est toujours à l'origine de nombreuses difficultés pour les élèves fragilisés scolairement.

Compréhension d'un texte ou compréhension de textes ?

De même, pour attester de la compréhension de textes de leurs élèves, les enseignants posent massivement des questions orales ou écrites. Les processus cognitifs mis en jeu dans cette activité complexe étant peu observables, ils tentent d'obtenir « des traces » de cette compréhension, généralement à travers le questionnement. Mais l'étude précise des questionnaires de compréhension –qui fera l'objet d'un long développement dans le chapitre sur l'évaluation et dans notre enquête proposant une catégorisation de questions- nous apprend que le statut des questions est lui-même flou : se juxtaposent, dans les questionnaires de compréhension, des questions visant à vérifier la compréhension d'un déjà-là (mais de quoi ? du lexique, de la syntaxe, du schéma narratif, etc. ?) et des questions relevant plutôt de l'analyse littéraire, et ce, dès la fin de l'école primaire. Enfin, nous pouvons mentionner qu'il s'effectue un léger glissement sémantique chez les enseignants -et dans l'institution entière- de la compréhension d'un texte vers la compréhension de texte, glissement sémantique au cœur selon nous du malentendu sur l'attitude de secondarisation.

Deuxième chapitre: du côté du texte

Résumé

Le chapitre deuxième « Du côté du texte » cherche à définir les spécificités du texte narratif tout en explorant la notion de « lisibilité » du texte. Ce chapitre vise à définir ce qui dans le texte même peut constituer des difficultés auxquelles les élèves se trouvent confrontés. Il adopte le point de vue de la linguistique avec notamment la notion de « blancs du texte » (Eco, 1979) et le point de vue de la didactique avec l'idée qu'il existerait des textes résistants au lecteur (Touveron, 1999). Prendre en compte ces caractéristiques textuelles permet d'avoir une meilleure appréhension de l'interaction texte-lecteur.

Si les difficultés de compréhension sont toujours le fait d'une interaction entre un lecteur et un texte, il va de soi de s'intéresser aux caractéristiques des textes qui pourraient contribuer à cet effet d'interaction. Un élève faible compreneur n'est de toute évidence pas un faible compreneur quel que soit le texte qui lui est donné à lire et à comprendre. Cependant si on peut concevoir assez facilement la difficulté d'évaluer le niveau de compréhension d'une personne, il peut sembler au premier abord plus facile d'évaluer la difficulté d'un texte. Or, il n'en est rien ; en témoigne le peu de littérature sur le sujet.

Le texte narratif

Un texte narratif est un texte qui appartient au genre littéraire narratif, par opposition aux autres grands genres (poétique, théâtral, argumentatif et épistolaire). Le texte narratif a pour caractéristique de prendre en charge une histoire inventée ou réelle et des personnages situés dans un univers spatio-temporel défini. Cette histoire peut être racontée sous des formes et des longueurs textuelles très variées : roman, nouvelle, conte, fable, épopée, BD, etc. D'un point de vue stylistique, le texte narratif est écrit principalement au discours indirect, même si la présence de dialogues fait régulièrement intervenir le discours direct.

D'un point de vue formel, les travaux de recherche en narratologie (discipline qui étudie les mécanismes internes des récits) ont fourni des outils pour comprendre le fonctionnement des textes narratifs. Ainsi, il est possible de dégager du texte narratif, du moins dans sa forme canonique, une structure appelée schéma narratif ou encore schéma quinaire (Larivaille, 1974) : situation initiale, élément déclencheur, péripéties, élément de résolution et situation finale. Il est également possible d'en dégager un système de personnages appelé schéma actantiel (Greimas, 1966).

Tout texte narratif implique, dans son écriture, des choix techniques qui engendrent un résultat particulier quant à la représentation verbale de l'histoire. Reprenant la distinction proposée par les théoriciens allemands entre *erzählte Zeit* (temps de l'histoire) et *Erzählzeit* (temps du récit), Genette (1972) oppose les notions d'histoire et de récit. L'histoire est, selon lui, la succession chronologique et causale des événements racontés et le récit est l'ordre textuel dans lequel ces événements apparaissent. Un récit peut très bien débiter par la fin de l'histoire ou par le milieu, anticiper sur les événements ou au contraire revenir à tout moment sur un événement antérieur de l'histoire par rapport à son développement dans le récit.

Genette nomme prolepses les phénomènes d'anticipation et analepses les phénomènes de rétrospection. La narration joue non seulement avec l'ordre des faits mais aussi avec leur durée. Elle est plus ou moins rapide et les variations de rythme peuvent même être considérables. Aussi les récits sont-ils plus ou moins longs quelle que soit par ailleurs la durée de l'histoire : des arguments très brefs dans le temps peuvent faire l'objet de très longs récits et inversement. À certains moments du récit, on constate une sorte de dilatation du temps ; à d'autres moments du récit, il s'agit au contraire d'une sorte de rétractation du temps et trois années peuvent être résumées en une phrase.

Autre point fondamental sur lequel insiste Genette, la distinction entre auteur, narrateur (l'être de papier ou de parole n'existant que dans et par le texte) et personnage. Comme l'explique Genette, le statut du narrateur subit des variations et son repérage dans le texte peut devenir problématique. Le narrateur peut se faire discret jusqu'à l'effacement lorsqu'il raconte une histoire dont il est totalement absent en tant que personnage. On parle alors de « narrateur omniscient » ; ou au contraire être tellement présent qu'il tend à occulter les autres « composantes de la mise en narration » comme dans le récit autobiographique où l'imbrication de l'auteur, du narrateur et du personnage est à son paroxysme (utilisation de la 1^{ère} personne).

Outre la question de l'identité du narrateur et de la position du narrateur, la narration dispose encore d'autres moyens pour moduler l'histoire. Elle peut prendre plus ou moins ses distances avec ce qui est raconté. Genette oppose trois modalités du récit en utilisant le terme technique de focalisation, emprunté au champ lexical de la photographie et par lequel il entend « une restriction du champ perspectif » : focalisation zéro (le narrateur en sait plus que les personnages) ; focalisation interne (correspond au point de vue d'un personnage et le narrateur ne dit que ce que sait ce personnage) ; focalisation externe (le narrateur ne rapporte que ce qui est objectif, que ce qui peut être observable et s'interdit toute mention qui relèverait de l'activité psychique du personnage).

Les recherches littéraires récentes s'intéressent fortement à ces phénomènes de polyphonie (déjà étudiés par Bakhtine), c'est-à-dire aux différentes voix narratives qui peuvent intervenir voire se superposer dans un texte narratif, que celles-ci soient identifiées explicitement (changement de narrateur et de point de vue) ou implicitement (utilisation du discours indirect libre, etc.).

Lorsque des textes narratifs sont proposés comme support à une évaluation de la compréhension, il s'agit souvent d'extraits. Il est nécessaire de tenir compte de cet artefact, dans le sens où de nombreux aspects structurels, formels et stylistiques seront de ce fait tronqués.

La « lisibilité » des textes

Tout un courant de recherches nord-américain s'est intéressé au phénomène de « lisibilité » des textes. Celle-ci peut être définie comme « une aptitude du texte à se faire comprendre » (Bourque, 1989). Pour estimer cette aptitude, des formules ont été mises au point permettant de quantifier la difficulté des textes. Ces formules prennent comme paramètres des traits de surface : elles évaluent la difficulté du lexique par un indice de fréquence moyenne des mots et la longueur des mots et elles évaluent la syntaxe par le nombre de mots et la longueur des phrases. Statistiquement en effet, plus une phrase est longue en nombre de mots, plus elle est complexe. Les formules les plus célèbres sont celles de Flesch, Gunning et Taylor. En France, il faut attendre les années 70, avec De Landsheere (1973) pour voir apparaître des formules adaptées au français. Dans le même temps, l'Institut national de la Langue Française (InaLF) met au point un outil, un dictionnaire, classant les mots de la langue française selon un critère de fréquence. Ces données chiffrées sont entrées dans une formule mathématique qui permet de statuer de la difficulté des textes. Quelques logiciels sont désormais disponibles. Ils proposent une évaluation automatisée de la difficulté des textes : parmi lesquels, « Scolarius », « Doxilog » qui se réfère au cadre européen commun de référence pour les langues ou encore LISI, créé par Mesnager (2008). Il suffit d'entrer le texte que l'on veut estimer dans le logiciel et cela donne des conclusions du type : « texte lisible par des élèves de 6ème-5ème » ou « par 80% de la population adulte ». Nous avons eu la curiosité d'entrer « Sidonie » dans Doxilog, accessible gratuitement sur la toile. La conclusion était la suivante : « texte adapté aux 10-11 ans ; niveau B1 du cadre européen commun de référence pour les langues avec 88% de mots pérennes⁵⁷ ». Le logiciel propose aussi une liste de textes équivalents en termes de difficultés du texte donné. « Sidonie » est mis au même rang que

⁵⁷ Nous avons cherché en vain une définition du terme « pérenne » en ce sens. Il est sans doute la traduction anglaise pour « sustainable ». Il s'agit de mots français à haute fréquence.

« les lettres persanes », « les femmes savantes », « le pont Mirabeau », « les Essais », « le Tiers Livre » !

Mesnager qui rédige un document « ressources pour l'école menjva/dgesco » (2011) à ce sujet souligne, tout en les promouvant, les limites de ces outils. Les logiciels ne tiennent pas compte de :

- l'homographie (*tour*, édifice vs *tour*, procédé)
- la polysémie et/ou sens figuré (*solution*, résultat vs *solution*, mélange chimique)
- la relativité de l'usage des mots suivant les régions (*cime*, d'usage courant dans le midi, est plus rare dans le nord de la France)
- des expressions imagées, des tours figés, des périphrases, même avec des mots simples : *sortir le grand jeu*, *perdre ses moyens*, *essuyer une défaite*.

Ces limites sont justement à la source de nombreux malentendus entre les élèves et l'enseignant qui ne comprend pas ce qu'ils ne comprennent pas. Nous en avons une jolie illustration à travers une anecdote rapportée par une enseignante dans nos entretiens d'enseignants. Au cours d'une explication de texte portant sur l'affaire Dreyfus, les élèves tentaient d'expliquer le verbe « dégrader », en faisant référence au sens ordinaire du terme en coiffure (« un dégradé »). Cette dimension de la difficulté (ici exprimée par une sorte de quiproquo sémantique) ne peut être prise en compte par les évaluations automatisées. La définition de celle-ci demeure, selon ce procédé, très partielle : songeons un instant, par exemple, au genre philosophique. Comment appréhender la difficulté d'une phrase aux mots pourtant très simples telle que « Ce qui est est » (Platon, « Parménide ») ? De même, pour revenir aux textes narratifs, comment est-il possible de « mesurer » la complexité inférentielle, la complexité de la chaîne anaphorique d'un récit, etc. ?

Des études récentes mettent en exergue les limites de ces mesures de la lisibilité des textes au sujet de la cohésion textuelle dans le sens où (i) ces mesures conçoivent les textes du point de vue exclusif de leur contenu, mettant de côté les dimensions communicatives et énonciatives de ces textes ; (ii) les variables utilisées par ces mesures sont uniquement d'ordre lexical et phrastique ; elles ne concernent donc pas les unités et les structures de connexion,

de cohésion et de modalisation, soit des aspects de cohésion textuelle importants. Or, ces unités et ces structures constituent, selon le type de discours, des facteurs essentiels de la difficulté (Revaz & Bronckart, 1988).

En outre, la distinction utilisée par plusieurs auteurs (*e.g.*, Reuter, 2001 ; Tauveron, 1999) entre « comprendre » et « interpréter » pour caractériser les différences de statut de la compréhension entre enseignement primaire et secondaire peut être éclairante. Il semble évident qu'un même texte peut être lu et compris à plusieurs niveaux d'analyse. La question devient alors de savoir quand finit la compréhension et quand commence l'interprétation. Dans l'ouvrage collectif « Pour une lecture littéraire », Dufays, Gemenne et Ledur (2005) mentionnent que l'interprétation est toujours seconde par rapport à la compréhension, que les deux ne sont peut-être pas l'expression des mêmes structures sémantiques et que la seconde naît peut-être de la déception de la première. Lorsque la compréhension n'est pas satisfaisante, le lecteur tâche de combler les lacunes par des tentatives d'interprétation. Ainsi, on peut dire que chaque texte peut avoir plusieurs strates de lecture-interprétation. Les auteurs donnent l'exemple du « pont Mirabeau ». Le lecteur, selon son projet de lecture, peut envisager ce poème comme « un témoignage sur la vie sentimentale d'Apollinaire (interprétation biographique), la confirmation d'une tendance déjà observée dans son écriture personnelle (interprétation cotextuelle ou intertextuelle auctorale), l'expression d'un psychisme tourmenté par le conflit entre un 'ça' envahissant et les appels désespérés d'un surmoi qui voudrait sauver l'amour et arrêter le temps (interprétation psychanalytique), une sorte de manifeste formel de l'art nouveau en même temps qu'une variation littéraire sur le 'Fugit irreparabile tempus' des Anciens et sur les mètres de la poésie classique (interprétation intertextuelle et architextuelle), un écho du doute existentiel qui gagne une partie de la France à la fin de la Belle Époque (interprétation socio-historique), ou encore l'expression d'une écriture égocentrique qui laisse dans l'ombre les réalités sociales du temps (interprétation idéologique)». ⁵⁸ Nous verrons d'ailleurs dans le chapitre sur l'enseignement de la compréhension de textes que l'enseignement de la littérature a connu des modes au cours de son histoire, suivant en cela les approches successives de la critique littéraire. Les auteurs nomment cette lecture qui fait varier plusieurs sortes d'interprétations « lecture plurielle ». La diversité interprétative générée par cette lecture plurielle fait partie intégrante du savoir-

⁵⁸ Dufays, Gemenne et Ledur (2005, De Boeck, p.118)

lire, selon les auteurs. Au niveau de l'école primaire, elle est certes balbutiante, beaucoup moins touffue et étendue, mais on peut remarquer les prémices de cette aptitude à la diversité interprétative ; diversité encouragée par les instructions officielles souvent rédigées par des littéraires (professeurs du secondaire ou des universitaires, agrégés, etc.). Cependant, les enseignants se trouvent plutôt démunis pour jauger la difficulté des textes et initient leurs élèves à l'interprétation de manière confidentielle et largement implicite. La liste de références des ouvrages de littérature de jeunesse publiée par le ministère de l'éducation indique pourtant un degré de difficulté de 1 à 3. Mais lorsque l'on examine de plus près les ouvrages cités, les critères de cette classification semblent bien obscurs. Nous n'avons pu trouver de descripteurs pour cette classification.

Pour toutes ces raisons, la difficulté d'un texte demeure un domaine de recherches à investiguer plus avant.

Lector in fabula

La linguistique s'est intéressée également de près à cette dialectique texte/lecteur. Umberto Eco dès « L'œuvre ouverte » place le lecteur/spectateur/auditeur au centre de l'œuvre d'art. Dans « *lector in fabula* » (1979), il traite plus spécifiquement des textes narratifs et définit le rôle du lecteur dans le rapport entre le texte et le lecteur, dans ce qu'il nomme la coopération interprétative. Eco envisage le texte comme « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissées en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qu'il y est introduite par le destinataire ; et ce n'est qu'en des cas d'extrême pinaillerie, d'extrême préoccupation didactique ou d'extrême répression que le texte se complique de redondances et de spécifications ultérieures — jusqu'au cas limite où sont violées les règles conversationnelles normales. Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » (Eco, 1979, pp. 63-64).

Les blancs du texte, selon Eco, sont ainsi constitutifs : le texte ne dit jamais tout, il est par essence elliptique ; c'est au lecteur de faire le travail. Inversement, le texte a besoin du lecteur pour exister, pour être actualisé. Il prévoit voire pré-voit donc en amont le lecteur. Eco parle d'un « Lecteur Modèle » : l'auteur imagine son futur lecteur, un lecteur-type, voire un archétype de lecteur. Eco synthétise la coopération lecteur/texte de la façon suivante : « Un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif » (p.65). De même, l'auteur anticipe les connaissances nécessaires pour comprendre le texte et dans ce processus-même, il en crée de nouvelles : le lecteur lit avec son réseau de références personnelles et, dans le même mouvement, de manière synergique et intrinsèque, s'en crée de nouvelles. Parfois, l'auteur s'adresse directement à son Lecteur Modèle, ciblant ainsi son audience : « Mes chers enfants, il était une fois » ; « Amis, Romains, concitoyens », etc. Il peut le faire également de manière plus implicite à travers le choix d'une langue, d'un niveau de langue, d'un lexique spécifique, de références à des connaissances encyclopédiques, etc. Le choix de cette audience a des implications au niveau de la langue mais aussi de la structure narrative et de la façon de mener la fabula : en fonction de son Lecteur Modèle, l'auteur aménage les effets, le suspense, l'horizon d'attente (Jauss, 1978). De temps en temps, l'auteur manque sa cible ; ou c'est une autre audience qui s'empare de l'œuvre littéraire ; ou l'œuvre est incomprise et redécouverte des siècles plus tard.

Eco distingue, en outre, les textes « fermés » des « textes ouverts », en fonction de l'interprétation -ou plus justement des interprétations- que l'on peut en donner. Mais Eco dépasse cette dichotomie en se référant à Valéry : « Il n'y a pas de vrai sens d'un texte ». Dans un texte dit fermé, il y a plus de violence que de coopération. Mais inversement, le lecteur peut faire violence au texte, en en distordant le sens. Donc, pour Eco, « rien n'est plus ouvert qu'un texte fermé » (p.71) et les textes se placent en définitive plus sur un continuum entre textes fermés et textes ouverts.

Ces éléments théoriques fondateurs de la sémiologie conditionnent désormais la façon de concevoir la compréhension de textes narratifs. Elle est le produit de la dynamique entre un texte et un lecteur ; le produit d'une coopération.

Le murmure des textes

Pour le cadre scolaire et les textes rencontrés à l'école, Tauveron (1999) propose une nouvelle définition du texte ouvert. Elle milite pour une initiation précoce à la lecture littéraire des textes dès l'école primaire. Pour ce faire, il s'agit, selon elle, de considérer la lecture comme une activité de résolution de problème et d'appuyer cette initiation sur ce qu'elle nomme des textes « résistants ». Elle déplore la suprématie des textes que Barthes (1970) nomme « lisibles » à l'école primaire : ces derniers présentent peu de problèmes de compréhension (par exemple, le récit y est linéaire, le système des personnages facilement établi, etc). Tauveron préconise d'introduire, à côté de ces textes lisibles (rebaptisés par elle « textes collaborationnistes ») des textes résistants, c'est-à-dire des textes qui ne se laissent pas résumer facilement et/ou ne livrent pas aisément leur portée symbolique. Ces textes ont deux caractéristiques majeures : ils sont réticents et/ou proliférants. Selon Maingueneau (1990), « le texte littéraire sollicite avec force la participation du lecteur dans la construction du sens : d'un côté, il est 'réticent', c'est-à-dire criblé de lacunes ; de l'autre, il prolifère, obligeant son lecteur à opérer un filtrage drastique pour sélectionner l'information pertinente. La coopération du lecteur exige donc un double travail, d'expansion et de filtrage » (Maingueneau, 1990, p.38). Tauveron reprend à son compte ces définitions en les adaptant aux textes de littérature jeunesse présents dans le cadre scolaire.

Les textes réticents

Il y a deux sortes de textes réticents :

- ceux qui mènent délibérément le lecteur à s'égarer avant de concéder à rétablir le sens final. Le ressort principal de ces textes est le leurre qui entraîne le lecteur sur des fausses pistes (selon le principe bien connu des romans policiers, par exemple).

- ceux qui empêchent délibérément la compréhension immédiate. Parmi les ressorts les plus courants, il y a (i) l'adoption d'un point de vue inattendu (non humain, par exemple), biaisé (leurre sur la focalisation, par exemple), mêlé (le même événement est raconté par des personnages différents, comme c'est le cas du roman dont est issu un des textes utilisés dans notre enquête : « Verte » de Marie Desplechin) ; (ii) la perturbation de l'ordre chronologique ; l'enchâssement de récits ; (iii) l'absence d'un élément constitutif du récit (comme l'absence

totale de description du personnage principal, par exemple) ; (iv) l'effacement des relations de causes à effets ; (v) la difficulté d'imaginer la nature du monde représenté ; (vi) l'intertextualité affichée ; (vii) l'usage de stéréotypes ; (viii) l'ambiguïté de la chaîne anaphorique ; (ix) l'éloignement des canons du genre ; (x) la rupture de l'illusion référentielle ; (xi) le masquage des valeurs (au lecteur revient la charge de déterminer si le personnage est positif ou négatif)/l'humour noir ; (xii) la contradiction entre le texte et les illustrations.

De nombreux récits cumulent, bien évidemment, plusieurs de ces traits. Cela en fait des textes particulièrement réticents. En résumé, les textes réticents sont des textes qui jouent des conventions stylistiques et des procédés littéraires.

Les textes proliférants

Il s'agit de textes ouverts comprenant de nombreux éléments polysémiques et susceptibles d'être interprétés de plusieurs manières. Tauveron différencie deux sortes de textes proliférants : soit (i) le texte permet différentes lectures du récit, c'est-à-dire que l'on peut dégager plusieurs macro-structures concurrentes de celui-ci et que plusieurs résumés de ce même texte sont parallèlement possibles ; il n'y a pas forcément, en ce cas, « une » bonne lecture du texte ; (ii) le texte permet différents niveaux de lecture et de compréhension ; l'interprétation est alors comprise au sens herméneutique du terme et elle succède à la compréhension. Certains textes se plient particulièrement bien à ce format : la fabula est claire et simple mais le texte a une portée symbolique forte. C'est le cas de nombreux mythes notamment. Cependant, tout texte peut être l'objet d'une interprétation selon cette seconde acception, ce qui n'est pas forcément le cas pour la première. En résumé, nous pourrions dire que l'interprétation de type 1 se situe plutôt sur un plan horizontal alors que l'interprétation de type 2 est, elle, sur un plan plutôt vertical. Le même texte peut bien évidemment être sujet à diverses interprétations de type 1 et de type 2. Tauveron milite en faveur d'un enseignement qui viserait à construire un habitus lectural alternant les deux postures interprétatives dès les premiers apprentissages de la lecture. Elle affirme qu'on ne peut apprendre à comprendre sans apprendre à interpréter.

Troisième chapitre: du côté du contexte

Résumé

Le chapitre troisième « Du côté du contexte » dépasse l'interaction texte-lecteur en la contextualisant. La lecture est une activité importante à l'école mais elle est aussi, bien sûr, une activité hors l'école. Le rapport à l'écrit et à la lecture des élèves s'inscrit dans un rapport général à l'écrit : les notions d'univers de l'écrit (Olson, 1998) et de rapport au savoir (Charlot, 1997) tentent de donner du sens à ce que les évaluations externes envisagent sous le terme de « littératie ». Ce chapitre croise donc des points de vue très divers, de l'anthropologie à la sociolinguistique. Finalement, la notion de « français de scolarisation » issue de la didactique Français Langue Étrangère est peut-être aux sources de malentendus importants entre élèves et enseignants, malentendus qui s'inscrivent dans une certaine co-construction des difficultés.

Les chapitres quatrième et cinquième de la deuxième partie auront pour but de sonder ces malentendus selon deux approches distinctes.

La compréhension de textes que l'on entend circonscrire dans cette thèse est observée dans un contexte bien spécifique qui est celui de l'école. Comme nous l'avons évoqué à maintes reprises précédemment, l'activité de lecture est une activité qui déborde largement ce cadre puisque la lecture privée, la lecture-loisir existe en soi évidemment. La lecture qui nous intéresse, dans le cadre de ce travail, est, répétons-le, la lecture scolaire, celle qui est réalisée et évaluée à, par ou pour l'école. Cependant, cette dernière n'est pas - et ne peut pas être - totalement désolidarisée des pratiques de lecture externes à l'école. La lecture scolaire porte intrinsèquement la trace de ces pratiques hors les murs ; la compréhension de textes, a fortiori. Des études récentes s'intéressent à ces aspects d'apprentissage informel ⁵⁹ (Schugurenky, 2007 ; Prêteur et de Léonardis, 2013) et montrent d'ailleurs les effets pervers ou du moins les malentendus latents qu'ils peuvent engendrer. Lorsque l'on prétend étudier la compréhension de textes des élèves de fin d'école primaire, on ne peut ainsi faire fi des pratiques langagières des élèves et de leur rapport général à la lecture, au savoir et à l'école. Les sociologues de l'école se sont intéressés de près à ces aspects qui conditionnent largement la compréhension de textes des élèves ; les sociolinguistes, de même. Nous tâchons de rendre compte dans cette sous-partie des éléments qui offrent un nouvel éclairage à nos problématiques.

⁵⁹ « On entend communément par apprentissage informel tout apprentissage acquis en dehors des organismes éducatifs officiels ou non-officiels. Une telle définition demande qu'on explique la typologie qui distingue les trois concepts rendus populaires dans les années soixante-dix après les publications de Philip Coombs (1968). (...) **L'éducation formelle** renvoie à l'échelle constituée par les différents niveaux de l'organisation institutionnelle de la maternelle à l'université. Dans la majeure partie du monde, l'éducation formelle est fortement régulée par les États et contient une première partie obligatoire (*basic education*) qui couvre les premières années d'école. (...) **L'éducation non-formelle** renvoie à toute activité éducative organisée se déroulant en dehors du système scolaire officiel. Sont inclus des programmes très divers souvent à court terme et basés sur le volontariat tels que les cours de langue, les leçons de conduite et de cuisine, les formations techniques, les classes de travaux manuels, les leçons de tennis, les cours de yoga, les formations syndicales, les stages d'écriture et autres programmes du même genre. À l'instar de l'éducation formelle, il y a des professeurs (instructeurs, aides) et des programmes plus ou moins rigides ou flexibles. Contrairement à l'éducation formelle, ces programmes ne nécessitent pas de pré-requis en termes d'antécédent scolaire. Il est néanmoins quelquefois demandé un diplôme prouvant certaines compétences ou le suivi préalable d'un *cursum*. L'éducation non-formelle attire généralement des adultes, mais les enfants ou les adolescents peuvent aussi y participer dans certains domaines (par exemple l'éducation religieuse, les scouts, les classes de langue maternelle pour personnes issues de l'immigration, les entraînements sportifs, les leçons de musique, etc.). **Les apprentissages informels** constituent « tout le reste », c'est-à-dire les expériences d'apprentissage qui ne font pas partie des programmes dispensés par les organismes éducatifs officiels et non-officiels ou par des cours. » (Schugurenky, 2007).

Le temple de la littératie

Quand les élèves intègrent l'école, ils n'arrivent pas vierges de tout rapport à l'écrit. Ils ont été environnés par l'écrit, plus ou moins certes, en fonction de leur milieu familial, mais environnés tout de même. Nos sociétés sont en effet des sociétés de l'écrit, structurées par une histoire de deux mille ans fondées sur les écrits⁶⁰ qui véhiculent inévitablement et implicitement des représentations et des croyances. Olson (1998) répertorie ces croyances autour de l'écrit :

(i) L'écriture serait une simple transcription de la parole.

ou autrement dit, l'écriture serait une sorte de « parole notée ». Olson affirme que cette conception traverse les siècles depuis Aristote et perdure encore jusque chez les premiers linguistes, Saussure et Bloomfield.

(ii) L'écrit serait supérieur à l'oral.

Le « peuple » détient une parole « libre et dépourvue de règles »⁶¹, contrairement à l'écrit qui est un outil de précision et partant, un instrument de pouvoir. Et en effet, la transcription telle qu'elle est pratiquée par les linguistes marque visuellement le fait que la langue parlée est pleine d'hésitations, de répétitions, d'éléments phatiques, d'énoncés suspendus, non aboutis, etc.

(iii) Le système alphabétique d'écriture est supérieur techniquement.

L'invention de l'alphabet par les Grecs est considérée par le monde occidental comme l'un des sommets de l'évolution culturelle. Aujourd'hui encore, le français ne fait pas de différence entre culture écrite et apprentissage de la lecture et un seul mot désigne ces deux notions : « l'alphabétisme ».

(iv) Lecture et écriture sont les instruments du progrès social.

Si lecture et écriture sont considérées depuis longtemps comme les vecteurs de l'élévation du niveau d'instruction du peuple, elles prennent au XXIème s. une coloration particulière : les États sont désormais définis par le niveau de littératie⁶² de leurs habitants. La littératie devient

⁶⁰ Les écrits fondateurs ont souvent un caractère législatif donc normatif (cf. La Bible : le Lévitique, troisième livre du Pentateuque, posant les lois humaines).

⁶¹ C'est en ces termes que le grammairien Nebrija décrivait la langue orale castillane à la reine Isabel (cité par Illich & Sanders, 1989).

⁶² Traduction littérale de l'anglais « literacy ». L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en donne la définition suivante : « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie

en tout cas un des indicateurs de poids dans le rapport de richesse, de puissance et de suprématie des États. Lecture et écriture incarnent donc des enjeux forts de développement et de croissance économique des nations. Cette conception sous-tend l'engagement pris par l'UNESCO de lutter pour l'éradication totale de l'analphabétisme⁶³ d'ici l'an 2000 comme condition sine qua non de la modernisation. On passe donc d'une conception de l'émancipation individuelle par le savoir à une logique comptable, de l'honnête homme à l'homo oeconomicus. Si cette conception est très prégnante aujourd'hui, Olson, faisant preuve d'une vision quelque peu « weberienne », fait remonter ses origines à Luther. Nous reviendrons plus longuement sur la littératie dans la dernière partie de la thèse portant sur l'évaluation de la compréhension.

(v) L'alphabétisme est un outil de développement culturel et scientifique.

De toute évidence, l'écriture et la culture écrite semblent, dans la culture occidentale, être à l'origine de l'apparition des modes de pensée modernes (philosophie, science, justice, médecine, théologie, etc.). Le même lieu commun nous pousse à considérer que les superstitions, les mythes et la magie reculent devant les progrès de l'alphabétisme. Selon cette relecture ontologique, l'humanité aurait ainsi parcouru un long chemin de la magie à la religion et finalement à la science.

(vi) La culture écrite contribue au développement cognitif.

Le vrai savoir de référence, institutionnalisé, est celui qui est appris à l'école, par et dans les livres.

L'univers de l'écrit, tel qu'il est décrit par Olson (1998), est volontairement outrancier car il cherche à montrer comment ces croyances sont à l'origine de représentations totalement erronées. Celles-ci sont en effet tenaces, très prégnantes encore dans nos sociétés scripto-centrées occidentales. L'école incarne le cœur de cet univers de l'écrit, le véritable sanctuaire du savoir. Si Dubet (2008) soutient la thèse d'une certaine désanctuarisation de l'école française au XXI^{ème} s., cette institution continue néanmoins d'incarner le Savoir et de

courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (rapport OCDE du 14 juin 2000 : *La littératie à l'ère de l'information*)

⁶³ Le terme d'illettrisme apparaît en 1979 dans un rapport moral de l'association d'inspiration chrétienne ATD-Quart Monde. Les membres de l'association justifient le néologisme par le caractère péjoratif et impropre du terme « analphabète ». Illettré se dit d'une personne qui a suivi une scolarité mais qui ne maîtrise cependant pas la lecture courante ; analphabète, d'une personne qui n'a pas eu de scolarité et n'a jamais appris à lire (Lahire, 2005).

véhiculer implicitement ces croyances. Les enseignants, pour beaucoup purs produits du système, perpétuent peut-être, bien que souvent à leur insu, ces croyances, héritées de la mythique École de la Troisième République. En ce sens, les enseignants et l'institution font partie intégrante de la littératie. Entrer à l'école, c'est ainsi largement entrer en littératie.

Or, l'hétérogénéité est très forte à cet égard : Les enfants de 3 ans arrivant à l'école maternelle pour la première fois ont un rapport à l'école très différent les uns des autres. Non seulement, ils présentent un développement attentionnel, intellectuel et langagier très hétérogène d'un enfant à l'autre - qui n'est cependant pas toujours prédictif de leur niveau ultérieur- mais ils sont également porteurs de pratiques langagières familiales (nous revenons plus loin sur ces aspects) et surtout d'un rapport particulier à l'école et au savoir en général (Charlot, 1997). Charlot, dans une vision anthropologique, défend d'ailleurs l'idée que l'être humain, dès la naissance, est dans l'obligation d'apprendre d'un monde déjà-là pour pouvoir survivre et grandir. Selon lui, « l'apprendre » connaît une acception bien plus large que le savoir. Charlot décline différentes « figures de l'apprendre » :

- Des savoirs-objets contenus dans des objets-savoirs (livres, monuments, œuvres d'art, etc.)
- Des savoir-faire divers utilisant des media et des objets des plus familiers et élémentaires (brosse à dents, lacets, etc.) aux plus sophistiqués (appareils électroniques, ordinateurs, etc.)
- Des activités à maîtriser (lire, nager, gestes techniques divers, etc.)
- Des relations interpersonnelles et groupales à s'approprier (changement de registres, rituels, conventions sociales, etc.)

Tous les enfants doivent faire leur ces figures de l'apprendre, cernant peu à peu la spécificité de chaque figure. Pour certains enfants, le statut de chacune demeure longtemps flou, bien au-delà de l'entrée en maternelle. Le statut des savoirs-objets notamment peut être flottant et confondu avec d'autres figures de l'apprendre. Grand enjeu d'appropriation à l'école, ce statut est parfois assimilé implicitement chez certains enfants à des formes « ordinaires »⁶⁴ de l'apprendre.

⁶⁴ Dans le sens de « appartenant au quotidien »

En outre, la connivence avec l'univers scolaire sera, pour certains élèves, forte et évidente : c'est le cas lorsque les pratiques langagières familiales se superposent aux pratiques langagières scolaires ; les références culturelles, le rapport au savoir et les postures intellectuelles de même. Alors, l'adaptation est grandement facilitée et parfois instantanée. En revanche, lorsque pratiques langagières familiales, références culturelles, rapport au savoir et posture intellectuelle sont distantes de ces pratiques scolaires, l'adaptation est alors plus délicate et peut prendre le temps de l'accommodation à ce nouvel environnement et à ses exigences spécifiques ; temps que d'autres élèves plus en phase avec l'univers scolaire utilisent à construire des savoirs nouveaux. Concernant plus spécifiquement la lecture-compréhension de textes (entendus ou lus), Lahire (1993) parle, dans la lignée de Bourdieu, d'« habitus lectoral »⁶⁵ pour caractériser spécifiquement le rapport à la lecture des individus. Cet habitus lectoral ainsi défini présente de même une forte hétérogénéité d'un élève à l'autre : certains enfants arrivent à l'école maternelle avec un habitus lectoral très ancré ; pour d'autres, tout est à construire. L'habitus lectoral englobe des caractéristiques aussi diverses que la capacité à fixer son attention à l'écoute d'un récit, la fréquence à laquelle des lectures sont proposées à l'enfant, sans parler du caractère qualitatif des récits proposés à l'enfant (Bonnéry et Joigneaux, 2015).

À travers les pratiques langagières, l'habitus lectoral et le rapport au savoir, nous constatons que dès l'école maternelle, bien en amont de l'apprentissage de la lecture-déchiffrage, les inégalités en lecture-compréhension sont déjà très sensibles (Joigneaux, 2009).

Les phénomènes décrits précédemment sont représentatifs de la notion de violence symbolique amplement développée par Bourdieu et Passeron (1970). Certains élèves, dès le plus jeune âge, se retrouvent dans un milieu étranger dont ils ne connaissent pas les codes. Dans la pensée de Bourdieu, la violence symbolique est exercée sur l'individu non pas tant par un autre individu que par une structure qui exerce une domination. Cette violence symbolique est infra-consciente car relevant du non-dit et peut être à l'origine de sentiments d'infériorité diffus ou du moins d'insignifiance. Pour le cadre scolaire, Lahire reprend la notion de Bourdieu pour décrire le mécanisme d'auto-sape dans lequel s'enferment parfois certains élèves : se

⁶⁵ La notion d'« habitus » a pour origine un concept développé dans la pensée scolastique de Thomas d'Aquin qui l'utilise pour traduire le terme aristotélicien d'*hexis*. Repris par Bourdieu, le terme renvoie au lien qui peut exister entre socialisation et actions des individus : l'ensemble des dispositions, schèmes d'action ou de perception que l'individu acquiert à travers son expérience sociale, qui forme ce que Bourdieu appelle l'*habitus*. Lahire adapte le concept pour les pratiques de lecture et parle d'*habitus lectoral*.

sentant, dans l'univers scolaire, en décalage social par rapport aux attentes de l'institution, ils construisent petit à petit une image dégradée d'eux-mêmes comme élève et/ou se construisent en réaction et en opposition ce qui parfois les amène au décrochage scolaire. Cette partie de la population a beaucoup intéressé les sociologues de l'école qui ont développé un ensemble de concepts et notions visant à rendre compte de ces difficultés spécifiquement socio-culturelles. Pour expliquer les performances moindres des élèves issus de populations socio-culturellement moins favorisées, deux hypothèses ont longtemps été concurrentes :

- l'hypothèse du déficit. Selon cette lecture, on pointe chez ces élèves un certain déficit linguistique et/ou intellectuel (*e.g.*, Bereiter & Engelmann, 1966).
- l'hypothèse de la différence. Selon cette deuxième lecture, on met en avant chez ces élèves un usage de codes langagiers différents ou des pratiques langagières différentes ou encore un rapport à l'évaluation différent (Labov, 1978).

Jusque dans les années 70, c'est l'hypothèse du déficit qui a prévalu. La littérature de la sociologie de l'école a développé la notion de « handicap ». À la notion de patrimoine socio-culturel est ainsi venu se greffer son pendant de « handicap socio-culturel ». Cependant, cette hypothèse a été remise en cause, voire vertement contestée et dénoncée, dans de nombreux travaux. La célèbre recherche de Labov du « black english » a marqué un tournant décisif dans la conception de ces hypothèses. Le « black english », sorte d'argot vernaculaire employé par des communautés noires américaines de quartiers populaires new-yorkais, était largement considéré, à l'époque, comme un avatar dégradé de l'anglais standard. Labov a montré à travers son travail d'analyse secondaire sur une recherche antérieure comment les performances moindres des populations concernées étaient plus le produit de représentations erronées inhérentes aux techniques d'analyse linguistique elles-mêmes. Il a montré en effet comment ces dernières reflètent une conception des productions langagières populaires en termes de « manques » en référence à une norme – cette dernière devenant de facto une surnorme (François, François et Marcellesi, 1983) - et qui serait l'anglais standard. En outre, Labov pointe également le fait que les contextes de communication, sémantiques et pragmatiques n'étaient pas pris en compte dans ces expérimentations. Dans une nouvelle étude, utilisant d'autres procédures et méthodes d'analyses, Labov (1978) montre que le « black english » fonctionne selon ses propres règles qui sont aussi complexes et structurées

que l'anglais standard et qu'il ne peut être en aucun cas considéré comme un avatar dénaturé de celui-ci. L'argumentaire d'Olson au sujet de la langue orale est assez proche. De même, Goody (1979), dont Olson revendique la filiation, n'oppose pas la « raison graphique » à une « déraison orale ».

Le Ny (1976), quant à lui, pose le débat sur un plan sémantique. Il défend l'idée que les différentes pratiques langagières selon des classes sociales distinctes induiraient des différences sémantiques qui auraient, par ricochet, des incidences sur les capacités cognitives des individus. Espéret (1979) y voit de même l'origine des différences de performances entre sujets. Baudet (1986) pense ainsi que les structures et processus cognitifs mis en œuvre dans les activités qui conduisent à ces performances sont à l'origine des différences de ces performances. Mais la tentative de Baudet pour déterminer des processus cognitifs différenciés n'a pas pu aboutir sur un modèle et cette piste d'explication, pour pertinente qu'elle soit, n'est pas aisée à investiguer et pourrait rapidement être perçue comme politiquement non correcte voire sulfureuse ; ce qui expliquerait peut-être pourquoi les travaux n'ont pas abondé dans ce sens. En revanche, les sociologues de l'école ont développé des pistes de réflexion autour de cette hypothèse de la différence, notamment à travers des monographies (Les nouveaux profils de lycéens, de collégiens selon Dubet) et l'étude de cas atypiques afin de comprendre en creux les mécanismes de déphasage social par rapport aux attentes de l'école. Ainsi est apparue dans la littérature la notion « d'exception statistique » qui désigne en premier lieu les élèves qui sont en réussite scolaire alors que les indicateurs socio-culturels les classaient plutôt dans une catégorie à fort risque d'échec scolaire. Un autre champ d'investigation a été celui de la discrimination positive : « convention Sciences Po », « Classe Préparatoire aux Études Supérieures » (CPES comme passerelle vers la CPGE au lycée Henri IV, par exemple) ou encore les internats d'excellence (Boulin, 2013). De nombreux travaux s'intéressent d'ailleurs à ce sujet à la fracture sociale et familiale qu'introduit le savoir-lire et la réussite scolaire des enfants de famille socio-culturellement moins favorisée.

En résumé, si l'hypothèse du déficit est pour le moins controversée, elle est encore aujourd'hui sous-jacente dans de nombreux discours. Le dernier rapport Pisa (2012), par exemple, parle même d'élèves « résilients », comme si le fait d'appartenir à une tranche socio-économico-culturelle moins favorisée représentait un traumatisme premier à dépasser !

Français de scolarisation et pratiques langagières des élèves

Comme nous l'avons vu précédemment, les sociologues de l'école mettent en exergue, pour expliquer l'origine des difficultés et de l'échec scolaire, le rapport des élèves aux codes sociaux, au savoir, aux références culturelles ; en un mot, à la connivence culturelle. Mais finalement, c'est peut-être avant tout dans la langue elle-même et dans les pratiques langagières des élèves que vont se nicher par essence la difficulté et l'échec scolaire. On peut d'ailleurs y voir une autre forme de violence symbolique : celle de la domination par la langue. Le français qui est pratiqué à l'école est bien particulier. Chacun pense le maîtriser puisqu'il le parle et pourtant il existe bel et bien un français scolaire (ou français de scolarisation) qui est quasiment un idiome à part entière, l'idiome de la communauté scolaire que Balibar n'a pas hésité à qualifier de « français fictif » (1974), c'est-à-dire d'un caractère artificiel, construit par et pour l'école uniquement. La compréhension de textes étant au cœur des enjeux de cet idiome (a fortiori s'il est fictif !), il nous a semblé important de poser les frontières de ce français scolaire défini comme tel par les linguistes. On pourrait notamment essayer de montrer le possible hiatus entre le « niveau » de langue des textes et des questions qui s'y rapportent. Les changements de registre pourraient ainsi en eux-mêmes susciter des difficultés.

La notion de français de scolarisation (ou langue de scolarisation) a émergé dans les sphères de la didactique du français langue étrangère qui a souvent été pionnière en didactique des langues, et en particulier en amont de la didactique du français langue maternelle. Vigner est l'un des premiers à l'avoir utilisée (1989) pour décrire des situations d'enseignement du français dans les pays francophones africains. L'enseignement du français auquel il se réfère au départ est donc fortement contextualisé : il s'agit d'un enseignement en français pour des enfants dont la langue quotidienne est différente de celle employée à l'école. L'enseignement y est dispensé dans la langue officielle du pays, le français. Cette acception restreinte a cependant séduit et a été élargie, dans le sens où la notion de français de scolarisation répondait à des préoccupations contextuelles engendrées notamment par la massification et la démocratisation de l'enseignement et l'arrivée dans le secondaire de nouveaux profils d'élèves aux pratiques langagières familiales diversifiées. Sans entrer dans des débats de nomenclature entre français langue maternelle/français langue seconde/français langue étrangère (pour une revue, voir Le Ferrec, 2011) qui nous éloigneraient de notre objet, nous

pouvons affirmer que la notion de français de scolarisation est opérante pour décrire le français pratiqué à l'école et que tous les élèves, francophones et allophones doivent s'approprier. Selon la définition de Vigner, le français de scolarisation est « une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même » : les élèves apprennent le français bien au-delà des cours de français « déclarés » (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, production d'écrit, lecture d'œuvres littéraires, etc.) ; ils l'apprennent à travers tous les autres apprentissages. En même temps, le français est le vecteur de ces apprentissages. Il est ainsi à la fois objet et vecteur d'apprentissage. En outre, il est également, comme partout, vecteur de communication. De nombreuses recherches en linguistique et en sociolinguistique ont décrit la nature de ce français de scolarisation régi par des règles et des normes codifiées. Chiss notamment (2005) distingue les différentes fonctions qu'endosse à tour de rôle le français dans l'espace scolaire. En effet, l'école est un espace où cohabitent plusieurs français :

- Le français comme langue de communication, qui connaît lui-même des sous-catégorisations nombreuses : le français de la cour de récréation entre pairs (Verdelhan-Bourgade, 2002) est différent du français des apartés en classe entre pairs ou dans la relation enseignant/apprenant, de celui des couloirs, de celui des rituels langagiers, de celui de l'enseignement de l'oral, des débats régulés par des tours de parole, etc.
- Le français comme langue d'apprentissage qui est la langue de la passation de consignes, celle des explications, celle de la dimension méthodologique et métalinguistique en somme.
- Le français comme langue d'enseignement qui est la langue des contenus disciplinaires.

Cette catégorisation permet de comprendre ce que recouvre de fait le terme globalisant de français de scolarisation et pourquoi il peut exister un certain flou chez de nombreux élèves mais aussi chez des enseignants concernant le statut du français employé à tel ou tel moment. Le passage d'un français à un autre français est largement implicite ; il s'effectue de manière fluide. C'est précisément ce passage implicite de l'un à l'autre qui pénalise les élèves incapables d'opérer intuitivement ces distinctions. Par exemple, les élèves en réussite sont généralement tout à fait capables de passer du langage vernaculaire de la cour de récréation et des copains au langage de la salle de classe ; de l'orthographe de la langue sms ou des

« textismes »⁶⁶ à l'orthographe normée de la dictée. Pour les élèves en difficultés, au contraire, la permutation s'avère souvent compliquée. De leur côté, certains enseignants, renforcent, paradoxalement et bien évidemment à leur insu, ce flou. S'appuyant sur des représentations héritées des idéaux du siècle des Lumières et de la Révolution française (institutionnalisation de la langue française ; académisme et jacobinisme à la française, etc.), il y a pour de nombreux enseignants une unicité certaine entre la langue et LA langue, c'est-à-dire celle qui est normée par l'écrit. C'est le cas, par exemple, lorsque des enseignants, exerçant en EP notamment, exigent de leurs élèves une hyper-correction du langage oral, calqué sur le langage écrit. Les travaux de l'équipe ESCOL portent notamment sur ce qu'ils définissent comme une probable co-construction des difficultés (Rochex et Crinon, 2011). À l'origine de cette co-construction se trouvent des malentendus fondamentaux entre les élèves et leurs enseignants (Bautier et Rayou, 2009), à commencer par le malentendu de la langue au sens propre qui oppose le français normé des enseignants aux pratiques langagières de certains élèves.

⁶⁶ Il s'agit des variantes orthographiques dans un mot par rapport à l'orthographe traditionnelle (comme « koi » au lieu de « quoi ») (Bernicot, J., Goumi, A. & Bert-Erboul. A. Volckaert-Legrier, O., 2014)

Chapitre quatrième

L'enseignement de la compréhension de textes:

La compréhension de textes est la matière scolaire la plus évaluée et la moins enseignée ”

Résumé

Le chapitre quatrième cherche à comprendre comment et pourquoi la compréhension serait « la matière la moins enseignée et la plus évaluée » comme l'affirment Cèbe et Goigoux (2009). Un aperçu diachronique succinct de l'enseignement du français donne quelques pistes de réponse et permet aussi de mieux cerner les enjeux actuels de l'enseignement de la compréhension de textes à l'école primaire. L'analyse des nouveaux programmes de 2016 et de la place qu'ils font à l'enseignement explicite de la compréhension de textes met en perspective les représentations dont peuvent faire preuve certains enseignants façonnées par des pratiques fortement ancrées : la compréhension découle de la lecture ; il y aurait une sorte d'étagement de la lecture : on apprend à lire à l'école, à comprendre au collège et à interpréter au lycée (Reuter, 1992 ; Daunay, 1993). Au sujet de ces représentations d'enseignants, Jorro (1999) élabore une typologie des référents sous-jacents en didactique qui éclairent selon elle les représentations que les enseignants véhiculent dans leurs pratiques.

Que l'on parcoure la littérature didactique sur le sujet ou que l'on parcourt le terrain à la recherche de l'objet d'enseignement-apprentissage (non identifié ?) “compréhension de textes”, on ne peut que reprendre le credo de Cèbe et Goigoux. Le constat s'impose effectivement d'emblée : la compréhension de textes est encore, à l'école primaire, très peu enseignée dans le système scolaire français.

La conception de la compréhension de textes dans les curricula

Les directives dans les Instructions Officielles et les programmes de l'école primaire étaient jusqu'à très récemment pour le moins d'une grande généralité concernant l'enseignement de la compréhension de textes. Jusqu'aux programmes de 2008 inclus⁶⁷, l'enseignement de la compréhension de textes n'apparaît nulle part comme un objet d'enseignement-apprentissage en soi. La lecture-déchiffrage connaît, bien évidemment, des préconisations fortes dès l'origine des instructions officielles. Récemment, des préconisations concernant la conscience phonologique et les habiletés phonologiques apparaissent dans les instructions officielles, comme autant de compétences propédeutiques à l'apprentissage de la lecture-déchiffrage ; de nombreuses recherches ayant montré le caractère fortement prédictif de celles-ci. La mention de patrimoine littéraire (la culture humaniste, la lecture en réseau de plusieurs œuvres issues de la littérature jeunesse et du patrimoine, etc.) est également présente dans les programmes. En revanche, la compréhension de textes est inexistante ou quasiment jusqu'aux programmes 2016⁶⁸. Si l'on regarde plus précisément les directives, les objectifs à atteindre en fin de cycle 3 et la description des contenus de savoirs sont restés longtemps fort vagues et lapidaires ; certains objectifs ressemblant d'ailleurs plutôt à autant de vœux pieux : « Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions) » ; « Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites) » ; « Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique, en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire » (extraits des I.O., 2008). Le découpage en quatre grandes matières (lecture, littérature, écriture, rédaction) révèle de même un certain flou dans la délimitation des habiletés

⁶⁷ Le programme de 2012 est revisité pour certaines matières seulement et ces remaniements ne concernent pas nos centres d'intérêt ici. Les programmes de 2008 ont donc été ceux de référence pour la lecture et la compréhension de textes jusqu'en 2016.

⁶⁸ En 2002 : « comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts, des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation..., et en faisant les inférences nécessaires » « lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises ». En 2008 et 2012 : CM1 « Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites) » ; « Dans un récit ou une description, s'appuyer sur les mots de liaison qui marquent les relations spatiales et sur les compléments de lieu pour comprendre avec précision la configuration du lieu de l'action ou du lieu décrit » ; « Comprendre l'usage de l'imparfait et du passé simple dans un récit, du présent dans un texte scientifique ou documentaire » ; « Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif ou narratif, en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire (joyeux, triste, inquiétant, poétique...) » ; « Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée » ; CM2 « S'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement » ; « Apprécier les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.) » pour la rubrique « étude de texte ». Pour la rubrique « littérature » en CM2 « Expliciter des choix de lecture, des préférences » ; « Raconter de mémoire une œuvre lue ; citer de mémoire un court extrait caractéristique » ; « Rapprocher des œuvres littéraires, à l'oral et à l'écrit ».

qui sont mobilisées dans la compréhension de textes, pour ne pas dire une certaine fragmentation. La notion de lecture littéraire, par exemple, n'apparaît nulle part dans les Instructions Officielles pour l'école primaire. Du point de vue des termes employés, nous remarquons que sont employés pêle-mêle ceux qui relèvent de la structuration du récit que ceux relevant de la grammaire ou de l'analyse littéraire. Par exemple, les termes de connecteur ou de substitut sont assimilés de manière interchangeable à ceux d'adverbe pour le premier et de pronom ou de reprise anaphorique pour le second et inclus dans les sections "grammaire", "orthographe" et "littérature", quand bien même ils ne se recoupent pas ni ne se superposent et ne renvoient pas au même cadre théorique (narratologie, analyse littéraire, grammaire). Les objectifs concernant spécifiquement la compréhension de textes narratifs sont ainsi, de notre point de vue, passablement brouillés.

Si l'on considère que les curricula sont le reflet de la conception de l'enseignement, la lecture minutieuse des programmes successifs renseigne sur l'évolution de la conception de la discipline. Or, l'enseignement du français a connu de grands changements structurels et la naissance du champ disciplinaire de la didactique du français a été concomitante à ces changements structuraux, ce qui n'est évidemment pas le fruit du hasard : de nouvelles pratiques pédagogiques ont investi l'enseignement secondaire avant de pénétrer l'école primaire ; la ligne de partage des contenus de savoir et de savoir-faire entre enseignement primaire et secondaire a également bougé de ce fait. Pour comprendre l'héritage dont est porteur l'enseignement du français, de la littérature et, partant, de la compréhension de textes narratifs, il est nécessaire de revenir rapidement sur l'architecture d'enseignement dans le dispositif ancien (avant la réforme) et sur les changements structurels que l'école a connus sur ce plan.

L' héritage du dispositif ancien : un aperçu diachronique

Dans le dispositif ancien

Comme le montre très bien Jean-Maurice Rosier dans « La didactique du français » (2002), le français est, dans le dispositif ancien, une matière d'école primaire : il s'agit d'apprendre à lire et à écrire. Mais qu'entendent les instructions officielles (1923-1972) par « apprendre à lire » ? Il est clair qu'il s'agit essentiellement de lecture-déchiffrage. Elles ne posent pas le texte narratif et la compréhension de textes comme objets d'enseignement-apprentissage. Les textes narratifs et la littérature sont certes présents dans les classes mais plutôt utilisés comme des supports ou comme des référents patrimoniaux à acquérir : quelques poèmes (dont les Fables de La Fontaine, Hugo, Lamartine, etc.) font l'objet d'un apprentissage par cœur ; quelques lectures d'ouvrages entiers sont couramment effectuées dans les classes (« Le Tour de la France par deux enfants » de Bruno, publié en 1877, par exemple). Mais il est clair que l'enseignement de la littérature à proprement parler relève du seul secondaire.

L'école primaire du dispositif ancien a pour objectif essentiel, nous l'avons dit, la lecture et l'écriture. C'est le modèle grammaire/orthographe qui constitue alors le socle des connaissances à acquérir en français. L'enseignement de l'orthographe est tout orienté vers la vie quotidienne. Il s'agit de savoir écrire correctement pour la vie quotidienne ; on peut d'ailleurs y lire une première forme de littératie avant l'heure et, dans ce sens, il n'est pas anodin que l'engouement récent autour de la notion de littératie coïncide, dans la société en général, avec un regard nostalgique sur des pratiques fantasmées de l'école de la III^{ème} République qui correspond surtout à une certaine mode de l'évaluation par compétences.

La grammaire est conçue, quant à elle, comme une initiation au latin. L'apprentissage consiste essentiellement en la mémorisation d'un catalogue de natures et de fonctions ainsi que des parties du discours, lointain héritage de la rhétorique antique. Cette conception des apprentissages du français donne lieu à un cloisonnement des activités dont la dictée est l'exercice emblématique. L'orthographe, dans ce modèle, est effectivement un élément survalorisé de l'acculturation à l'écrit dont l'enseignement attache davantage d'importance à la surnorme (François, 1983) qu'à la compréhension des problèmes orthographiques lexicaux et grammaticaux (comme l'asymétrie phonie/graphie, par exemple). En ce qui concerne l'écriture, son enseignement se résume le plus souvent à la correction de la rédaction de fin de semaine dans laquelle les élèves sont invités, par

un effet de contrat didactique implicite, à mettre en œuvre ce qui a été travaillé durant la semaine, laissant toutefois dans l'ombre l'épineux problème du transfert des connaissances : en effet, ce n'est pas parce qu'on a travaillé sur l'accord dans le groupe nominal, par exemple, que les élèves vont spontanément effectuer les accords lorsqu'ils sont dans une activité d'écriture. La démarche et la posture sont d'une autre nature. En outre, de nombreuses représentations erronées font jour autour de « l'expression écrite » : elle est souvent considérée comme une affaire de style, de don, de talent. Certains élèves sont doués pour écrire, d'autres moins. Il y a des profils littéraires vs des profils scientifiques, etc. Ainsi, l'écriture semble être, dans cette conception, très peu « enseignable ».

L'enseignement à proprement parler de la littérature débute, dans le dispositif ancien, au secondaire. Cependant, il s'agit avant tout d'un enseignement patrimonial, c'est-à-dire visant à établir une culture de base constituant un patrimoine culturel commun aux élites intellectuelles de la nation. Il s'agit donc de construire pour ces élites une certaine connivence entre lettrés qui situe immédiatement l'individu socialement. Le modèle de dispositif pédagogique le plus répandu est fortement transmissif et tient surtout à la vertu charismatique du professeur de lettres. Accompagnant ce dispositif pédagogique, un manuel pour le lycée⁶⁹ a exercé, pendant des décennies, un monopole officiel : l'emblématique « Lagarde et Michard ». Hérité d'une conception lansoniste⁷⁰, toute empreinte de sacralisation de la littérature nationale, le manuel a rapidement été érigé en norme de référence du modèle traditionnel de l'enseignement de la littérature. Il s'agit d'une anthologie siècle par siècle (un tome par siècle) conçu comme un panthéon d'auteurs présentant successivement, pour chacun, des éléments autobiographiques et des extraits de leurs œuvres majeures. Les principaux reproches, adressés par l'analyse littéraire issue du structuralisme d'après guerre à cette conception de la littérature, portent sur le découpage selon une périodisation calquée sur l'histoire événementielle et politique, et non selon une périodisation basée sur une histoire des genres et styles littéraires. En outre, l'insistance sur la biographie de l'auteur convoque inmanquablement une lecture psychologisante des œuvres à travers le prisme de sa vie qui a été remise en cause ultérieurement par la critique littéraire.

⁶⁹ Regroupant sous ce nom dans le dispositif ancien les actuels collège et lycée

⁷⁰ Gustave Lanson (1857-1934) fut un historien de la littérature et un critique littéraire français qui encouragea une approche objective et historique des œuvres. Lanson passe pour être le fondateur de l'histoire littéraire.

L'autre pan de l'enseignement littéraire au secondaire, dans le dispositif ancien, est l'enseignement de l'écriture. Dans les premières années du lycée (actuel collège), la rédaction consiste essentiellement en imitation de modèles canoniques (ex : les portraits de La Bruyère). L'apprenant lit des textes narratifs et apprend à écrire des textes narratifs « à la manière de ». En revanche, dans les classes de lycée (au sens actuel), l'apprenant doit lire des œuvres issues du patrimoine littéraire français mais doit produire une autre forme d'écrit : non plus du narratif mais de l'argumentatif. C'est notamment le cas de l'épreuve reine : la dissertation. Dans la continuité de l'école primaire, l'écriture semble surtout être affaire de don. La méthodologie de la dissertation est très implicite et s'en tient à un héritage de l'enseignement de la rhétorique : la dispositio. Genette parle même à ce propos de « mystique du plan » (1966).

Pour résumer, l'enseignement du français dans le dispositif ancien était très étagé ou étagé visant (i) à l'école primaire une certaine littératie, un viatique pour la vie quotidienne autonome de l'adulte ; (ii) au lycée, un enseignement de la littérature consistant essentiellement en la connaissance d'œuvres et d'auteurs patrimoniaux ; cette connaissance assurant une culture générale très clivante sur le plan social. Hors l'école, la littérature jeunesse assure surtout, à l'époque, une fonction édifiante et s'établit comme un lointain héritier laïque des pratiques de lectures religieuses. Elle est, elle aussi, très clivante socialement.

Dans toute l'institution scolaire, l'écriture semblait être plus une affaire de don et faisait surtout l'objet d'une évaluation sommative se focalisant sur la correction de la langue, au détriment des aspects pragmatiques et d'organisation textuelle. La compréhension de textes, quant à elle, n'apparaissait nulle part comme un objet d'enseignement-apprentissage.

Démocratisation de l'enseignement : entre rupture et continuité

L'arrivée de nouveaux profils d'élèves dans le secondaire a nécessité, nous l'avons dit, des aménagements pédagogiques car la connivence des références langagières et culturelles n'était plus assurée entre les élèves et le professeur ; en outre, les pratiques langagières très diverses des élèves apportaient une forte hétérogénéité en termes de niveau des élèves dans les classes. Les changements de conception ont concerné essentiellement la grammaire, l'écriture et le rapport à la lecture :

- **L'enseignement de la grammaire** a connu sous l'influence des recherches en linguistique une refonte importante. Il est passé d'une conception normative (apprentissage de la règle vers des exercices d'application) à une conception réflexive (étude du fonctionnement de la langue ; des exemples vers la règle).
- **L'enseignement de l'écriture** a également évolué mettant l'accent sur l'importance de la réécriture (brouillons, jets d'écriture successifs...); de nouvelles formes d'exercices d'écriture, inspirées des techniques ludiques de jeux et d'ateliers d'écriture, sont proposées ; enfin accompagnant l'apparition de nouvelles formes d'évaluation, notamment l'évaluation formative, le statut de l'erreur change aussi, passant de la dénomination de faute, toute empreinte de « péché judéo-chrétien », à celle d'erreur.
- **Le rapport à la lecture** évolue également dans l'institution scolaire : donner le goût à une lecture-loisir, à une lecture-plaisir devient un objectif important, revendiqué et assumé par l'école. La diversification des media (télévision et internet surtout) fait craindre, au cours des dernières décennies, un désintérêt alarmant de la jeunesse pour l'objet livre et la lecture, même si divers travaux de sociologie affirment le contraire et montrent plutôt les mutations de ce rapport à la lecture (« Et pourtant, ils lisent... » de Baudelot, Cartier et Détrez, 1999, par exemple). L'explosion de l'édition de littérature jeunesse depuis les années soixante-dix fait entrer dans les classes, de primaire notamment, une nouvelle forme de littérature, adaptée à l'âge et aux préoccupations des élèves. Parallèlement à ce phénomène, un enseignement d'initiation à l'analyse littéraire est proposé (i) dès l'école primaire autour des notions de « lecture en réseau » et de stéréotypie, ainsi que de l'étude du fonctionnement des textes ; (ii) dès le collège, à travers la vulgarisation de théories narratologiques (schéma quinaire ; schéma actantiel).

Cependant, Rosier (2002) souligne la forte et longue résistance du modèle traditionnel. Les aménagements pédagogiques sus-mentionnés sont en effet au cœur de tensions non résolues à ce jour révélant des paradoxes soulignés par les socio-linguistes notamment. Pour Bautier (1995) et Lahire (1993), par exemple, « la réflexion distanciée, 'méta' sur la langue, favorise le plus souvent les élèves qui ont déjà de par leur milieu d'origine un rapport formel au langage, ce qui par ailleurs favorise leur accès au savoir » (cité par Rosier, PUF, 2002, p.35). Rosier, en décrivant cet énième avatar de l'effet Matthieu, qualifie même de « contresens démocratique » certaines conceptions nouvelles de l'apprentissage du français.

L'enseignement de la compréhension de textes est porteur de ce long héritage et de ces cahots. Les changements structurels de l'école, les débats houleux autour de l'apprentissage de la lecture, la tradition ancrée d'un académisme à la française et d'un patrimoine littéraire conséquent ont marqué très fortement et continuent de marquer la conception de l'enseignement de la compréhension de textes, en comparaison avec d'autres pays. Dans le domaine de l'enseignement du français langue maternelle, il représente peut-être d'ailleurs le dernier bastion de ces résistances. Le modèle traditionnel de séance d'explication de textes reste très prégnant dans les pratiques enseignantes : lecture, élucidation du lexique, questionnement oral (wh- questions : qui, quand, où, quoi, etc...), résumé collectif et enfin questionnaire écrit individuel. Parfois, la pratique de lecture se résume exclusivement à la lecture silencieuse d'un texte, souvent d'un chapitre d'une œuvre entière, et de réponses écrites à un questionnaire, comme le constate le Bilan d'application des programmes 2008 de l'inspection générale (publié en 2013).

Ainsi, l'enseignement se réaliserait très largement sur un mode uniquement évaluatif et on peut peut-être même aller jusqu'à se demander si l'évaluation ne tient pas lieu, en la matière, d'enseignement. De fait, la compréhension de textes est probablement une des matières scolaires pour lesquelles la frontière entre apprentissage et évaluation demeure la plus ténue. Nous reviendrons plus amplement sur ces considérations dans la partie consacrée à l'évaluation de la compréhension. Mais d'ores et déjà, nous pouvons affirmer que l'enseignement de la compréhension de textes est encore aujourd'hui l'objet de forts malentendus et de représentations erronées au sujet de son apprentissage, aussi bien dans la société entière que - ce qui est plus inquiétant - chez de nombreux enseignants.

Une première représentation erronée très courante concerne la conception étapiste de la lecture⁷¹. Reprenant la différenciation proposée par Reuter (1992) entre lire, comprendre et interpréter, Daunay (1993) regrette le partage de tâches qui s'instaure implicitement entre une école primaire dont la vocation serait d'apprendre à lire, un collège à comprendre et un lycée à interpréter.

⁷¹ Cette conception étapiste est explicitement revendiquée dans les instructions officielles de 1923 qui furent en vigueur jusqu'en 1972 ! Le découpage traditionnel de l'enseignement de la lecture s'effectuait ainsi en trois étapes clairement identifiées par niveau : apprentissage du déchiffrage (CP), lecture courante (CE), lecture expressive (CM).

Dès l'école primaire, il est possible d'ailleurs d'entrevoir une organisation de l'apprentissage de la lecture qui révèle un amalgame des différentes composantes de celle-ci. La cristallisation des angoisses et fantasmes véhiculée par les media et des doxa autour de l'apprentissage de la lecture-déchiffrage au cycle 2 engendre en effet une organisation étagée et étagiste de toute la scolarité primaire en ce qui concerne la lecture. En amont, c'est-à-dire au cycle 1, il s'agit de préparer au mieux les élèves à cet apprentissage. L'accent est ainsi mis sur les aspects de phonologie (on trouve d'ailleurs la même mise en rapport entre graphisme et écriture). En aval, au cycle 3, le déchiffrage acquis permet de travailler la compréhension des textes. C'est pourquoi, la compréhension de textes, étant considérée comme un substrat de l'apprentissage de la lecture, ne fait souvent pas l'objet d'un enseignement à part entière au cycle 2. Les mêmes supports sont régulièrement utilisés pour exercer la lecture-déchiffrage et la compréhension au cycle 2. Les textes donnés à comprendre aux élèves sont donc souvent beaucoup trop simplistes - comportant des mots fréquents, des structures de phrases simples et très peu d'inférences- comme cela est souligné dans le bilan des protocoles P.A.R.L.E.R et R.O.L.L (2012). D'ailleurs, nous pourrions même avancer que c'est la capacité des élèves à utiliser un support écrit qui a conduit à cette représentation étagiste. En maternelle, l'enseignant n'ayant pas la possibilité de recourir au support écrit, puisque la plupart des élèves ne savent pas lire, n'a pas d'autre choix que de faire verbaliser les élèves autour d'une histoire entendue ou à l'appui d'illustrations. Cette pratique disparaît fréquemment au cycle 2, créant ainsi une sorte de « trou noir » de l'enseignement de la compréhension de textes entre cycle 1 et cycle 3. On peut également y lire une fracture dans les pratiques enseignantes entre la maternelle qui promeut le rappel et l'élaboration collective du rappel de texte d'une part, et l'école élémentaire qui préfère en cycle 3 le résumé structuré et le questionnement écrit individuel.

Une seconde représentation erronée concerne plus spécifiquement les enseignants exerçant en éducation prioritaire. Nous avons déjà évoqué ces aspects dans le chapitre sur les difficultés des élèves qui parfois ont pour origine des malentendus sur la conception de l'enseignement du français langue maternelle en classe et plus particulièrement l'enseignement de la compréhension de textes. Bien que mus par la volonté de bien faire, certains enseignants ancrent à leur insu des représentations erronées chez leurs élèves, co-construisant ainsi les difficultés et aggravant malgré eux les écarts entre public EP et public

HEP. Rosier le souligne au sujet de la grammaire (cf. supra) mais il en va de même pour le rapport à la langue française en général, comme nous l'avons développé dans le chapitre sur les difficultés. Concernant plus particulièrement l'enseignement de la compréhension de textes, de nombreux enseignants continuent de véhiculer une représentation étagée de l'apprentissage de la lecture, telle que nous l'avons mentionnée supra. De même, la sensibilisation de certains enseignants à assurer à leurs élèves un patrimoine culturel commun, littéraire en l'occurrence, les pousse à entériner des inégalités. C'est en tout cas la thèse défendue par Bonnéry, Crinon et Marin (2015). Dans une enquête par questionnaire auprès d'enseignants en maternelle et élémentaire au sujet des albums en classe, les auteurs proposent une typologie basée sur la place de l'implicite dans l'album. Ils classent les albums en deux catégories : les albums A- qu'ils considèrent comme albums explicites et les albums A+ , les albums contenant de nombreux implicites. Les albums A- regroupent surtout des albums patrimoniaux, des contes. Ils sont caractérisés par une certaine univocité d'interprétation. La conception de l'enfant qui y est véhiculée est l'héritière de la conception III^{ème} République, voire antérieure. L'étayage texte/images est fort et l'image utilise des outils sémiotiques facilement repérables (ex : la couleur de la porte en fonction du lieu où se trouve le personnage de l'illustration, les chevreaux dedans et le loup dehors ; la chèvre et les biquets, édition Père Castor).

Les albums A+ contiennent des clins d'œil, des astuces narratives, des réseaux de références intertextuelles et un jeu fort entre texte et images parfois en connivence, parfois en paradoxe ou en contradiction, etc. En outre, dans certains d'entre eux, il y a une ambiguïté sur l'énonciation du narrateur ; d'autres présentent des fins ouvertes ou des interprétations possibles comme si le récit refusait de fermer le sens.

Les auteurs montrent d'ailleurs une forte évolution dans le temps de la nature des albums. Les années soixante marquent un tournant dans l'édition jeunesse de ce point de vue avec l'apparition sur le marché d'albums incluant des petits clins d'œil ou des références intertextuelles. Cependant, celles-ci n'entravent pas l'élaboration du modèle de situation. En revanche, depuis une trentaine d'années, les albums jouent de plus en plus la carte de la complicité ou au contraire de l'incompatibilité entre le texte et l'image et nécessitent la production d'inférences nombreuses pour accéder au modèle de situation.

En fonction de ces différences mises à jour, l'enquête montre que les enseignants d'EP privilégient successivement des albums de récits fictionnels d'expérience (dans lequel le personnage est un enfant de l'âge du lecteur dans une situation quotidienne : le jour de rentrée à l'école, par exemple) en cycle 1, ce qui permet aux enseignants de développer le lexique. En cycle 2, la priorité va aux contes patrimoniaux pour asseoir une culture de connivence. Le cycle 3 voit l'apparition des albums + afin de travailler sur les inférences lorsque la lecture-déchiffrage est acquise. Les enseignants d'HEP, en revanche, abordent immédiatement et massivement les contes en cycle 1. En cycle 2, ils privilégient les albums A+, notamment via la thématique du détournement de contes et le renversement des valeurs et des codes. Enfin, en cycle 3, ils présentent souvent à leurs élèves des albums contenant de nombreux implicites et références et dont la structure permet de mettre en place des séances de débat interprétatifs (récits opaques ou résistants, Tauveron, 1999) et/ou permet une certaine propédeutique à l'analyse littéraire telle qu'elle est pratiquée au collège.

Au cycle 3, particulièrement, il semblerait d'après les données chiffrées de l'enquête⁷², que les albums A- représentent 23,5% des albums présentés en EP (vs 20,0% en HEP) alors que la proportion serait inversée concernant les albums A+ (44,1% en EP vs 50,6% en HEP).

À travers cette enquête, il apparaît clairement que le décalage d'un cycle en fonction de la nature des albums étudiés en classe et la proportion des albums nécessitant la production d'inférences au cycle 3 sont des vecteurs probables d'inégalités d'usage et de traitement de la littérature jeunesse dans le cadre scolaire, mises en place, nous le répétons, à l'insu des enseignants eux-mêmes.

Programmes 2016 : amorce d'une prise de conscience

Depuis quelques décennies, les travaux de recherche dans le domaine de la lecture mettent l'accent sur la compréhension de textes ; les travaux en didactique du français, particulièrement, connaissent un fort développement et émettent des propositions et préconisations tranchées concernant l'enseignement de la compréhension de textes. Parallèlement, les piètres performances des élèves français aux enquêtes internationales questionnent les acteurs des politiques scolaires qui tâchent de comprendre comment

⁷² Données chiffrées communiquées par Stéphane Bonnéry lors d'une présentation à la bibliothèque de Montreuil en juin 2015

améliorer la situation. C'est dans ce cadre que se mettent en place des « recherches-actions » et des espaces de rencontre entre les acteurs de terrain, de politiques scolaires et des chercheurs. En 2003, une conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture a eu lieu sur le thème de « L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent ». De nombreux chercheurs didacticiens, mais aussi sociolinguistes, ne cessent de répéter la nécessaire mise en place dans les programmes scolaires d'un enseignement spécifique entièrement dévolu à la compréhension de textes. En 2014, le conseil supérieur des programmes fait appel à un grand nombre d'experts dans le domaine de la compréhension de textes pour participer à l'élaboration des nouveaux programmes : Bautier, Bianco, Fayol, Goigoux, Cèbe, Reuter et Tauveron, entre autres, proposent ainsi chacun une contribution dont émanera la rédaction des programmes 2016.

Pour la première fois, la compréhension de l'écrit apparaît comme une rubrique de l'enseignement du français à part entière, mise sur le même plan que le langage oral, l'écriture et l'étude de la langue. La culture littéraire, d'ailleurs, est traitée à part, de manière à bien différencier les connaissances et les stratégies. Il est stipulé très clairement que l'enseignement de la compréhension doit être un « enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires ». À côté des attendus de fin de cycle, nécessairement très généraux, les connaissances et compétences associées sont déclinées, illustrées par des exemples de situations, d'activités et d'outils pour les élèves. La compréhension des textes narratifs (« comprendre un texte littéraire et l'interpréter ») a un statut spécifique, différenciée de la compréhension de « textes, documents et images ». Une rubrique supplémentaire est consacrée aux stratégies et procédures du lecteur (« Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome »). Enfin, des repères de progressivité sont pointés pour chacun des trois niveaux du cycle (CM1, CM2, 6^{ème}).

Comprendre un texte littéraire et l'interpréter

- Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes, en particulier des personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences).

- **Identification du genre** et de ses enjeux ; mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (univers, personnages-types, scripts...) et mise en relation explicite du texte lu avec les textes lus antérieurement et les connaissances culturelles des lecteurs et/ou des destinataires.

- Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes.

- Mise en relation de textes et d'images.

- Construction des caractéristiques et spécificités des **genres littéraires** (conte, fable, poésie, roman, nouvelle,

- Activités permettant de partager ses impressions de lecture, de faire des hypothèses d'interprétation et d'en débattre, de confronter des jugements : **débats**

théâtre) et des formes associant texte et image (album, bande dessinée).

- Construction de **notions littéraires** (fiction/réalité, personnage, stéréotypes propres aux différents genres) et premiers éléments de contextualisation dans l'histoire littéraire.

- Convocation de son expérience et de sa connaissance du monde pour exprimer une réaction, un point de vue ou un jugement sur un texte ou un ouvrage.

- Mise en voix d'un texte après préparation.

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève

Deux types de situation :

- Écoute de textes littéraires lus ou racontés, de différents genres (contes, romans, nouvelles, théâtre, poésie), en intégralité ou en extraits.
- Lecture autonome de textes littéraires et d'œuvres de différents genres, plus accessibles et adaptés aux capacités des jeunes lecteurs.

Pratique régulière des activités suivantes :

- Activités permettant de construire la compréhension d'un texte : **rappel des informations retenues (texte non visible)** ; **recherche et surlignage d'informations** ; écriture en relation avec le texte ; **repérage des personnages et de leurs désignations** ; repérage de mots de liaison ; réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences) ; justifications de réponses avec retour au texte.
- Activités variées permettant de manifester sa compréhension des textes : réponses à des questions, **paraphrase, reformulation, titres de paragraphes, rappel du récit (« racontage »), représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral...)**.
- Activités permettant de partager ses impressions de lecture, de faire des hypothèses d'interprétation et d'en débattre, de confronter des jugements : **débats interprétatifs, cercles de lecture, présentations orales, mises en voix avec justification des choix**.
- En lien avec l'écriture et pour préparer ces activités de partage des lectures et d'interprétation : cahiers ou carnets de lecture, affichages littéraires, blogs.
- Outils permettant de garder la mémoire des livres lus et des œuvres fréquentées (dans le cadre notamment du parcours d'éducation artistique et culturelle)

Figure 1 extrait des programmes de 2016 pour le cycle 3

Dans les extraits des programmes de 2016 reproduits ici, nous voyons se dessiner une mise en œuvre d'un enseignement explicite de la compréhension. Les passages que nous avons mis en gras correspondent aux préconisations nouvelles, absentes des programmes antérieurs. On peut y lire une définition de la compréhension de textes. Outre la mémorisation des informations importantes et de la production d'inférences, déjà présents, explicitement ou en filigrane dans les programmes antérieurs, les programmes de 2016 insistent sur les aspects de genres textuels et de l'analyse littéraire (« notions littéraires »). Dès l'école primaire, une initiation à la lecture littéraire est donc désormais préconisée de manière explicite. Les exemples de situations, d'activités et d'outils déclinent très précisément les dispositifs

pédagogiques pour la mise en œuvre de cet enseignement : faire varier les dispositifs (textes lus/textes entendus) ; aides avec ou sans le texte pour rendre visible la structure du texte, les chaînes anaphoriques (rappel, surlignage, etc.). Nous notons également l'éventail de termes désignant le travail oral sur le texte : « paraphrase, reformulation, rappel (défini comme « racontage »)⁷³, ainsi que la mention de la représentation graphique ou le jeu théâtral pour aider à la construction du modèle de situation. Enfin, les programmes de 2016 font une place au débat interprétatif et au cercle de lecture. Le lien lecture/écriture est réaffirmé.

À la lecture de ces programmes, nous voyons se dessiner un projet d'envergure pour rénover voire initier l'enseignement de la compréhension de textes narratifs à l'école primaire -les programmes concernant le cycle 2 mentionnent également la compréhension de textes mais c'est en cycle 3 que la place accordée à la compréhension prend toute la mesure de l'enjeu-. Il faut désormais attendre la mise en place des programmes pour pouvoir juger de leur pertinence et des changements de posture enseignante qu'ils auront su éventuellement inciter, mais on peut affirmer que les programmes de 2016 marquent sur le plan de l'enseignement de la compréhension de textes un véritable tournant.

⁷³ Notons au passage l'absence volontaire du terme « résumé », souvent seul référent des enseignants dans nos entretiens.

L'enseignement explicite de la compréhension de textes

L'enseignement explicite tel qu'il est mentionné dans les programmes de 2016 renvoie à une conception de l'enseignement assez récente en France. Pourtant, dans les pays anglo-saxons et au Québec, notamment, il est question depuis les années soixante-dix de nouvelles façons de penser la transmission du savoir. Mais il est possible qu'en France l'héritage du dispositif ancien que nous avons développé supra ait été à l'origine de résistances à la prise de conscience de la dimension implicite du contrat didactique et d'un nécessaire changement de posture enseignante. À l'interface de plusieurs champs disciplinaires (sociologie de l'école et linguistique, notamment), des travaux de recherches ont orienté la réflexion sur la difficulté scolaire autour des thématiques que nous avons évoquées dans le chapitre sur les difficultés des élèves : pratiques langagières, hypothèse du déficit vs hypothèse différentielle, curriculum caché, etc.

L'enseignement explicite : les prémices

Au sujet des pratiques pédagogiques, Basil Bernstein, sociologue britannique de l'éducation, a développé dans les années soixante-dix le concept de « pédagogie invisible » (Bernstein, 1975) qui lui permettait d'appréhender l'arbitraire, l'implicite, le non-dit et les malentendus dans le cadre scolaire. Bernstein conçoit deux idéaux-types pédagogiques : le modèle pédagogique visible et le modèle pédagogique invisible. Pour poser la distinction, il adopte le point de vue de l'élève. Le modèle invisible repose sur un contrat didactique implicite dans lequel les élèves fragilisés ont du mal à définir les finalités réelles de la tâche prescrite. Les attendus ne sont pas clairement énoncés et renvoient à des codes socio-culturels et scolaires implicites. Les élèves qui échouent peinent souvent à identifier leurs lacunes et la nature de leurs erreurs. Bernstein dénonce le caractère inégalitaire de ces pédagogies invisibles vis-à-vis des classes sociales défavorisées qui ne possèdent pas d'emblée les codes scolaires et il prône une pédagogie visible radicale. Celle-ci, à l'inverse, préconise un découpage des apprentissages ainsi qu'un séquençage et surtout une verbalisation par l'enseignant des procédures et stratégies à convoquer dans la réalisation des tâches. L'évaluation est également le plus explicite possible et les attendus évalués clairement définis.

Les travaux de Bernstein, peu traduits et encore peu connus en France, ont largement contribué à développer la réflexion d'un enseignement explicite.

En ce qui concerne l'enseignement de la compréhension de textes plus particulièrement, ce sont également des chercheurs Anglo-saxons ou Québécois qui ont été précurseurs. Les premiers travaux jetant les bases d'un modèle d'enseignement explicite ont eu lieu dans les années soixante-dix sous le nom de « Direct Instruction » (Engelmann, 1960 ; Rosenshine, 1970). En 1968 démarre aux États-Unis une grande enquête longitudinale sur 10 ans visant à comparer 9 modèles pédagogiques et estimer leur efficacité respective. Cette enquête a concerné 180 écoles et 70 000 élèves. Les résultats montrent la grande supériorité de l'enseignement direct sur les trois points évalués : connaissances acquises, savoir-faire et estime de soi.⁷⁴ Dans une autre enquête, Durkin (1986) a tenté de quantifier le nombre de stratégies utilisées en classe pendant les séances de lecture à l'école primaire. Chaque fois que l'enseignant fait une intervention, apporte une aide verbale, gestuelle, etc. à la compréhension d'expressions, de phrases, de paragraphes ou de textes entiers, est considérée par Durkin comme une stratégie. Elle nomme stratégie toute intervention de quelque nature qu'elle soit (verbale, gestuelle, d'intonation, etc.) de la part de l'enseignant pour aider les élèves à la compréhension au-delà d'un simple mot, c'est-à-dire à la compréhension d'une expression, d'une phrase, d'un paragraphe voire d'un texte entier. Ainsi définies, les stratégies d'enseignement de la compréhension représentent 1% seulement du temps consacré à la lecture ! La grande majorité des séances est occupée par les consignes et l'évaluation de la compréhension des élèves par des questions sur le texte. Le constat établi d'après les résultats de son enquête est sans appel : les enseignants n'enseignent pas ; ils donnent des indications et évaluent par des questions la compréhension. L'enseignement de la compréhension est donc largement et seulement évaluatif.

Irwin (1986) arrive à la même conclusion que Durkin : l'enseignement de la compréhension de textes est restreint au questionnement sur le texte ; l'unique retour fait par l'enseignant aux élèves consiste à acquiescer ou non l'exactitude des réponses. Irwin prône un enseignement explicatif. Il s'agit plutôt d'expliquer aux élèves pourquoi une réponse est adéquate ou inadéquate et quelles sont les stratégies et procédures à mettre en œuvre pour

⁷⁴ La recherche française est frileuse à engager un travail sur l'efficacité des pratiques enseignantes, mais peut-être à juste titre : il s'agit en effet de définitions de cause à effet très complexes et ramifiées. Outre les nombreux problèmes déontologiques qu'une telle recherche soulève, ce genre de travaux peut aisément engendrer des malentendus et des dérives vers des pratiques passivistes transmissives du pas à pas (cf Clermont Gauthier). Il nous semble que plus qu'une pratique d'enseignement explicite, c'est la formation initiale et continue des enseignants qu'il est nécessaire de promouvoir car un enseignant ayant des représentations erronées pourra toujours prodiguer un enseignement explicite ; ce qu'il enseignera de manière explicite n'en sera pas moins erroné.

arriver à cette réponse adéquate.

L'enseignement explicite de la compréhension de textes outre-atlantique

Giasson expose les principes d'un modèle d'enseignement explicite de la compréhension de textes (2000). Ce modèle a pour base la mise en œuvre de stratégies de compréhension qui permettent, par exemple, de trouver le sens d'un mot inconnu en contexte, de dégager les idées principales d'un paragraphe ou d'un texte, de repérer les chaînes de reprises anaphoriques pour désigner les différents personnages, de produire des inférences de différentes natures ou encore se créer une représentation mentale ou un modèle de situation du texte. Giasson entraperçoit plusieurs étapes jalonnant cet enseignement explicite. Il est nécessaire dans cette optique de :

- **Définir la stratégie et expliquer précisément sa fonction** le plus clairement possible en adaptant son niveau de langage et d'élaboration de la pensée à l'âge des élèves. L'enseignant doit avoir conscience que le transfert des connaissances n'est pas automatique : mentionner une stratégie ne suffit pas toujours, loin s'en faut, à ce que les élèves en usent de manière autonome (Schunk et Rice, 1987).
- **Rendre le processus transparent** : expliciter les processus cognitifs mis en jeu dans la réalisation de l'activité, en en déployant minutieusement chaque étape. Cette étape est très délicate à respecter pour l'enseignant qui en tant qu'expert n'a plus conscience de ses propres processus cognitifs et de l'automatisation des mécanismes chez lui.
- **Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie** en graduant notamment l'aide apportée et en diminuant l'étayage.
- **Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie.** Cette étape est celle de la différenciation pédagogique par excellence.
- **Assurer pour tous l'application de la stratégie.** Cette étape est celle de l'évaluation. Il s'agit de vérifier que les élèves utilisent à bon escient la stratégie étudiée en fonction du genre textuel et de sa nature.

Lors de ces différentes étapes, trois types de connaissances de nature distincte sont convoquées. Lorsque l'enseignant définit la stratégie à mettre en œuvre, il fait appel à des

connaissances déclaratives ; en expliquant la fonction et l'utilité de cette stratégie, à des connaissances pragmatiques. En rendant le processus transparent et en proposant un étayage, il valorise des connaissances procédurales. Enfin, en assurant l'utilisation à bon escient de la stratégie par les élèves, il convoque à nouveau des connaissances pragmatiques. C'est en cela que Giasson préfère parler de stratégies plutôt que d'habiletés.

« Lector in didactica » ou l'enseignement explicite de la compréhension de textes en France

L'enseignement explicite de la compréhension de textes se développe très tardivement en France. À la suite des travaux de Giasson notamment qui popularisent outre-atlantique la notion, Cèbe et Goigoux proposent à la publication un manuel à l'intention des enseignants de primaire revendiquant une démarche explicite de l'enseignement de la compréhension de textes narratifs. Il s'agit de « Lector et Lectrix » (2009) visant le cycle 3 (CM1, CM2, 6^{ème} et Segpa), suivi de « Lectorino et Lectorinette » (2013) pour le cycle 2. Après avoir, dans l'introduction, rappelé le constat alarmant des diverses enquêtes nationales et internationales, les auteurs déclinent les habiletés mises en jeu simultanément dans la compréhension de textes. Nous en avons présenté une revue dans le chapitre portant sur les difficultés des élèves : compétences de décodage, compétences linguistiques, compétences textuelles, compétences référentielles et compétences stratégiques. Ils rappellent également très brièvement les processus cognitifs définis dans les modèles fondateurs de la compréhension de textes : traitements locaux, traitements globaux, processus d'intégration, production d'inférences, etc., qui participent à construire une représentation mentale du texte. Cèbe et Goigoux, dans des enquêtes antérieures, ont établi que (i) de nombreux élèves en grande difficulté de lecture manquent de « clarté cognitive » quant à l'activité de lecture-compréhension, qu'ils souffrent des malentendus autour de la nature de l'activité de lecture (lorsqu'ils pensent, par exemple, qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre) ; qu'ils n'ont pas saisi l'importance de réélaborer leur représentation mentale au fur et à mesure de la lecture en y intégrant les informations nouvelles, etc. ; (ii) les enseignants se trouvent démunis n'ayant ni directives précises ni manuels pour les guider dans un apprentissage explicite. Bien souvent, ils proposent un modèle d'enseignement-apprentissage de la compréhension de textes très implicite et largement évaluatif, faute de savoir faire autrement.

Pour toutes ces raisons, Cèbe et Goigoux publient « Lector et Lectrix » dans le but de faire évoluer les pratiques concernant l'enseignement de la compréhension de textes. Les séquences du manuel⁷⁵ ont comme fil conducteur les processus cognitifs mis en jeu dans la compréhension de textes, processus dont le lecteur expert n'a quasiment pas conscience, et qu'il s'agit précisément de rendre transparents et explicites.

- La première séquence « **Apprendre à construire une représentation mentale** » vise à apprendre aux élèves à construire une représentation mentale cohérente du texte lu à la manière d'un film. Partant d'un travail autour des faits divers qui ont souvent pour caractéristique d'être de courts textes très elliptiques, les auteurs proposent d'imaginer les scènes décrites, de confronter les représentations des élèves puis d'explicitier l'implicite inhérent au caractère elliptique. Dans un second temps, s'effectue le passage du fait divers vers des textes plus conséquents, invitant à représenter des scènes par le dessin ou des saynètes lorsque le passage s'y prête. Dans un autre exercice, il s'agit d'entourer dans une liste les personnages présents lors d'une scène donnée, et uniquement ceux-ci. Enfin, un autre exercice consiste à choisir parmi une liste de substantifs (surprise, malentendu, embrouille, quiproquo, mensonge, méprise, confusion, etc.) celui qui caractérise le mieux la scène décrite afin de provoquer la discussion et de mieux appréhender certains procédés littéraires. À plusieurs reprises, le manuel introduit des exercices qui n'attendent pas une seule et unique bonne réponse. Cette démarche, qui va à l'encontre des modèles des évaluations standardisées par QCM, a l'avantage de cerner de manière moins binaire des niveaux d'analyse du texte. Elle permet également d'entamer des discussions, ce qui ne peut être le cas lorsqu'il y a une seule bonne réponse, voire des débats interprétatifs autour de notions clé de l'analyse littéraire, telles que l'idée principale, l'élément déclencheur, etc. qui sont souvent sujet à controverse dans l'analyse.

- La deuxième séquence « **Lire c'est traduire** » vise essentiellement la reformulation. En envisageant la langue écrite comme une langue à part entière, telle une langue étrangère, cette séquence invite les élèves à établir la différence entre langue écrite et langue orale et est tout entière consacrée à « traduire » en langue orale la langue écrite, soit à redire le récit avec ses mots propres. En comparant des verbatims d'élèves reformulant un texte lu au texte

⁷⁵ Nous présentons le « Lector et Lectrix » destiné au cycle 3, niveau qui nous intéresse dans ce travail, mais il existe également une version pour le collège et « Lectorino et Lectorinette » pour le cycle 2.

source, il est possible de mettre en exergue les différences entre les idées du texte et les mots qui façonnent ces idées (mots du texte vs mots des reformulations) ; ce qui peut être considéré comme une initiation aux modèles fondateurs de la compréhension de textes qui différencient mémoire du texte et mémoire de la représentation du texte. Traduire, c'est également soulever les nombreux implicites qui se nichent dans les « blancs » du texte. C'est pourquoi cette séquence propose des exercices visant à développer des textes très courts et elliptiques (« *Elle tomba. Il plongea. Disparus.* » p.54) et à réduire des textes touffus. En déployant les processus que le lecteur expert convoque de manière simultanée et instantanée, l'enseignant peut ainsi aider certains élèves en difficultés à réguler ses stratégies de compréhension de textes et soulever des malentendus sur l'activité de lecture à réaliser. Dans l'exemple ci-dessus, les pronoms nous donnent des indices sur lesquels nous fondons des hypothèses pour établir l'identité et le nombre de personnage ; de même, la sémantique des verbes nous donne une idée du lieu (présence d'eau et une hauteur) ; enfin, les connaissances en grammaire participent fortement du processus d'intégration. La production d'inférences est un processus central dans cette séquence.

- La troisième séquence « **Accroître sa flexibilité** » est centrée sur le processus d'intégration. Elle vise à mettre en valeur l'importance de modifier sa représentation mentale du texte au fur et à mesure de la lecture. En effet, les faibles comprennent beaucoup de mal à faire évoluer cette représentation mentale et restent souvent prisonniers de leur représentation initiale. Pour comprendre la nécessité de cette flexibilité, la séquence procède par décentrement : elle invite les élèves à analyser les réponses d'élèves fictifs plus jeunes. En élucidant en quoi les réponses erronées des élèves de CP révèlent des représentations mentales du texte erronées, les élèves de CM2 travaillent leur propre clarté cognitive. De même, reprenant un protocole donné aux JAPD (Rivière, De La Haye, Gombert & Rocher, 2010), les auteurs proposent également d'analyser les erreurs de jeunes adultes, cette fois. Il s'agit de dégager de cette analyse le processus de détection d'incohérences qui permet de mettre le doute chez le lecteur. Dans le texte présenté⁷⁶, 7% des jeunes adultes n'ont pas compris qu'il s'agissait d'un rêve. Le lecteur expert n'a aucun doute à ce sujet : il s'appuie pour

⁷⁶ « Nous marchions à pas lents. Nos pieds s'enfonçaient dans le sable mou et brillant. Les réserves d'eau étaient épuisées. Il ne nous restait que huit litres d'eau tiède pour nous quatre. Nos yeux irrités ne distinguaient que des dunes écrasées de soleil qui s'étendaient à l'infini. Je sentais le désespoir m'envahir peu à peu... Soudain, je m'éveillai. Du ciel gris et bas, la pluie tombait en crépitant sur la fenêtre de ma chambre. »

cela sur le connecteur « soudain » et le passage de l'imparfait au passé simple (signe fort annonçant une nouvelle séquence narrative dans le schéma narratif et un événement de premier plan par rapport aux événements d'arrière-plan à l'imparfait) et du passage du pronom nous au pronom je, ainsi que les forts contrastes dans la description qui perturbent la représentation initiale et indiquent un changement radical de contexte (ciel gris et bas/écrasées ; pluie/soleil ; et bien sûr fenêtre de ma chambre/dune, sable). Pour terminer la séquence, les auteurs proposent un texte présenté sous le forme d'une notice d'avertissement dans un parc national américain sur les grizzlys et qui s'avère finalement être une blague, soit un texte humoristique. Le texte change en cours de route de genre textuel. Or, ce changement de genre textuel représente un obstacle évident à la compréhension car cela nécessite une grande flexibilité, d'autant plus qu'il s'opère à la toute fin du texte, dans la chute. Pointer ces difficultés de manière explicite aux élèves et attirer leur attention sur la détection d'incohérences permet - c'est en tout cas le pari de « Lector et Lectorix » - d'aiguiser le sens critique et la perspicacité des élèves vis-à-vis de leur propre activité de lecture, peut-être présentée sous des aspects par trop mécaniques lors de l'apprentissage de la lecture-déchiffrage.

- Les quatrième et cinquième séquences « **Répondre à des questions** » se veulent un cours méthodologique visant à apprendre à répondre aux questionnaires de compréhension de textes de type scolaire. Elles ont pour objectif principal d'apprendre à analyser les questions (savoir les catégoriser et savoir où chercher la réponse). Partant d'enquêtes antérieures, les auteurs affirment que les faibles compreneurs répondent en effet souvent aux questions avant d'avoir lu en son entier le texte ; repèrent des mots de la question dans le texte et se contentent de recopier le passage contenant ces mots, ce qui au passage leur évite des erreurs d'orthographe ; mettent toutes les questions sur le même plan ; ne savent pas où aller relire dans le texte et s'il faut relire et enfin répondent peu lorsqu'ils jugent la question difficile. Les élèves qui ont intégré les codes du contrat didactique savent, au contraire, utiliser le questionnaire de compréhension pour améliorer leur compréhension initiale. Les deux séquences cherchent donc à rendre transparentes ces procédures pour tous. La première approche consiste à observer les réponses à un questionnaire réussi d'un élève fictif de l'âge des élèves. L'enseignant invite les élèves à surligner les éléments du texte qui ont permis à l'élève de répondre correctement. Ainsi, grâce à un cheminement inverse (partir des réponses

vers les questions), il est possible de visualiser où se situent les réponses dans le texte. Dans l'entremise, il s'agit de faire remarquer aux élèves la formulation de la réponse : l'élève fictif a-t-il simplement recopié un passage du texte ou élaboré sa réponse en reprenant divers éléments du texte ou fait appel à des connaissances antérieures, etc. ? À la suite de cette analyse, les élèves seront en mesure de procéder à une synthèse catégorisant les questions selon la procédure utilisée pour y répondre : certaines questions appellent une réponse qui est écrite stricto sensu dans le texte, il suffit alors de recopier le passage du texte ; d'autres questions nécessitent de réunir diverses informations éparses du texte pour élaborer la réponse ; enfin, une dernière catégorie de questions regroupe celles qui ne trouvent pas de réponses immédiates contenues dans le texte, il s'agit alors d'utiliser les informations fournies par le texte, de raisonner à partir d'elles en faisant appel à ses connaissances personnelles pour rédiger la réponse. L'enseignant peut ainsi ad libitum proposer des questionnaires de compréhension afin d'entraîner les élèves à catégoriser les questions. Le manuel envisage également la fabrication de questionnaires par les élèves.

- Les sixième et septième séquences « **Lire entre les lignes** » centrent le travail autour de la notion d'implicite et des « blancs » du texte, donc essentiellement sur la production d'inférences. Elles cherchent à faire prendre conscience aux élèves de la nécessaire collaboration entre texte et lecteur, comme le dessinent Eco (1979) ou Giasson (1990). Le manuel présente de courts textes très elliptiques ⁷⁷ qui nécessitent de nombreuses connaissances aussi bien lexicales (« bazar ») que syntaxiques (« l' ») et qu'encyclopédiques (huîtres perlières vs huîtres de consommation) et d'autres natures encore (comprendre qu'il dit « aïe » pour faire semblant d'avoir mal !). Un dernier point travaillé dans « Lector et Lectrix » et qui fait souvent peu l'objet des questionnements de compréhension de textes est celui de la chaîne anaphorique. Très présente dans les textes comprenant des dialogues (la littérature jeunesse est très friande de ce procédé d'écriture), elle pose de nombreux problèmes d'énonciation et d'attribution de la parole ; le passage de déictiques notamment (« je » qui devient « tu » dans la réponse et inversement ; les deux possédant évidemment également des référents dans le discours indirect). Cette complexité de références est souvent sous-estimée par le lecteur expert. Il est possible de tenter de repérer l'alternance des prises

⁷⁷ « Aïe ! cria le rusé mangeur d' huîtres, une perle ! Un voisin de table l' acheta 100€. Prix : 30 centimes au bazar de Maisons-Laffitte. » (Fénéon. Nouvelles en trois lignes. 1906).

de parole ; repérer le dernier personnage mentionné avant la prise de parole ; faire un sort particulier au personnage-narrateur s'il y en a un ; analyser le contenu des paroles pour tâcher d'en déduire des connaissances que l'on possède des personnages celui qui a pris la parole, etc.

« Lector et Lectrix » est une proposition pédagogique inédite et complète pour l'enseignement explicite de la compréhension de textes narratifs. Mais – et les auteurs revendiquent, dans le préambule, une grande liberté pédagogique dans l'utilisation de leur outil - certains enseignants risquent de ne mettre en œuvre que les séquences quatre et cinq qui correspondent de fait à leurs pratiques effectives ; le manuel se résume alors à un support d'apprentissage métacognitif du questionnaire et les pratiques ne sont pas renouvelées, selon le constat effectué par Goigoux lors d'une conférence l'opposant à Bentolila (Controverses Paris-Descartes, novembre 2015). Lorsque l'on examine les rayons des bibliothèques universitaires ou en ESPE, on remarque que ceux dédiés à la lecture sont fort révélateurs de la conception encore très étagée de l'apprentissage de la lecture : très fournis pour le cycle 2, ils sont presque inexistantes pour le cycle 3, comme si la lecture n'était plus un objet d'enseignement-apprentissage au-delà du déchiffrement, ou plus vraisemblablement qu'elle demeure à la discrétion de l'enseignant et est largement informelle. Il est possible de trouver de manière éparse quelques manuels visant des micro-compétences intervenant dans la compréhension de textes telle que la production d'inférences logiques, comme par exemple le manuel « Stratégies pour lire au quotidien : Apprendre à inférer de la GS au CM2 » (Gorzegno & al., 2010) diffusé par le Sceren. Les inférences à travailler y sont classées par catégories - lieu, agent, temps, action, catégorie, objet, cause, problème, sentiment - (catégorisation librement inspirée de Johnson et Johnson, 1986, in Joole 2008) et sont abordées à travers des séries de « devinettes »⁷⁸. Plus récemment, les manuels de Joole « Comprendre les textes écrits » (2008) et « Lire des récits longs » (2006) donnent des pistes aux enseignants par l'exemple : propositions de traitement pédagogique de textes précis mais ces manuels ne prennent pas directement appui sur des procédures. On voit également de

⁷⁸ Exemple pour le CM1 : « Tous les enfants étaient heureux d'être à la fête foraine. Ils montaient sur les manèges, admiraient les superbes ballons achetés ou gagnés sur un stand, mangeaient de la barbe à papa... Il n'y avait qu'Alice qui pleurait. Rien n'arrêtait ses larmes. On lui proposait pourtant de monter sur l'immense girafe du manège, on lui avait acheté des nougats (elle adorait ça !). Elle ne regardait même pas ses amies qui essayaient d'attraper un canard en plastique jaune. Elle pleurait dans les bras de sa mère, et regardait un petit point rouge dans le ciel qui allait bientôt disparaître, loin là-bas, derrière les grands immeubles de la cité. Pourquoi pleure-t-elle ? »

plus en plus dans les classes la présence de séances de lecture d'œuvres de littérature jeunesse posant des problèmes spécifiques de compréhension telles que les textes ouverts et/ou résistants revendiqués par Tauveron (1999), des histoires à chutes ou des nouvelles nécessitant la production de nombreuses inférences comme « Histoires pressées » de Friot (1988) ou encore des albums aux procédés d'écriture soulevant un aspect particulier pour l'analyse littéraire comme par exemple le point de vue du narrateur dans « Une histoire à quatre voix » de Browne (2000), etc. L'approche de l'enseignement de la compréhension de textes se diffuse ainsi par petites touches.

Cependant, l'enseignement explicite de la compréhension de textes peut difficilement se décréter comme une « didacture » dans le sens où il dépend largement des effets de la transposition didactique : L'enseignement explicite ne s'exprime pas seulement en mots mais bien d'avantage en situation (Rochex & Crinon, 2012). Pour ces derniers, si la réinterprétation par les élèves de la tâche prescrite peut poser problème, l'écart entre les attendus et le travail intellectuel non réalisé dépend beaucoup également des représentations des enseignants. Et comme les deux auteurs le soulignent, pastichant Nietzsche, « L'enfer se niche dans les détails ». Tant que les représentations des enseignants demeurent plaquées sur des modèles hérités du dispositif ancien, associant notamment enseignement de la compréhension de textes à l'évaluation sommative (et non à l'évaluation formative, dans le sens où les questions aideraient à comprendre le texte et non à évaluer systématiquement la compréhension) ; tant que les enseignants poseront, à leur corps défendant bien évidemment, des questions implicites aux bons compreneurs vs des questions explicites et de prélèvement aux faibles compreneurs (Joigneaux, 2015), l'enseignement explicite de la compréhension de textes risque fort de demeurer un vœu pieux. Il nous a ainsi semblé intéressant d'interroger les jugements et les représentations des enseignants sur la lecture, les questions de compréhension et l'enseignement de la compréhension de textes. Nous présentons dans la partie empirique de la thèse une enquête auprès de 15 enseignants portant sur ces questions. La littérature est malheureusement très peu prolifique à cet endroit. Anne Jorro, dans « Le lecteur interprète » (1999), propose une typologie des référents didactiques en lecture qui peut aider à éclairer les représentations circulant sur la compréhension de textes.

Quatre modèles de référence didactique en lecture

Si, comme nous l'avons dit supra, il ne s'agit en aucun cas d'imposer une « didacture » de l'enseignement de la compréhension de textes, les conceptions qui fondent l'enseignement et le questionnement de la compréhension sont néanmoins latentes. Jorro cite Barthes : « car ce qui peut être oppressif dans un enseignement, ce n'est pas finalement le savoir ou la culture qu'il véhicule, ce sont les formes discursives à travers lesquelles on les propose » (Barthes, 1978, in Jorro 199). C'est donc à travers les questions posées par les enseignants aux élèves que Jorro identifie quatre modèles de référence didactique sous-jacente⁷⁹.

Le modèle essentialiste

Dans ce premier modèle, d'inspiration platonicienne/aristotélicienne, le texte est premier. L'interaction texte/lecteur est niée ou sous-estimée. L'activité du lecteur consiste essentiellement à discerner les idées principales du texte et le message de l'auteur, message intrinsèque aux mots du texte et aux aspects purement sémantiques des mots et phrases. L'activité du lecteur revient ainsi à retrouver un déjà-là, le sens plus ou moins caché du texte dans le texte. Dans ses réponses au questionnement de l'enseignant, il doit témoigner de cette re-découverte de ce déjà-là. Cette conception renvoie aux approches traditionnelles de l'enseignement de la lecture littéraire à l'école, dans le dispositif ancien. Le questionnement sur le texte porte sur les idées principales (vs idées secondaires), le message de l'auteur et se formule souvent comme suit : de quoi est-il question dans le texte ? De quoi parle le texte ? Que nous dit l'auteur ?

Le modèle sémiotique

Avec l'essor des travaux en linguistique et de la pragmatique, dans la lignée de Jakobson (1963) notamment, l'activité du lecteur prend pour modèle l'enquête en s'appuyant sur des indices relevant de la « matérialité linguistique » : analyse des éléments phrastiques (consignes linguistiques), des éléments typographiques (majuscule pour un nom propre, par exemple), des codes rhétoriques (tours de phrases, expressions figées, proverbes, etc.). L'activité de décomposition et d'analyse est première. La compréhension du texte nécessite alors des connaissances formelles - linguistiques et rhétoriques -. Dans ce modèle, on trouve

⁷⁹ Bien que prévue pour des textes documentaires, la typologie proposée par Jorro nous semble également pertinente pour les textes narratifs. Nous utilisons également cette typologie pour les questions des évaluations externes de la base de questions, dans la partie empirique de notre travail.

trace des codes de l'élocutio de la rhétorique antique et médiévale, qui met l'accent sur les figures du discours notamment. Le questionnement concerne alors les indices linguistiques et morpho-syntaxiques, les substituts et reprises anaphoriques, les connecteurs, etc. Cette approche relève essentiellement de la grammaire de texte.

Le modèle structuraliste

Ce modèle renvoie cette fois plus au code de la dispositio de la rhétorique ancienne et nécessite des connaissances structurales de la part du lecteur. Ce modèle s'inscrit donc dans la lignée des travaux sur la grammaire du récit. Selon Barthes (1980), « comprendre un récit, ce n'est pas seulement suivre le dévidement de l'histoire, c'est aussi y reconnaître les 'étages' ». Nous vous renvoyons au chapitre sur la structuration du récit dans lequel nous avons présenté plus longuement les travaux de narratologie établissant des invariants narratifs tels que le schéma narratif ou quinaire (Larivaille, 1974 ; Adam, 1981), le schéma actantiel (Greimas, 1966), les possibles narratifs (Brémond, 1981). L'activité du lecteur consiste alors à repérer les structures organisationnelles au niveau du récit et des personnages et la compréhension de textes est alors entendue comme une activité de conformisation de la lecture à ces invariants textuels et structurels. Le questionnement aura pour cible les divers événements du récit et leurs valeurs respectives (situation initiale, élément déclencheur, élément de résolution, situation finale), les buts et motivations du héros.

Le modèle technique

Ce dernier modèle vise avant tout le questionnement : la lecture est faite dans l'optique d'une interrogation programmée par l'enseignant. L'activité du lecteur, l'élève en l'occurrence, est entièrement consacrée, dans cette perspective, à anticiper le questionnement qui suit inmanquablement la lecture et à trouver des arguments et contre-arguments pour prouver qu'il questionne le texte dans le bon sens ; l'activité du lecteur n'est en rien motivée par la construction du sens. Le questionnement est constitué de wh-questions, les classiques questions « qui ? quand ? Où ? Pourquoi ? », auxquelles Pearson et Johnson (1978) ajoutent les « pseudo-questions » formulées sans point d'interrogation mais à l'impératif ou à l'infinitif ou des questions de closure qui attendent pourtant une activité de réponse équivalente chez le lecteur. L'élève devient, selon ce modèle, un technicien du questionnaire de compréhension.

À travers ces modèles, nous percevons une première explication de l'hétérogénéité des questions de compréhension de textes - nous reviendrons plus longuement sur ces aspects dans la partie sur l'évaluation de la compréhension de textes portant sur le questionnaire de compréhension - mais surtout une première explication sur la nature constitutivement évaluative de l'enseignement de la compréhension de textes. Nous émettons, d'ailleurs, l'hypothèse que le premier et le dernier modèle (modèle essentialiste et modèle technique) constituent la grande majorité des questions et des conceptions sous-jacentes aux pratiques enseignantes qui correspondent à une vision traditionnelle de la séance de lecture et d'explication de texte. Dans ces deux modèles, le texte et le questionnement sont intrinsèquement liés. Pour l'élève, attester de sa compréhension de lecture consiste à relever un déjà-là, le sens caché du texte et à montrer qu'il a compris les clés du contrat didactique ; en d'autres termes, qu'il possède la technique du questionnaire. C'est sans doute une explication de la persistance, chez les enseignants, de conceptions ancrées héritées du dispositif ancien, renforcées par (i) la difficulté d'attester de la compréhension de leurs élèves (processus cognitifs invisibles) et plus récemment par (ii) les diverses pressions (sociales, noosphère, etc.) invitant les enseignants à être efficaces, ne pas perdre de temps, poussant les enseignants à s'entraîner dans les « conditions réelles », sur un matériel existant et référencié afin d'améliorer les scores médiocres de leurs élèves aux évaluations externes. Les propos des enseignants du corpus, d'ailleurs, vont dans ce sens : ils admettent aisément que l'enseignement de la compréhension de textes qu'ils proposent aux élèves est entièrement évaluatif, soit par un questionnement oral, soit par un questionnement écrit. Il semble même pour ce dernier que les évaluations internes de cycle 3 soient très souvent des calques des évaluations externes. Ainsi, l'enseignement se réaliserait très largement sur un mode uniquement évaluatif ? Alors, enseignement, évaluation interne et évaluation externe seraient en quelque sorte des petites poupées russes ?

Quatrième chapitre : Les référents des enseignants pour les jugements sur la compréhension de textes narratifs

Résumé

Le chapitre cinquième peut s'envisager comme une illustration du précédent : il consiste en la présentation des résultats d'une première enquête autour d'entretiens d'enseignants. Dans le cadre de cette enquête qualitative, nous avons demandé à quinze enseignants exerçant dans des zones d'éducation contrastées de réagir à la lecture d'un texte issu des évaluations nationales et du questionnaire attaché. Les enseignants interrogés devaient relever et caractériser les difficultés qu'ils soulevaient dans le texte et dans le questionnaire. Les résultats montrent que les enseignants de l'enquête ont souvent de bonnes intuitions pour définir les difficultés, en particulier pour le questionnaire, pour lequel ils font souvent preuve d'une véritable culture technique du questionnaire. Néanmoins, il leur manque des outils pour décrire avec précision ces difficultés, notamment au niveau du texte. En outre, on observe dans les entretiens un glissement fort de la difficulté du texte et de la tâche vers la difficulté des élèves. Le référent essentiel des enseignants de l'enquête est très clairement l'élève. Nous notons enfin des différences dans les thématiques abordées en fonction de leur zone d'exercice : les enseignants en HEP abordent surtout le texte comme thème principal ; pour les enseignants en EP, les thèmes de l'évaluation et des élèves représentent plus de la moitié des propos. Nous avons tenté enfin de dresser des portraits d'enseignants en suivant la typologie de Jorro (1999).

Enseigner la compréhension de textes dépend largement, comme tout enseignement d'ailleurs, de la représentation qu'ont les enseignants des contenus de savoir et des savoir-faire qu'il a à enseigner. En marge de l'enquête interrogeant directement les élèves, il nous a paru très intéressant de confronter le regard que peuvent porter des enseignants sur la compréhension de textes pour tenter de cerner les éventuels malentendus entre les attendus des enseignants et ce que les élèves comprennent de ces dits attendus. Nous aurions pu poser frontalement une question de définition aux enseignants, en leur demandant par exemple : « Pouvez-vous définir ce qu'est pour vous la compréhension de textes ? », ou encore « Pouvez-vous définir les difficultés de compréhension de textes de vos élèves ? ». Mais nous craignons de n'obtenir ce faisant que de vagues considérations générales. C'est pourquoi, nous avons fait le choix méthodologique de demander aux enseignants de réagir à la lecture d'un texte et du questionnaire attenant, issus des évaluations nationales de 2012 et de porter un jugement sur l'intérêt et les limites, sur les difficultés inhérentes à une épreuve précise de compréhension.

Le plus souvent, les jugements des enseignants sont appréhendés à travers une analyse de conception d'épreuve (Serry & Tessaro, 2016) ou une analyse de correction d'épreuve (Goasdoué, Vantourout et Bedoin, 2016). Dans le cas de la compréhension de textes, l'analyse de conception d'épreuve ou de correction d'épreuve ne nous est pas apparue pertinente. En effet, l'évaluation de la compréhension de textes à l'école primaire est largement, voire exclusivement, réalisée à l'aide d'un questionnaire. Le format-même du questionnaire induit une cotation précise et contrainte qui rend peu intéressante l'analyse de correction d'épreuve. D'autre part, il existe peu de travaux portant sur les évaluations internes et de l'aveu-même des enseignants (on en trouve plusieurs illustrations dans notre enquête)⁸⁰, ces derniers produisent eux-mêmes très peu de questionnaires de compréhension et encore moins dans le but d'évaluer les élèves.

Nous avons émis l'hypothèse discutable à des degrés divers que le jugement des enseignants sur une épreuve précise permettrait d'accéder de manière plus précise aux connaissances et outils mobilisés par les enseignants pour analyser les textes et les questions de compréhension mais également aux représentations sous-jacentes de ce qu'est la

⁸⁰ Les déclarations des enseignants de notre enquête corroborent d'ailleurs les constats établis dans le bilan de l'application des programmes de 2008 de l'Inspection Générale (publié en 2013).

compréhension de textes et aux représentations des difficultés en compréhension de textes. Nous souhaitons aussi décrire les savoirs professionnels que les enseignants pourraient développer sur la compréhension. La limite de ce choix méthodologique tient bien sûr au caractère peu généralisable de ces jugements portés sur un protocole texte/questions aux propriétés particulières par un corpus réduit de quinze enseignants. Il s'agit au mieux d'une illustration de ce que peuvent être ces outils, connaissances et représentations.

Enfin, nos propres outils, connaissances et représentations constituent également un filtre certain. Nous avons nos propres référents pour les jugements des jugements enseignants sur la compréhension de textes narratifs. En marge des réponses explicites données par les enseignants, il a été nécessaire de dégager des traits latents, des définitions implicites, lorsque les enseignants faisaient référence à un phénomène de langue ou de littérature mais n'avaient pas forcément « les mots pour le dire ». Cette recatégorisation s'effectue donc à l'aune de nos propres référentiels.

Méthodologie

Nous avons fait passer des entretiens de 30 à 45 minutes à 15 enseignants de fin de cycle primaire (élèves de CM2/ 10-11 ans) exerçant dans des écoles de région parisienne. Ces établissements se situent dans des zones d'éducation contrastées. Comme nous l'avons dit précédemment, nous avons fait réagir les enseignants sur un support particulier : un protocole d'épreuves issu des évaluations nationales de 2012. Il comprend un texte de Colette, extrait du roman « Claudine à l'école », et d'un questionnaire de compréhension de textes. Le choix de ce texte de notre part procède d'une volonté de dépasser les constats répétés dans divers travaux et enquêtes (*e.g.*, Cèbe & Goigoux, 2009) selon lesquels les enseignants expliquent massivement la difficulté des textes à travers le lexique et le niveau de langue. Soucieux d'obtenir une analyse plus riche et approfondie de la part des enseignants, nous avons délibérément choisi un texte contenant des termes courants (un terme présumé inconnu des élèves est expliqué par une note). La difficulté du texte tient à bien d'autres facteurs. Nous tâcherons tout au long de l'analyse des connaissances, outils et représentations des enseignants de mettre en exergue ces difficultés du texte et celles liées à la formulation des questions.

L'entretien semi-directif s'est déroulé en deux temps :

- Dans un premier temps, nous avons soumis aux enseignants le texte seul, leur demandant de décrire et de juger les difficultés de compréhension que pouvait à leurs yeux présenter le texte. La première question visait à faire émerger la difficulté majeure qu'ils percevaient. Puis les questions étaient relativement libres en fonction de l'élaboration des réponses des enseignants.
- Dans un second temps, les enseignants avaient à leur disposition conjointement et le texte et le questionnaire ; ils devaient répondre aux mêmes questions. La première question étant de déterminer quelle question était la plus difficile à leur sens et pourquoi. Les relances ont essentiellement porté sur deux plans intrinsèquement liés : le degré de difficulté inhérente au texte, à la question, à l'interaction des deux d'une part et l'activité de réponse présumée à chaque item d'autre part. Cette seconde partie de l'entretien visait avant tout l'analyse des questions.

En ce qui concerne la méthodologie suivie pour mener ces entretiens, il nous semble que nous sommes assez proches de la méthode de verbalisation concomitante issue des travaux en ergonomie, notamment. Peu développée pour la lecture (Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2014), elle est encore moins répandue pour faire analyser les pratiques enseignantes par les enseignants (Goasdoué, Vantourout et Bedoin, 2016), elle permet d'accéder ou du moins d'approcher les processus cognitifs. Elle présente néanmoins certaines limites bien décrites par la littérature : en arrêtant l'activité (concernant notre enquête, il s'agit d'activité de lecture et d'analyse de questionnaire), elle revêt un caractère artificiel. Il est, en outre, envisageable que l'exercice-même fait peut-être émerger des questions que les enseignants ne se seraient peut-être pas posées sans l'intervention.

Nous avons choisi de suivre l'ordre de l'entretien dans la présentation des résultats de cette enquête. Après avoir rapidement introduit le protocole et les caractéristiques principales des quinze enseignants, nous verrons donc successivement les jugements sur le texte et les jugements sur la difficulté des questions.

Le protocole

Lis attentivement le texte suivant et réponds aux questions posées.

Dans le livre dont ce texte est extrait, le personnage principal, Claudine, raconte des aventures de son enfance qui s'est déroulée à la campagne ...

Et puis il y a mes préférés, les grands bois qui ont seize et vingt ans, ça me saigne le cœur d'en voir couper un ; pas broussailleux, ceux-là, des arbres comme des colonnes, des sentiers étroits où il fait presque nuit à midi, où la voix et les pas sonnent d'une façon inquiétante. Dieu que je les aime ! Je m'y sens tellement seule, les yeux perdus loin entre les arbres, dans le jour vert et mystérieux, à la fois délicieusement tranquille et un peu anxieuse, à cause de la solitude et de l'obscurité vague...Pas de petites bêtes, dans ces grands bois, ni de hautes herbes, un sol battu, tour à tour sec, sonore ou mou à cause des sources ; des lapins à derrières blancs les traversent ; des chevreuils peureux dont on ne fait que deviner le passage, tant ils courent vite ; de grands faisans lourds, rouges, dorés, des sangliers (je n'en ai pas vu) ; des loups – j'en ai entendu un, au commencement de l'hiver, pendant que je ramassais des faînes*, ces bonnes petites faînes huileuses qui grattent la gorge et font tousser. Quelquefois des pluies d'orage vous surprennent dans ces grands bois là ; on se blottit sous un chêne plus épais que les autres, et, sans rien dire, on écoute la pluie crépiter là-haut comme sur un toit, bien à l'abri [...].

* faînes : fruits du hêtre Colette, *Claudine à l'école*

A) Recopie deux expressions qui montrent qu'il fait sombre dans la forêt.

À ton avis, est-ce que Claudine aime se promener dans la forêt ? En t'aidant du texte, explique ton point de vue.

Dans le passage, « pas broussailleux, ceux-là, des arbres comme des colonnes, des sentiers étroits où il fait presque nuit à midi, où la voix et les pas **sonnent** d'une façon inquiétante. », explique ce que veut dire le verbe **sonner**.

Que fait le personnage principal quand il pleut trop fort dans la forêt ?

Entoure dans le texte, une expression où l'auteur montre qu'un arbre peut servir de protection.

B) Parmi les résumés proposés ci-dessous, entoure la lettre correspondant à celui qui résume le texte que tu viens de lire ci-dessus.

A- Claudine raconte qu'elle s'était perdue et qu'il lui a fallu traverser sous la pluie un bois sombre et effrayant avant de trouver finalement un abri sous un arbre.

B- Claudine raconte ce qu'elle ressent à chaque fois qu'elle entre dans son bois préféré. C'est toujours une joie car le bois est lumineux et accueillant. On y croise parfois des lapins et des chevreuils.

C- Claudine raconte combien elle aime les bois. Elle décrit le plaisir qu'elle ressent quand elle s'y promène, bien qu'elle craigne un peu l'obscurité et les animaux, même si tous ne sont pas dangereux.

D- Claudine raconte comment on peut survivre dans une forêt lorsqu'on s'est perdu, ce que l'on peut manger et comment on peut se protéger de la pluie.

Le texte de Colette (1900) est proposé dans le dispositif des évaluations nationales de 2012. De 2009 à 2013, les évaluations nationales produites par la DGESCO présentent toutes à peu près la même structure : un texte relativement long et un second texte plus court permettent d'évaluer la compréhension de textes. Le premier est généralement issu de la littérature jeunesse ; le second plutôt du patrimoine littéraire français. Le texte qui nous intéresse ici est le second du dispositif d'évaluations 2012, venant après un texte plus long d'Henri Gougaud extrait de « *La reine des serpents et autres contes du ciel et de la terre* » (2002).

Les enseignants

	sexe	âge	Zone d'éducation	Caractéristiques complémentaires
S01	F	54	EP	directrice
S02	F	55	EP	Zil
S03	M	39	EP	directeur
S04	F	34	HEP	doctorante
S05	F	37	EP	
S06	F	38	EP	
S07	F	28	EP	
S08	F	34	HEP	
S09	F	26	EP	
S10	F	53	EP	
S11	M	27	EP	
S12	F	30	EP	
S13	F	39	Rural, avant EP	
S14	F	49	HEP	
S15	F	37	HEP	Reconversion professionnelle

Tableau 1: Répartition des enseignants par sexe, âge et zone d'exercice (EP: éducation prioritaire; HEP: hors éducation prioritaire)

Le corpus présente une grande majorité de femmes puisqu'il comporte seulement deux hommes mais cela est sans doute représentatif du corps enseignant en général. La moyenne d'âge de plus de 38 ans est relativement élevée mais à l'avantage de représenter des enseignants plutôt bien implantés dans leur métier depuis de nombreuses années (mis à part le S15 qui était en reconversion professionnelle). Le corpus comporte également deux directeurs d'école n'ayant pas de décharge complète de classe. Au cours de leurs entretiens, nous pouvons déceler la posture particulière qu'induit la charge de direction qui leur incombe : S01 et S03 sont les seuls à se référer au socle commun et aux évaluations externes en tant qu'indicateurs de pilotage de l'établissement, par exemple. De même, le fait que S04 soit doctorante en Sciences de l'éducation, en sus d'être enseignante à plein temps, confère un statut particulier à ses réponses.

Mais dans le cadre d'un travail sur les difficultés de compréhension de textes, c'est peut-être la zone d'éducation dans laquelle exercent les enseignants qui constitue un paramètre essentiel. Nous avons interrogé plus d'enseignants exerçant en EP (10) que hors PE (5). S'agissant d'une enquête qualitative qui ne concerne que 15 sujets, nous tâcherons dans la mesure du possible et chaque fois que cela a été perceptible de mettre en avant les spécificités éventuelles du discours et des représentations des enseignants exerçant en EP. D'emblée, il

nous semble que c'est avant tout dans la seconde partie concernant le questionnaire que ces phénomènes apparaissent particulièrement.

Les jugements sur le texte : les mots et les choses

Le texte de Colette présente, nous l'avons déjà mentionné, des difficultés certaines. Une des plus importantes réside dans le genre textuel auquel il appartient. Il s'agit d'un récit d'enfance semi-autobiographique. Ce genre textuel est souvent privilégié par l'école dans le sens où le personnage-narrateur est un enfant. Il apparaît comme une évidence que les élèves trouveront un intérêt à la lecture et pourront enclencher un processus d'identification étant donné que le vécu de l'enfant dont il est question dans le récit est supposé être proche de celui du lecteur. Ce genre textuel pose néanmoins d'épineux problèmes relevant de l'écriture-même qui sont rarement pris en compte : s'agissant la plupart du temps d'un adulte qui écrit sur l'enfant qu'il a été, un procédé dit de double énonciation du je-enfant et du je-adulte est à l'œuvre, si bien que l'on ne sait pas vraiment qui parle lorsque le narrateur décrit ses sentiments notamment. Cette polyphonie est très troublante (en même temps qu'elle en fait toute la saveur littéraire) et peut poser des problèmes importants de compréhension. C'est le cas du texte de Colette dans lequel l'ambiguïté des sentiments est particulièrement forte : la reconstruction du passé par Colette adulte amène à penser que Claudine enfant aime à se faire peur dans la solitude de la forêt. D'un point de vue formel, une des grandes difficultés du texte tient à une syntaxe complexe et elliptique (des phrases longues ; des points-virgules ; des verbes élidés ; des juxtapositions à interpréter comme énumération ou équivalence ; des reprises anaphoriques nombreuses). Enfin, une certaine acception poétique des mots confère au texte un niveau de langue soutenue. Nous notons d'emblée qu'il s'agit d'un extrait et que l'effet d'entrée *in medias res*⁸¹ augmente la difficulté de compréhension par le truchement d'un référent postposé (« mes préférés, les grands bois »).

En dépit de la consigne explicite et ouverte concernant les difficultés du texte, la majorité des enseignants ne fondent pas leur analyse sur les propriétés intrinsèques du texte mais jangent bien plutôt celles-ci à l'aune de leurs élèves ; en d'autres termes, ils adoptent le point

⁸¹ « *In medias res* (du latin signifiant littéralement « au milieu des choses ») est un procédé littéraire qui consiste à placer sans préalable le lecteur, ou le spectateur, au milieu d'une action, les événements qui précèdent n'étant relatés qu'après coup » (*Dictionnaire des termes littéraires* de Gorp, Delabastita, Legros et al., 2005, p. 533)

de vue présumé, imaginé de leurs élèves pour évaluer les difficultés du texte. D'ailleurs, nous remarquons que les enseignants ne cherchent pas à dégager des catégories de difficultés ou élaborer un exposé répertoriant les difficultés mais les abordent de manière linéaire, suivant l'ordre du texte, comme seraient susceptibles de le faire les élèves⁸². C'est pourquoi nous avons repris la taxonomie des difficultés proposée par Cèbe et Goigoux dans « Lector et Lectrix » (2009) qui adopte le point de vue du lecteur-élève. Se référant aux modèles de lecture issus de la psychologie cognitive, cette taxonomie égraine les diverses compétences qu'un lecteur expert convoque simultanément.⁸³ À partir de cette taxonomie de référence, nous avons affiné les catégories par des éléments relevant de l'analyse littéraire et stylistique.

Dans un premier temps, nous avons relevé les difficultés dans l'ordre selon lequel les enseignants les présentaient. La première question visant à définir la difficulté majeure du texte, nous émettons l'hypothèse que la première réponse énoncée par les enseignants est considérée comme la plus importante. Parmi les trois premières sources de difficultés énoncées, le lexique est présent chez huit enseignants sur quinze ; viennent ensuite le problème des référents et de l'incipit⁸⁴ que six enseignants placent dans les trois premières difficultés formulées. Ensuite seulement apparaissent la syntaxe, les phénomènes relevant du genre textuel et du figement (ou expressions figées) (cinq fois citées parmi les trois premières difficultés). Nous pouvons déjà noter que le lexique demeure, malgré nos précautions (choix du texte aux mots courants), très nettement l'argument avancé en tout premier lieu par les enseignants, tel que le décrit largement la littérature mentionnée à maintes reprises dans ce travail de thèse.

Par souci de clarté dans notre analyse des propos des enseignants visant à dégager les représentations et conceptions sous-jacentes de la compréhension de textes chez les enseignants, nous suivrons l'ordre des compétences de la taxonomie proposée par Cèbe et

⁸² La difficulté du début du texte, renforcée par le choix de l'extrait, a peut-être accentué la linéarité des commentaires.

⁸³ Nous présentons cette taxonomie en détails dans le chapitre portant sur l'enseignement et l'évaluation de la compréhension des textes narratifs. Pour rappel : il y aurait 5 compétences à mobiliser lorsqu'on lit et comprend un texte 1° des compétences de décodage (pré-requis pour la compréhension de textes, elles renvoient à l'automatisation des procédures d'identification des mots écrits); 2° des compétences linguistiques (syntaxiques et lexicales); 3° des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores et connecteurs); 4° des compétences référentielles (connaissances « sur le monde » ou encyclopédiques sur l'univers des textes); 5° des compétences stratégiques (plus métacognitives donc, telles que la régulation, le contrôle et l'évaluation, par l'élève, de son activité de lecture).

⁸⁴ Incipit (du latin *incipere* « commencer ») désigne les premiers mots d'un manuscrit, d'un texte, par référence à la locution latine des manuscrits latins du moyen âge *incipit liber* « Ici commence le livre » (Rey, 1998, p.1805).

Goigoux (2009), non que celle-ci renvoie à l'ordre de citation des difficultés par les enseignants de notre corpus que nous venons d'évoquer à l'instant, non que cette taxonomie ne soit non plus hiérarchisée en fonction du degré des difficultés. Cette taxonomie permet de répartir clairement les domaines en fonction des propriétés intrinsèques du texte d'une part et ce qui relève plus du lecteur d'autre part. Une exception sera faite au sujet des compétences de décodage qui apparaissent peu sous cette forme dans nos entretiens (en fin d'école primaire, l'automatisation des procédures d'identification des mots est prétendue acquise). Les enseignants de l'enquête évoquent des aspects proches mais plutôt en termes de niveau de lecture. C'est pourquoi nous traiterons de cette compétence conjointement aux compétences stratégiques.

Les compétences relatives aux propriétés du texte

Les compétences linguistiques

La première catégorie regroupe des éléments relevant de la grammaire, de la syntaxe et du lexique⁸⁵. Ces trois domaines correspondent à la manière traditionnelle d'enseigner la compréhension de textes et le français, en général ; c'est-à-dire celle que la plupart des enseignants de l'enquête ont connue en tant qu'élèves : élucider le lexique et analyser la structure syntaxique et grammaticale des phrases. Cette catégorie est très présente dans les entretiens (surtout le lexique et la syntaxe) mais les outils d'analyse paraissent paradoxalement peu opérants.

Grammaire

Du point de vue de la grammaire, la difficulté majeure du texte de Colette tient peut-être avant tout dans l'emploi des pronoms.

⁸⁵ Par « grammaire », nous entendons la grammaire de phrase (natures et fonctions des mots, principalement) ; la syntaxe, quant à elle, renvoie plutôt à l'analyse logique (qui s'intéresse aux propositions et à la nature simple ou complexe des phrases). En didactique, l'analyse logique est postérieure à la grammaire traditionnelle ; elle a connu un essor dans les années soixante-dix et quatre-vingts.

1° Et puis, il y a mes préférés, les grands bois qui ont seize et vingt ans, ça me saigne le cœur d'en voir couper un ; pas broussailleux ceux-là, des arbres comme des colonnes, des sentiers où il fait presque nuit à midi, où la voix et les pas sonnent d'une façon inquiétante. 2° Dieu, que je les aime ! 3° Je m'y sens tellement seule, les yeux perdus loin entre les arbres, dans le jour vert et mystérieux, à la fois délicieusement tranquille et un peu anxieuse, à cause de la solitude et de l'obscurité vague... 4° Pas de petites bêtes, dans ces grands bois, ni de hautes herbes, un sol battu, tour à tour sec, sonore, ou mou à cause des sources ; des lapins à derrières blancs les traversent ; des chevreuils peureux dont on ne fait que deviner le passage, tant ils courent vite ; de grands faisans lourds, rouges, dorés ; des sangliers (je n'en ai pas vu) ; des loups – j'en ai entendu un, au commencement de l'hiver, pendant que je ramassais

Comme nous le voyons, les pronoms sont nombreux dans ce texte et de natures diverses :

- Plusieurs pronoms remplacent le même mot (ceux-là, les, y remplacent les grands bois)
- Le référent est parfois assez éloigné du pronom (« ces grands bois...les traversent » avec, entre les deux, la présence de deux groupes nominaux pluriels « de hautes herbes » et « des sources »).
- On trouve à deux reprises le pronom double « en...un » qui permet d'extraire un individu du groupe.
- Par un processus de généralisation qui englobe le lecteur, Colette utilise les pronoms vous et on (en rouge). Ce phénomène sort de l'analyse grammaticale à proprement parler mais peut engendrer des incompréhensions fortes chez un apprenti-lecteur qui peut s'interroger sur le référent des pronoms.

À partir de cette analyse, il est remarquable de noter qu'un seul enseignant sur quinze emploie spontanément le terme de « pronom » (et encore : S08 parle de pronom personnel au sujet du questionnaire et non du texte) qui constitue pourtant un phénomène saillant de cet extrait et qui, comme nous venons de le voir, représente une difficulté majeure.

Cependant, les enseignants pointent largement cette difficulté de compréhension mais parlent plus volontiers de problème de « référents ». Nous y reviendrons plus tard car nous avons classé les référents parmi les compétences textuelles, ce terme de référent renvoyant également, dans leurs propos, à la cohésion du texte, c'est-à-dire à des éléments de grammaire de texte. Nous pouvons donc en conclure qu'ils ne conçoivent pas toujours cette difficulté au niveau de la grammaire de phrase.

De façon assez surprenante, le terme-même de grammaire est très peu utilisé spontanément par les enseignants de l'enquête (cinq enseignants de fait) pour caractériser les difficultés du texte de Colette. La terminologie de la grammaire de phrase traditionnelle est, de manière générale, peu présente dans les propos des enseignants, et si elle apparaît de manière ponctuelle dans la partie concernant le questionnaire, elle est quasiment absente de la partie concernant le texte. Pour décrire les propriétés et les difficultés du texte, les enseignants font très rarement référence à la nature et encore moins à la fonction des mots.

	nb d'occurrences
nom	2
verbe	5
adjectif	5
adverbe	0
déterminant	0
pronom	1
Préposition	0
conjonction	0

Tableau 2: Nombre d'occurrences des catégories grammaticales dans l'ensemble des entretiens d'enseignants

Les termes les plus courants de l'analyse grammaticale de phrase (noms, verbes, adjectifs) sont certes présents, bien que relativement peu employés et parfois tout juste mentionnés comme difficulté par leur nombre (pour les adjectifs) ou leur place (pour les verbes : « *on a souvent les verbes qui viennent en fin* » S15). Parmi les cinq enseignants mentionnant les adjectifs, S02 est le seul à parler d'adjectif qualificatif, par exemple ; elle met, à juste titre, en exergue la difficulté à identifier le nom auquel l'adjectif se rapporte. À première lecture, on peut effectivement se demander si tranquille se rapporte à un bois/arbre (S02) ou « au jour vert et mystérieux » qui précède tout juste (S04) ; l'ambiguïté vient du caractère épïcène⁸⁶ de l'adjectif. Mais « à la fois délicieusement tranquille et un peu anxieuse » formant un syntagme

⁸⁶ Adjectifs qui « ont une seule forme pour le masculin et le féminin : *une règle/un précepte immuable* » (Riegel, Pellat et Rioul ; 1994 ; p. 359).

et l'adjectif « anxieuse » étant marqué, on comprend que les deux adjectifs se rapportent bien au même nom, au personnage en l'occurrence : « *Pour un élève qui ne fait pas tellement attention aux marques du féminin et du masculin... c'est compliqué* » (S04).

Si la nature des mots est peu présente dans les propos des enseignants de l'enquête, la fonction des mots et de groupes de mots est, elle, totalement absente. En résumé, nous pouvons avancer l'idée que la grammaire constitue rarement un outil d'analyse pertinent aux yeux des enseignants pour caractériser la difficulté du texte.

Nous émettons l'hypothèse que les enseignants n'ont peut-être pas pensé à la convoquer : la consigne des entretiens renvoyant explicitement à la compréhension de textes, il leur a peut-être semblé peu probant d'avoir recours à la grammaire de phrases. N'ayant pas posé explicitement des questions à ce sujet, nous ne pouvons pas juger plus avant de la pertinence de cette hypothèse dans le cadre de ce travail.

Syntaxe

Cinq enseignants de l'enquête la mentionnent spontanément ; huit enseignants en parlent sur sollicitation de notre part ; enfin, un enseignant ne porte pas son attention sur des éléments relevant de la syntaxe et n'a pas eu de notre part de relance à ce sujet (S11 qui cite comme difficultés majeures des phénomènes de langue apparentés au lexique, au figement et à la stylistique) et un autre enseignant juge explicitement et après sollicitation de notre part que le texte ne présente pas de difficulté de ce point de vue (S06). En somme, treize enseignants sur quinze élaborent un discours concernant les difficultés syntaxiques. La grande majorité des enseignants interrogés soulèvent donc avec pertinence une des sources de difficultés majeures du texte de Colette sans toutefois lui accorder systématiquement le primat puisque seulement cinq enseignants sur quinze mentionnent la syntaxe dans les trois premiers arguments. Pourtant, le texte de Colette est, sans aucun contexte, spécialement complexe de ce point de vue :

1° Et puis, il y a mes préférés, les grands bois **qui ont seize et vingt ans**, ça me saigne le cœur d'en voir couper un ; pas broussailleux ceux-là, des arbres comme des colonnes, des sentiers **où il fait presque nuit à midi, où la voix et les pas sonnent d'une façon inquiétante**. 2° Dieu, que je les aime ! 3° Je m'y sens tellement seule, les yeux perdus loin entre les arbres, dans le jour vert et mystérieux, à la fois délicieusement tranquille et un peu anxieuse, à cause de la solitude et de l'obscurité vague... 4° Pas de petites bêtes, dans ces grands bois, ni de hautes herbes, un sol battu, tour à tour sec, sonore, ou mou à cause des sources ; des lapins à derrières blancs les traversent ; des chevreuils peureux **dont on ne fait que deviner le passage, tant ils courent vite** ; de grands faisans lourds, rouges, dorés ; des sangliers (je n'en ai pas vu) ; des loups – j'en ai entendu un, au commencement de l'hiver, **pendant que je ramassais des fânes, ces bonnes petites fânes huileuses qui grattent la gorge et font tousser**. 5° Quelquefois des pluies d'orage vous surprennent dans ces grands bois-là : on se blottit sous un chêne plus épais que les autres, et sans rien dire, on écoute la pluie crépiter là-haut comme sur un toit, bien à l'abri (...).

L'analyse syntaxique met à jour la grande complexité du texte qu'un des enseignants formule à sa façon : « *C'est pas une phrase, tu sais, structurée, avec un sujet, un verbe, dans l'ordre* » (S03) ! Sur les cinq phrases du texte, trois sont en effet des phrases complexes. La 1° et la 4° comportent en tout 5 propositions subordonnées relatives (en vert) et deux propositions subordonnées circonstancielles (soulignées). Nous remarquons que certains pronoms relatifs relèvent d'un niveau de langue soutenu (où et dont) et que les propositions indépendantes de ces phrases (1° et 4°) ont des verbes élidés (« ils ne sont pas broussailleux ») dans la phrase 1° ; des chevreuils sous-entendus « les traversent » ; de grands faisans ; des sangliers ; des loups, de même ; cette élision dans la phrase 4° explique la parenthèse « *je n'en ai pas vu* » dont le sens demeure obscur sans cela. La difficulté à analyser la syntaxe de cet extrait tient évidemment beaucoup à la ponctuation qui en privilégiant le point-virgule permet l'élision des présentatifs (« Il y a ») et fait passer du statut de phrases simples nominales (qu'un point aurait accordé) au statut de phrases complexes juxtaposées (début de phrase 4°).

La phrase 1° recèle une autre difficulté syntaxique qui réside dans la forme à valeur passive « *ça me saigne le cœur d'en voir couper un* » renforcée par une anacoluthes⁸⁷. L'exclamative de la phrase 2° introduite par l'adverbe d'intensité « que » renforcé par « Dieu » est également une forme syntaxique littéraire.

⁸⁷ « Rupture de cohérence syntaxique » (Fromilhague, 1995, p. 34)

En regard de cette analyse rapide visant avant tout à mettre en exergue les principales difficultés du texte d'un point de vue syntaxique, les enseignants de l'enquête semblent posséder peu d'outils pour décrire cette difficulté. L'absence de terminologie précise est notable de ce point de vue. Un seul enseignant emploie le terme « *relative* » (S04). Nous trouvons également celui de « *proposition* » chez trois enseignants (S04, S08, S15) dont un seul parle de « *proposition subordonnée* » (S08) ; celui de « *phrase nominale* » chez un seul (S08). D'autres termes sont convoqués mais sans être développés et il est difficile de savoir exactement quelle définition les enseignants ont de la notion : c'est le cas de S08 et S12 qui parlent de « *construction syntaxique* » ou encore S01, S04 et S08 de « *structure de la phrase* » ou « *structuration* » (S02). C'est encore plus flagrant chez S01 et S12 qui répètent l'expression « *tournures de phrase* » associées à « *phrases compliquées* » (S01). À plusieurs endroits, la définition des termes paraît floue voire erronée comme pour S15 qui à la question explicite : « *Qu'est-ce que vous appelez proposition dans ce texte ?* » répond : « *Enfin proposition... Enfin, c'est pas...c'est tous les compléments, en fait, tous les compléments 'les yeux perdus entre les arbres dans le jour vert et mystérieux', voilà, on pourrait revenir sur la syntaxe de la phrase, le 'je m'y sens seule' suffit, après le reste est uniquement descriptif. Donc si on parle des compléments circonstanciels ; c'est super, on va pouvoir mettre beaucoup de choses là-dedans mais ça sert à mettre l'ambiance du texte, mais pour la compréhension de la phrase, on a juste besoin de 'je m'y sens seule'. Voilà, c'est tout ça ; alors, les compléments de phrase, excusez-moi... ».*

Nous remarquons souvent, comme ici, un glissement entre la terminologie syntaxique et la sémantique qui se traduit par une sorte de traduction de la notion mentionnée en sa réalisation sémantique : les caractéristiques syntaxiques du texte de Colette deviennent des « *énumérations* » (S13), « *juxtapositions* » (S12) ou encore un « *mélange de notions* » (S14). Les enseignants de l'enquête font souvent preuve d'intuitions précises au sujet des caractéristiques syntaxiques mais ont des outils peu opérants voire erronés quand ils tentent de mener une analyse syntaxique à proprement parler. Pour illustration, S15 mentionne la place finale des verbes dans la phrase 4° à juste titre mais elle le fait à l'aide de périphrases et en assimilant propositions principales, indépendantes et relatives qui expandent le nom : « *Par exemple, les lapins à derrières blancs les traversent : donc les ... à chaque fois, on a souvent les verbes qui viennent...qui viennent en fin ; par exemple 'des chevreuils peureux dont on ne fait*

que deviner le passage' : en fait, à chaque fois, on...on cite le sujet et y a une proposition derrière qui vient... qui vient décrire l'action de ce personnage, du sujet. Voilà... Tout raccrocher ».

Le terme de ponctuation semble employé à meilleur escient et mieux maîtrisé mais, de façon assez surprenante, il apparaît en tant que tel dans les propos de trois enseignants seulement (S01, S06, S15). Pour les autres enseignants, des éléments épars de ponctuation sont cités mais pas le terme générique. S01 juge que la ponctuation dans ce texte n'est pas « *précise* » (le point-virgule n'est ni un point ni une virgule qui, eux, seraient précis en l'occurrence).

En ce qui concerne la syntaxe, comme pour bien d'autres compétences, nous le verrons, le référent des enseignants est très majoritairement l'élève. Ainsi, S15 estime que les élèves « *sont plus habitués au point* ». D'une manière générale, la plupart des enseignants de l'enquête mentionne la longueur des phrases. Pour certains, les phrases sont « *très* » longues (S05, S12, S13) pour d'autres elles sont « *trop* » longues (S01 ; S10 « *t'arrives jamais au bout* »), ce qui traduit bien le point de vue qu'ils adoptent alors. Ils se mettent à la place de leurs élèves. D'ailleurs, ils sont nombreux à parler en termes de lignes (S07, S08, S09, S14), comme on peut le faire dans le cadre de la lecture en classe. S05 en appelle même aux préconisations d'écriture qu'elle donne à ses élèves « *moi, en plus, j leur dis : ne faites jamais de phrase qui dépasse une ligne, parce que, sinon..., alors évidemment c'est leur écriture- mais là, je vois certaines phrases qui font cinq lignes* ». S15 semble se référer à la pratique de la lecture oralisée lorsqu'elle voit une difficulté dans l'enchaînement et le découpage des phrases, de savoir « *faire des pauses quand il faut* ». Pratiques de classe et point de vue des élèves ont ainsi une forte prégnance dans l'analyse syntaxique que proposent certains enseignants de l'enquête. Parfois même, on assiste à travers certains propos à une véritable inversion de la perspective, comme chez S13 pour qui il s'agit de bien maîtriser la lecture pour maîtriser la syntaxe.

Le lexique

Comme nous l'avons dit en préambule de cette partie, le lexique est avancé comme une difficulté majeure par de nombreux enseignants puisque huit des quinze enseignants le mentionnent dans les trois premiers arguments de difficulté. Or, nous le rappelons également, nous avons délibérément choisi ce texte pour les termes courants qui y sont employés. La difficulté au niveau du lexique dans ce texte se loge donc ailleurs. Elle tient beaucoup plus, selon nous, à :

- l'acception poétique de certains mots et le niveau de langue soutenu, littéraire du texte : emploi de « tant » comme conjonction ou encore de « que » comme adverbe d'intensité, par exemple.
- la polysémie de certains mots (dénotations de « vague » : adjectif ou nom)
- le rapport hyperonyme/hyponyme « bois/arbre » et l'emploi de l'un pour l'autre dans « d'en voir couper un »
- le figement (sens figuré de « sonnent ; perdus » ; tours littéraires « tour à tour » ; expressions figées et figurées « ça me saigne le cœur »)

En regard de cette analyse succincte, les enseignants possèdent de manière éparse quelques outils pour décrire la difficulté : S08 parle de « *référents* » ; S15 de « *radical* » à propos de « *huileuses* » ou encore S05 de « *champ lexical* ». Mais souvent, la définition des termes employés semble floue. Le terme de « référent », par exemple, en est une bonne illustration : entre sens linguistique (signifiant/signifié/référent), sens grammatical (le référent d'une reprise anaphorique) et sens culturel (référent/référence), on ne sait pas toujours lequel est convoqué par les enseignants, comme chez S11 « *ils savent pas ce qu'est un chevreuil. Donc, on est obligé de leur expliquer que ça peut ressembler à...un cerf, et parfois même, on est obligé d'aller vers certains référents, même jusqu'à Bambi. En cm2 ! Pour leur expliquer* ». D'autres enseignants ont recours à des périphrases : « *le mot de vocabulaire-là, broussailleux, je suis pas convaincue, non plus, qu'ils y aient accès* » (S12) ; « *je crois qu'ils auraient pas eu certaines images mentales* » (S13) ; périphrases qui semblent renvoyer à l'idée de stock de lexique mental chez le lecteur : si le texte contient des mots qui n'appartiennent pas à ce lexique mental, alors le lecteur ne comprend pas le texte.

L'évocation du caractère polysémique des mots est également présente dans les propos des enseignants. Deux enseignants soulignent en effet les confusions probables chez les élèves entre les deux dénotations du mot « vague » : « *l'obscurité vague* », *eah...vague, ils vont tout de suite penser à...vraiment, c'est peut-être bête, mais c'est comme ça, je le vois tous les jours* » (S05) ; « *l'obscurité vague* ». *Je suis pas certaine non plus que, tu vois, eux, y vont penser à une vague* » (S06) ou encore du mot « bois » (bien que cette confusion nous semble moins probable) : « *Ça pourrait être les grands bois, quand on parle de bois euh...on pense aussi aux bois des, des animaux, les rennes* » (S07). C'est surtout le figement de « ça me saigne le cœur » qui fait réagir les enseignants de l'enquête. Ils sont six enseignants à penser que l'expression figée « ça me saigne le cœur » peut générer un problème de compréhension de textes pour certains élèves faibles, comme l'illustrent les propos de S09 : « *ça me saigne le cœur, ils vont s'imaginer ça vraiment au premier degré (...)* Et puis, oui, on dit que on fait saigner les arbres aussi »⁸⁸. Enfin, lorsque les enseignants abordent le lexique, ils parlent très souvent du contexte. On peut penser qu'ils ont pris l'habitude de manipuler la notion de « lexique en contexte » qui est une rubrique à part entière des manuels d'étude de la langue et des évaluations nationales.

En résumé, si certains enseignants possèdent quelques outils opérants pour caractériser la difficulté induite par le lexique, la majorité semble, cependant, survaloriser la part du lexique dans la compréhension de textes, en particulier les moins expérimentés – les jeunes enseignants ou les néo-titulaires (3 enseignants sur 8 qui citent le lexique parmi les trois premières sources de difficulté) - ainsi que les enseignants exerçant en EP (6 des 8) qui, comme S05, pensent que « *On est dans...vraiment...dans un milieu, on le dit, on le répète, mais absolument pauvre lexicalement* » (S05). La prégnance du modèle didactique traditionnel (lecture du texte/élucidation du vocabulaire/questionnement) semble demeurer forte, comme l'exprime S15 au sujet des élèves : « *Alors, y a du vocabulaire – on a beau dire, il faut pas s'attarder sur le vocabulaire – la première chose que les enfants font, même si on leur dit de tout lire, y a quand même pas mal de vocabulaire qui pour moi qu'ils connaissent pas* » (S15).

⁸⁸ Pour ces deux derniers exemples, on peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit là plutôt d'une reconstruction de la difficulté par les enseignants qui la justifient en fonction de leurs propres connaissances : il semble en effet que le sens propre de saigner un arbre et le sens de bois de l'animal relèvent de connaissances antérieures de l'adulte lecteur expert.

Finalement, la représentation sous-jacente dominante est celle de l'existence d'une bonne (et une seule) compréhension du texte. Nous pouvons déceler cette représentation à travers les expressions qui émaillent le discours des enseignants : « *fausser la compréhension* » (S06) ; « *gêner* » (3 enseignants) ; « *bloquer* » (6 enseignants) ; « *buter* » (5 enseignants) ; « *ça remet sur une autre piste, à mon sens* » (S12), comme si, en un processus tautologique, les mots du texte représentaient autant d'obstacles à franchir pour comprendre le texte ; comme si enfin, idées et mots du texte formaient deux entités bien distinctes (le fond et la forme ?) et que les idées du texte puissent être exprimées avec d'autres mots plus simples.

Les compétences textuelles

La seconde catégorie regroupe les éléments qui renvoient à la grammaire de texte et à la stylistique, au genre textuel. Ces domaines sont plus récents en termes de didactique que ceux relevant des compétences linguistiques. Dans le cadre scolaire, la transposition didactique issue de la narratologie et de l'analyse littéraire apparaît en effet dans les années quatre-vingt-dix. Un de nos postulats à ce sujet était donc que les jeunes enseignants proposeraient plus d'arguments appartenant à cette seconde catégorie par rapport aux plus expérimentés. Ce postulat n'a pas été vérifié dans cette enquête. Les enseignants se sont montrés peu prolixes sur le plan de la grammaire de texte. En revanche, ils ont fait beaucoup de remarques concernant le « style » du texte de Colette (que nous avons recatégorisées en stylistique et genre textuel).

Grammaire de texte

La grammaire de texte propose des outils d'analyse pour rendre compte de phénomènes linguistiques qui ne peuvent être complètement expliqués par la grammaire de phrase. Il est alors nécessaire d'élargir la perspective. La concordance des temps, par exemple, concerne rarement de simples phrases prises isolément ; on envisage plutôt l'objet par rapport à un texte ; de même, la référence aux pronoms, envisagée alors plutôt comme une chaîne de substituts assurant la cohérence du texte... La grammaire de texte propose ainsi une démarche descendante : on présente d'abord les unités les plus vastes (la situation d'énonciation puis le texte) avant d'analyser les unités plus restreintes. Elle s'appuie sur le type de réflexions suivantes : Comment se fait la répartition des informations dans un texte ?

Comment le texte progresse-t-il de phrases en phrases pour gérer les apports d'informations nouvelles et la reprise d'éléments déjà connus ? Comment les informations s'organisent-elles hiérarchiquement entre elles ? Qu'est-ce qui fait qu'un texte est perçu comme cohérent ou non cohérent ?

Si nous reprenons le texte de Colette et en proposons l'analyse de ce point de vue, nous voyons que :

Et puis il y a mes préférés, les grands bois qui ont seize et vingt ans, ça me saigne le cœur d'en voir couper un ; pas broussailleux, ceux-là, des arbres comme des colonnes, des sentiers étroits où il fait presque nuit à midi, où la voix et les pas sonnent d'une façon inquiétante. Dieu que je les aime ! Je m'y sens tellement seule, les yeux perdus loin entre les arbres, dans le jour vert et mystérieux, à la fois délicieusement tranquille et un peu anxieuse, à cause de la solitude et de l'obscurité vague...Pas de petites bêtes, dans ces grands bois, ni de hautes herbes, un sol battu, tour à tour sec, sonore ou mou à cause des sources ; des lapins à derrières blancs les traversent ; des chevreuils peureux dont on ne fait que deviner le passage, tant ils courent vite ; de grands faisans lourds, rouges, dorés, des sangliers (je n'en ai pas vu) ; des loups – j'en ai entendu un, au commencement de l'hiver, pendant que je ramassais des faînes*, ces bonnes petites faînes huileuses qui grattent la gorge et font tousser. Quelquefois des pluies d'orage vous surprennent dans ces grands bois là ; on se blottit sous un chêne plus épais que les autres, et, sans rien dire, on écoute la pluie crépiter là-haut comme sur un toit, bien à l'abri [...].

- le texte est très cohérent au niveau de la progression thématique : les référents anaphoriques (en violet) que nous avons déjà mentionnés au niveau de la phrase, assurent tout au long du texte la permanence du sujet. « Mes préférés », « en...un », « ceux-là », « les », « y », « les » réfèrent au grands bois tout au long du texte. Dans la seconde partie du texte, « ils », « en » et « en...un » réfèrent plus localement aux animaux dont il a été question juste auparavant ; enfin, « vous » et « on » participent au procédé de généralisation de la troisième partie que nous avons mentionné plus haut.

- Au niveau de l'énonciation, la présence du discours indirect libre « Dieu que je les aime ! » peut interroger l'apprenti lecteur qui a encore peu rencontré cette forme et qui, en tout cas, ne l'a pas étudié en classe puisque le discours indirect libre est abordé en cycle 4 seulement, voire au lycée.

- Les connecteurs (en bleu) sont très peu nombreux : « Et puis » constitue l'incipit du texte proposé aux élèves. Il s'agit bien entendu, d'un effet inhérent à l'extrait. Le texte de Colette ne correspond pas du tout au schéma narratif traditionnel avec situation initiale/

perturbation par un déclencheur/quête/situation finale. Le fait qu'il s'agisse d'un extrait perturbe totalement la fonction de ce « Et puis ». Il paraît peu probable, à moins de rechercher un effet stylistique particulier, d'entamer une histoire par « Et puis ». « Quelquefois », quant à lui, introduit la généralisation.

- Nous remarquons enfin une analepse⁸⁹ (passage surligné en turquoise) qui vient contraindre la linéarité du récit.

Dans les propos des enseignants, nous trouvons peu d'éléments renvoyant à la grammaire de texte. Le terme n'est évoqué par aucun, même les plus jeunes. De même, aucun enseignant n'emploie les termes d'énonciation, de cohésion, de cohérence du texte, de substituts ou d'anaphores. Un seul enseignant (S08) parle de « reprises anaphoriques » ; cet enseignant les positionne d'ailleurs comme difficulté première du texte de Colette. Cependant, le terme de « référent » est relativement fréquent dans les propos et exprime parfois une notion équivalente en adoptant en quelque sorte l'autre point de vue : « *Des ruptures, dans le sens où euh... les référents peuvent être assez euh...éloignés* » (S04) ; « *Donc, en fait, le référent de mes préférés, il se situe après, alors que d'habitude, on essaie d'avoir...la reprise anaphorique, elle se fait avec quelque chose qui a été évoqué avant. Et là, ça y est pas* » (S08). Mais souvent, comme on l'a vu, la notion de référent est polysémique et prend un sens linguistique ou culturel.

De même, la notion de connecteur n'est pas employée spontanément. S12 parle de « liens » ; S14 fait remarquer qu'il n'y a pas de « paragraphes » et S15 parle de « mots de liaison » et « d'enchaînement » : « *Ça apparaît comme une liste de choses que Claudine voit. En fait, on pourrait le faire sous forme de liste. Et il est pas mis sous forme de liste et l'enchaînement est... y a pas beaucoup de mots de liaison finalement qui permettent une fluidité de lecture* » (S15).

Nous en déduisons que la perspective adoptée est celle de l'élève et du résultat de l'activité qui serait ici la lecture oralisée fluide. La représentation sous-jacente de la compréhension qui affleure ici est peut-être la suivante : un texte plus « organisé » permet une lecture plus fluide de la part de l'élève qui peut alors témoigner d'une meilleure compréhension ; la lecture oralisée fluide attestant la compréhension. Or, il s'agit d'une représentation partiellement

⁸⁹ Phénomène de rétropection dans l'ordre du récit (Genette, 1972)

erronée (Cain, 2010) puisque certains élèves ne font pas preuve d'une lecture oralisée très fluide mais témoignent néanmoins d'une bonne compréhension de textes. Enfin, le système de temps est également à la source de représentations erronées, mais cela est sans doute dû encore une fois à la perspective adoptée, soit celle de l'élève : « *Tout est au présent alors que c'est quand même un texte qui s'est déroulé dans son enfance. Donc, ça, ça pourrait vraiment les perturber (...)* Et, on leur apprend qu'un événement qui s'est déroulé, on le relate au passé » (S05) ; « *Tout est au présent alors qu'on parle d'un souvenir d'enfance* » (S12) ; « *Donc elle raconte quelque chose qui s'est passé dans son enfance et...le texte est au présent. Donc, ça brouille plutôt la piste, je dirais* » (S14).

Genre textuel et stylistique

Les enseignants sont bien plus prolixes à ce sujet. Ils sont huit à placer genre textuel et/ou stylistique dans les trois premières sources de difficulté du texte de Colette ; cinq à employer spontanément le terme « genre » (« *genre littéraire* » ; « *genre de textes* » ; « *genre policier* ») mais il n'est pas toujours évident de comprendre la catégorisation en genres qu'établissent les enseignants de l'enquête. S15 qualifie même le texte de « *littérature pure* ». Nous avons proposé une courte description du genre textuel du texte en introduction. Il s'agit d'un texte narratif, une semi-autobiographie ; il a pour caractéristique d'être à la fois descriptif et d'exprimer les échos du paysage dans l'âme de l'enfant⁹⁰ et l'ambiguïté des sentiments de solitude : Claudine aime jouer à se faire peur dans la forêt.

Les enseignants ont une intuition forte de ces caractéristiques mais bien souvent la définition des différentes notions semble approximative. Par exemple, ils sont plusieurs à répéter « *ce genre de textes* » sans vraiment le définir. Or, il nous semble que le genre textuel met à jour des représentations implicites quelque peu erronées. Il semble, en effet, que certains enseignants mettent en opposition le « narratif » et le « descriptif ». Peut-être posent-ils une équivalence entre « narration » et « schéma narratif » ? En tout cas, certains enseignants associent volontiers dans leurs propos « narration » et « action » en opposition à la « description » : « *Le texte est pas...narratif, en fait. C'est un texte...enfin, oui...il est évocateur, je sais pas... Oui, c'est un texte d'évocation mais c'est pas narratif...* » (S04). En même temps, ils voient, pour beaucoup, une source de difficulté dans le mélange entre action,

⁹⁰ Une des caractéristiques de la littérature romantique dont Colette est la lointaine héritière.

description et expression des sentiments du personnage : « *du descriptif mêlé au ressenti du personnage, de l'héroïne, quoi, de Colette. Et pour les enfants, c'est un peu compliqué de repérer la différence entre le descriptif et le ressenti du personnage principal* » (S02) ; « *ça parle du ressenti. Bon eux, ils sont plutôt... y a besoin d'actions ; y a besoin de faire avancer quelque chose. Et là, c'est ultra descriptif* » (S08) ; « *Colette, elle est dans le ressenti. Elle n'est pas en action dans la forêt. Et je pense que ça pour des enfants, c'est un petit peu difficile* » (S01) ; « *Parce que les enfants, ils sont plutôt sur de l'action, sur des verbes d'action, sur elle fait ci, elle fait ça* » (S01). Nous voyons, à travers ces propos, que les enseignants se réfèrent essentiellement aux élèves, à leurs attendus face à un texte. Finalement, en abordant le genre textuel, les enseignants parlent plutôt d'horizon d'attente des élèves, thème que nous développons plus tard. Sur le genre textuel, à proprement parler, ils demeurent très évasifs : « *l'intérêt du texte, il est pas dans ce qu'il raconte ; il est dans la forme* » (S02) ; les adjectifs qui reviennent le plus souvent pour caractériser le texte sont les suivants : « *contemplatif* » (S07), « *poétique* » (S07, S08, S12), « *dense* » (S12), « *vieillot* » (S13), « *précieux* » (S12) ; adjectifs qui sont inadéquats ou encore qui ne sont pas employés dans leur sens d'analyse littéraire. C'est peut-être lorsqu'on leur demande de proposer un découpage en parties du texte qu'affleurent les représentations implicites les plus surprenantes :

- « *la partie où elle décrit les animaux, tout ça...Là, ça va être ... Là, c'est plus concret* » (S09) : l'adjectif « *concret* » semble quelque peu incongru. Peut-être a-t-il été choisi parce qu'il s'agit d'êtres vivants et que les verbes d'actions sont plus nombreux dans cette partie du texte ?
- Les termes « *d'environnement* » (S15), de « *faune et flore* » (S11, S13, S15) paraissent, de même, étranges pour qualifier la description, ces termes appartenant plutôt au lexique du texte informatif.
- Nous notons une probable confusion entre « *ressenti* », « *sentiments* », « *sensation* » et « *point de vue* » (S09) ; ce dernier terme se rattachant à la notion de « *narrateur* ». Or, la notion de narrateur semble relativement erronée chez certains enseignants de l'enquête : « *après, est-ce qu'ils vont comprendre que c'est la petite fille qui parle etc...et que ce n'est pas le narrateur, enfin, ce n'est pas relaté d'un autre côté* » (S05) ; « *trois personnages...enfin, trois personnes différentes ; des points de vue différents, voilà* » (S10).

- Il semblerait que le caractère itératif qui participe au processus de généralisation de la fin du texte (« *Quelquefois* ») n'a pas été compris par plusieurs enseignants : « *Et après, on a l'impression que c'est vraiment une action qui s'est produite plus un jour* » (S12) ; « *Après, j'avais l'impression que c'était plus une anecdote qu'elle avait vécue mais c'est vrai que c'est un peu flou avec les loups, où elle en a déjà entendu un* » (S13).

Du point de vue de la stylistique, plus précisément, nous remarquons au fil des entretiens que les enseignants emploient des termes précis : « *figures de styles* » (S07) ; de « *comparaison* » (S05, S10, S12) ; de « *personnification* » (« *qui ont seize et vingt ans* » : *on date les arbres ; on leur donne un âge. En plus, ça personnifie quelque chose. Déjà là...bon. Et voilà...hop : personnification* » (S12) ; même s'ils n'emploient pas toujours le terme : « *le fait que on attribue aux arbres, en fait, des caractères qui sont, qui peuvent paraître humains* » (S04) ; de « *métaphore* » (S07, S11, S12 parle même de « *métaphore filée* ») ; « *d'hyperbole* » (S07). Cependant, l'emploi de ces figures de styles n'est pas toujours réalisé à bon escient : « *Quand ils parlent donc déjà des grands bois, donc qui n'est pas la forêt, donc, mais les grands bois – c'est une métaphore, même, une hyperbole ? Non, métaphore. J'ai dit quoi, moi, périphrase ?* » (S07), alors que manifestement l'enseignant cherchait le terme de « *métonymie* ».

En résumé, les enseignants de l'enquête caractérisent souvent les difficultés du texte par des appréciatifs et des superlatifs (« *très* », « *trop* »), ce qui montre bien que le point de vue adopté est celui de l'élève, comme si la difficulté était moins un attribut du texte qu'une propriété des élèves (le lexique en est un bon exemple). En d'autres termes, l'interaction texte-lecteur est plutôt pensée à partir du lecteur qu'à partir du texte. Les élèves deviennent un moyen d'analyser, décrire, jauger et juger les textes ; les caractéristiques et incompétences supposées de ces derniers servant d'heuristique de jugement. Les enseignants opèrent ainsi un glissement sémantique intéressant : ce n'est plus tant le texte qui présente des difficultés ; ce sont les élèves qui font preuve d'incompétences. Ce glissement de la difficulté du texte vers les difficultés des élèves est d'autant plus frappant que les questions de l'entretien portaient initialement sur les difficultés du texte.

Les compétences relatives aux propriétés intrinsèques du lecteur

Après les propriétés du texte, nous abordons celles qui relèvent plus du lecteur dans l'interaction texte-lecteur, c'est-à-dire que nous nous interrogeons sur les connaissances antérieures du lecteur lorsqu'il aborde la lecture d'un texte et sur les stratégies de lecture qu'il met en place pendant la lecture.

Les compétences référentielles

La troisième catégorie concerne la dimension référentielle du texte de Colette, c'est-à-dire les connaissances dites « sur le monde » ou « encyclopédiques » qu'il est nécessaire de posséder pour comprendre le texte, que ce soit (i) un lexique spécifique à un univers particulier décrit dans le texte, (ii) un vécu psychologique personnel qui permette de comprendre les états mentaux et les décisions d'un personnage ou encore (iii) des éléments de culture narrative. Il s'agit donc de connaissances extérieures au texte et antérieures à la lecture du texte. Cette dimension est très présente dans les entretiens ; on peut même dire qu'elle est sur-représentée. Elle occupe en tout cas une place centrale dans les explications de la source et origine des difficultés de compréhension de textes, ce qui en soi constitue à nouveau un glissement du texte vers l'élève ; mais paradoxalement, si cette dimension investit pleinement le discours des enseignants, elle n'est pas explicitement revendiquée comme origine essentielle de la difficulté par les enseignants de l'enquête, puisque trois enseignants seulement mentionnent le vécu supposé des élèves et l'horizon d'attente dans les trois premières difficultés du texte de Colette. Cela est peut-être dû au fait que nous ne tenons pas compte ici du lexique traité supra. Nous avons cependant conscience que ce dernier entre pleinement dans cette dimension. Le lexique représente d'ailleurs plus précisément la charnière vers cette dimension dans le sens où il est l'objet d'un nouveau glissement des élèves, cette fois, vers l'extra-scolaire et l'appartenance socio-linguistique et culturelle des élèves. Ce n'est plus l'aspect descriptif du stock du lexique mental chez les élèves mais bien un jugement qui est envisagé à présent : « *Ça vient aussi de la maison... On est vraiment dans un milieu, on le dit, on le répète, absolument pauvre lexicalement (...)* Ils n'ont pas toutes les expressions françaises – les insultes, ils les ont bien -, ceux qui sont pauvres lexicalement » (S05) ; « *On sait très bien qu'il y a certains élèves dans certaines classes dans certaines écoles qui ont quand même un vocabulaire assez réduit* » (S04). Ainsi, le « déficit » culturel des élèves est largement mis en avant dans les propos des enseignants de l'enquête. C'est

particulièrement saillant chez les enseignants exerçant en EP qui adoptent couramment une véritable rhétorique du handicap socio-culturel (Bautier et Rochex, 1997). Cette rhétorique ne concerne pas seulement le lexique ; elle vient également doubler un discours de doxa au sujet des élèves et enfants d'aujourd'hui qui sont de plus en plus en décalage avec la culture véhiculée par l'école, a fortiori les élèves en EP.

Vécu supposé des élèves

Certains enseignants de l'enquête mentionnent le décalage qui peut exister entre le vécu des élèves et l'univers décrit dans le texte. Il s'agit pour certains d'une question d'époque : « *C'est pas notre époque, Colette, c'est pas leur époque* » (S01) ; « *Il aurait peut-être fallu prendre un extrait un peu plus récent, avec des prénoms qui parlent mieux aux enfants. Parce que là, c'est difficile peut-être pour eux d'imaginer Claudine, une jeune Claudine, raconter ses aventures. Peut-être qu'en mettant, je sais pas, une Sarah ou Clémence, Élisabeth (...) peut-être une Sofia, une Faïzanour ! Un peu de mixité !* » (S11). Pour ce jeune enseignant, le texte de Colette semble trop éloigné de l'univers de référence de ses élèves. Ailleurs dans l'entretien, il déplace le point de vue des élèves vers le sien : « *En fait, quand je l'ai lu au départ, ça m'a fait penser à une histoire de Martine. Martine à la ferme. Martine à la campagne. Martine... Colette, même le nom de l'auteur, Colette, Claudine à l'école, je crois que c'est plus l'histoire d'une petite fille dans les années 50-60, même sans connaître l'extrait, sans connaître le livre, moi, je tablerais sur quelque chose comme ça. Et donc, ça pourrait être très bien lu par une jeune fille dans les années 50 ou dans les années 60* » (S11). S11 n'est pas le seul à évoquer sa lecture personnelle du texte ou son propre rapport à l'auteur comme autre référentiel de jugement sur le texte, S13 par exemple déclare : « *parce que...moi, personnellement, je connais 'Claudine à l'école' ; je connais l'auteur Colette ; je connais le livre et je sais de quoi ça parle. Et donc, ça ne m'étonne pas qu'il y a une description de la campagne dans ce livre-là. Maintenant, je pense pas que les enfants en CM2 aient cette culture – enfin, je sais pas comment définir cela* » ; S02 parle même de son rapport intime avec la lecture à l'âge de ses élèves à peu de choses près : « *J'adore Colette. Je les ai tous lus...en cachette. À douze ans, j'ai lu 'l'ingénue libertine', un livre défendu ! Je le lisais en cachette* ». On peut s'interroger sur la motivation des enseignants à produire ainsi leur propre jugement sur le texte : s'agit-il d'un second référentiel de jugement ou cela répond-il à une nécessité de connivence avec l'enquêteur ou encore un besoin d'attester une certaine expertise de lecteur ? C'est

probablement un mélange des trois. C'est peut-être avant tout un moyen de noter une certaine fracture générationnelle que l'on retrouve dans les déclarations générales de doxa quand ils déplorent l'absence de pratique de lecture de leurs élèves : « *Y a des enfants qui, sortis des consoles, des jeux video et de la télé lisent peu. Moi, j'en ai quand même beaucoup qui lisent peu, dans la classe, qui sortent peu* » (S06). N'ayant pas interrogé directement les enseignants à ce sujet, la question reste en suspens.

Pour une grande majorité d'enseignants, le décalage des élèves avec l'univers du texte se situe plutôt au niveau du clivage urbain/rural. Le contexte du bois, de la forêt est supposé être étranger pour des élèves urbains : « *les enfants n'ont plus l'habitude des balades dans les bois, toute l'émotion que l'on peut ressentir, dans une forêt ; l'impression qui s'en dégage...Je pense pas que ça parle à des petits urbains comme les nôtres. Je les appelle les enfants d'appartement* » (S08). Nous nous interrogeons sur la pertinence d'employer cet argument de la connaissance de l'univers de référence en tant que critère de jugement de la difficulté d'un texte :

- L'univers de la forêt, en tout cas, nous semble être au contraire assez familier de l'univers de référence des enfants ; la forêt étant un topos des contes pour enfants mais aussi être le décor de nombreux films d'animation ou encore le sujet de reportages à la télévision.
- Doit-on obligatoirement avoir été dans la taïga pour comprendre « Michel Strogoff » ?
- Pour la compréhension d'œuvres de science-fiction, par exemple, l'absence d'univers référentiel est rarement mentionnée comme explication de difficulté.

Enfin, pour certains enseignants, le texte de Colette exige avant tout une maturité d'ordre psychologique, avoir vécu les sentiments soi-même pour les comprendre chez le personnage : « *la nostalgie, comme eux, ils ont pas vécu...enfin, on n'a pas vécu les mêmes choses, c'est un sentiment qu'ils connaissent pas du tout. La mélancolie, la nostalgie...C'est quelque chose qui arrive tard et quand j'avais essayé de leur expliquer, c'était pas évident ; de leur faire ressentir ce genre de choses* » (S07).

La notion « d'horizon d'attente » a été introduite par Jauss dans le cadre de la théorie de la réception littéraire (Jauss, 1978). Elle s'est diffusée en didactique notamment à partir du rapport texte/images et du travail d'analyse des couvertures d'album. Elle nous a paru intéressante à convoquer pour le texte de Colette, dans le sens où s'agissant d'un extrait, le texte est introduit par une phrase, un paratexte, censé présenter le contexte du récit. À la lecture de celui-ci, le lecteur se forge une représentation initiale du texte et développe des attentes, un horizon d'attente. Les termes « *horizon d'attente* » et « *paratexte* » ne sont employés spontanément par aucun des quinze enseignants (S12 parle de « *présentation ou petite introduction* » ; S11 de « *consigne* »). Cependant à notre initiative, les enseignants réagissent de manière très tranchée sur la fonction du paratexte qui introduit l'extrait : « *Dans le livre dont ce texte est extrait, le personnage principal, Claudine, raconte des aventures de son enfance qui s'est déroulée à la campagne ...* ». La quasi totalité des enseignants (14/15) trouvent qu'il « *ne remplit pas sa fonction* » (S11), est « *insuffisant* » (S01), « *induit en erreur* » (S13) voire note une « *discordance entre les éléments fournis dans le paratexte et le texte lui-même* » (S02). Deux termes en particulier sont retenus pour étayer leur jugement : « *campagne* » et « *aventures* ». Plusieurs enseignants opposent « *campagne* » et « *forêt* » et pensent à l'instar de S14 que le terme peut tromper les attentes des élèves et être un obstacle à la compréhension : « *quand on dit campagne, on imagine plus des grands champs de blé et là, c'est des arbres. Pour moi, c'est du texte de forêt*⁹¹ » (S14). Le terme « *aventures* » nous intéresse encore davantage car il véhicule de nombreuses représentations que l'on peut rattacher au genre textuel et à la culture narrative. La grande majorité des enseignants associent « *aventure* » à « *action* » : « *ils vont s'attendre à plus d'action que ça. Y a aucune action, là !* » (S10) ; « *ils veulent de l'action, enfin qu'il se passe des choses, pas de l'action genre de la bagarre, mais il faut qu'il se passe quelque chose* » (S03). Pour S01, c'est plus exactement l'association action/verbes d'action : « *les enfants, ils sont plutôt sur de l'action, sur des verbes d'action, sur elle fait ci, elle fait ça* ». On retrouve d'ailleurs ici à nouveau l'opposition implicite entre action/êtres vivants et description/paysage. Les termes de

⁹¹ Genre textuel ?

« *suspense* » (S10), « *des choses qui sortent de l'ordinaire* » (S10), de « *rocamboliques* » (S07), de « *péripéties* » (S11) sont fréquemment convoqués.

Ainsi, nous voyons que les enseignants de l'enquête associent étroitement, mais de manière sous-jacente, l'action au schéma narratif. S08 le formule même explicitement : « *Ce ne sont pas des actions...voilà, qui font avancer l'histoire* ».

Une autre idée étroitement liée au terme d'aventure et d'action est celle de rythme : « *t'attends plus de piquant, de mouvement, enfin de rythme ; alors que c'est très posé, finalement... au niveau du rythme, de l'action* » (S13). En filigrane, nous percevons donc la représentation des enseignants concernant la culture narrative de leurs élèves - certains enseignants parlent plutôt « *d'imaginaire* » (S01 ; S07) ou de « *représentation mentale* » (S13) -. La culture narrative prégnante des élèves d'aujourd'hui serait ainsi, à travers les propos des enseignants, les blockbusters américains et les jeux vidéo. Les élèves, à la lecture d'un récit, auraient les mêmes attentes qu'en regardant un film d'action américain : « *Ça doit aller très vite. C'est une invasion de je sais pas quoi. Ou alors, à la campagne, qu'est-ce qui pourrait se passer ? Ben, se battre contre un ours...enfin, des trucs complètement... un peu à l'américaine. Maintenant, plus ça va, plus il faut faire du rocambolique, des choses fantastiques et toutes les choses de la vie courante, ils ont du mal à s'y faire. On leur donne des jeux vidéo et ils ont du mal à revenir aux choses primitives.* » (S07). Cependant, tous les enseignants de l'enquête ne sont pas d'accord avec cette représentation comme S04 qui fait référence au genre textuel du récit d'enfance plutôt qu'à celui du roman d'aventures : « *Pour moi, le mot 'aventure', il renvoie plutôt à un genre littéraire que ce qui est réellement décrit. Il me semble qu'en cm2, les enfants ont déjà lu assez de textes racontant des souvenirs d'enfance, de vacances etc...Donc, je suis pas certaine que le mot « aventure » soit vraiment, vraiment relié, en tout cas chez les enfants, à la notion de péripéties. Pour moi, c'est typiquement le mot qui renvoie aux souvenirs d'enfance, à tous ces textes, en fait, d'auteurs qui ont raconté leur enfance. Et donc...des aventures d'enfance* » (S04).

En conclusion, lorsque les enseignants de l'enquête jaugent les difficultés de leurs élèves du point de vue des compétences référentielles, ils mettent en avant les déficits culturels et véhiculent un discours de doxa qui déborde largement le cadre scolaire. Nous remarquons également un certain glissement des représentations de la lecture de leurs élèves vers leurs propres représentations et attentes de la littérature et du rapport à la lecture. Pour parler du

rapport à la lecture de leurs élèves, les enseignants ont souvent besoin de faire référence à leur propre rapport à la lecture.

Les compétences stratégiques

La quatrième et dernière catégorie, les compétences stratégiques, regroupe, dans la taxonomie de Cèbe et Goigoux (2009), ce qui concerne les processus de lecture et les compétences de lecture métacognitives telles que la régulation, le contrôle et l'évaluation, par l'élève, de son activité de lecture. Nous ajoutons à celles-ci (i) le niveau de lecture que les enseignants mentionnent parfois qui correspond dans la taxonomie de référence à la première catégorie sur les compétences de décodage mais qui n'apparaît pas en tant que tel dans nos entretiens, de toute évidence parce que nous interrogeons des enseignants de fin de cycle 3 ; (ii) les remarques sur l'enseignement explicite de la compréhension de textes car compétences stratégiques et enseignement semblent inextricablement liés dans les propos des enseignants de l'enquête.

La moitié des enseignants (7/15) mentionnent cette catégorie de compétences au sujet de leurs élèves. Un enseignant fait référence au processus d'intégration : « *L'enfant, il formule des hypothèses au fur et à mesure qu'il rencontre des informations dans le texte (...); ça peut poser des problèmes de compréhension puisque la lecture, c'est une succession d'hypothèses* » (S02). Les six autres évoquent la régulation : « *les élèves ont pas forcément le réflexe d'opérer le retour nécessaire, quand ils ont lu ; ils lisent une fois, ils peuvent relire le texte (sous-entendu « dans son intégralité »), mais ils font pas le retour* » (S04). Mis à part ces quelques mentions éparses, les enseignants tiennent peu compte de cette dimension lorsqu'ils commentent les difficultés de compréhension du texte, alors qu'ils le font systématiquement pour le questionnaire. Il est, par exemple, particulièrement étonnant de constater qu'aucun enseignant ne parle de production d'inférences dans cette première partie d'entretien, alors qu'ils évoqueront beaucoup les problèmes qu'ils qualifient « *d'implicites* » pour les questions. Pourtant, les caractéristiques du texte (phrases complexes et nombreuses reprises anaphoriques, ainsi que l'incipit, notamment) auraient pu engendrer des remarques sur la nécessité d'une auto-régulation très contrainte afin d'assurer tout au long de la lecture une représentation cohérente du texte. De même, le choix parmi plusieurs dénotations en fonction du contexte (cf. « vague ») aurait pu engendrer des remarques sur l'intervention de compétences stratégiques visant à convoquer le sens adéquat en fonction du contexte. Or,

certaines enseignants témoignent de cette difficulté chez leurs élèves : d'une part, ils ne maîtrisent pas la polysémie du terme et, malgré le conflit de champ sémantique, ils n'imaginent même pas qu'il puisse y avoir d'autres sens. Ils restent avec une discordance non résolue et témoignent de l'absence d'une certaine forme de régulation par et de la compréhension, qui permet la contextualisation. L'anecdote rapportée par S06 est emblématique de ce point de vue : « *On avait parlé de Dreyfus qui avait été dégradé. Juste avant l'évaluation, je leur pose la question : qu'est-ce que ça veut dire dégradé ? Ils me répondaient des choses, mais hallucinantes ! Et là, y en a un qui me dit : Ben, c'est la frange !* ». Les enseignants pointent avec beaucoup de justesse une des difficultés majeures de compréhension, mais ne sont pas toujours à l'aise pour convoquer la dimension stratégique a priori, à l'unique lecture du texte. Pour l'adjectif « vague », par exemple, les enseignants qui ont soulevé une difficulté de cet ordre n'y ont vu qu'un problème de lexique.

Plus qu'en termes de compétences stratégiques, c'est finalement en termes de motivation chez les élèves que les enseignants de l'enquête qualifient la difficulté du texte. Par un renversement de la perspective, la difficulté est associée au caractère plus ou moins attrayant du texte qui, dans le cas de celui de Colette notamment, devient alors un obstacle : « *ça va pas les accrocher* » ; « *ils ne vont pas entrer dans le texte* » ; « *ils vont buter* » ... Pourtant, ils ont du mal à définir ce qui constitue l'attrait. À la question « *Qu'est-ce qu'un texte accrocheur ?* », S06 répond : « *C'est un texte qui n'est pas trop éloigné de leur univers, pour lequel ils vont avoir une référence* ». Le souci premier des enseignants interrogés semble en effet se focaliser sur la motivation des élèves et leur engagement dans la tâche de lecture et de réponse aux questions. Ils soulignent tous plus ou moins explicitement l'importance de l'implication dans l'activité de lecture. Cette dernière ne laissant pas de « trace » tangible, les enseignants ont besoin du témoin de l'engagement dans la tâche comme gage de la qualité de la lecture-compréhension. C'est pourquoi les enseignants de l'enquête procèdent volontiers un renversement de la perspective : pour assurer la compréhension des élèves, le choix du texte est primordial. Choisir le support de lecture devient alors le premier acte pédagogique de toute séance d'enseignement-apprentissage de compréhension de textes. Le texte proposé aux élèves doit correspondre à des critères précis : (i) correspondre au niveau de lecture des élèves, comme le soulignent particulièrement les deux directeurs d'école (S01 et S03) qui se réfèrent au socle commun ; (ii) des critères de longueur : il faut donner aux

élèves des textes courts, sinon ils se découragent (on peut se demander si certains enseignants n'associent pas implicitement textes courts et textes faciles) ; (iii) il est important de bien choisir l'extrait.

Nous pouvons en conclure que les enseignants ont des intuitions tout à fait justes concernant les choix des textes mais qu'ils procèdent à une inversion de la perspective : si le texte n'est pas adapté aux élèves, alors on ne peut rien dire de sa difficulté ni des difficultés des élèves.

D'une manière générale, cette première partie d'entretien portant sur le texte a permis de mettre à jour des éléments précis concernant les représentations de la compréhension de textes chez les enseignants. S'ils ont souvent des intuitions justes, ils ont parfois fait preuve de référentiels et d'outils peu opérants pour analyser le texte proposé. Les propos des enseignants ont en effet parfois révélé des représentations erronées concernant les processus des élèves, voire parfois des indices d'une compréhension erronée du texte de Colette. On peut légitimement s'interroger sur le risque de transmettre à leur tour ces mêmes représentations erronées à leurs élèves et encourager la formation initiale et continue de la compréhension de textes.

Perception des questions de compréhension de textes par les enseignants

La seconde partie des entretiens concernait le questionnaire attaché au texte de Colette, donné en 2012 aux évaluations nationales. Plusieurs raisons nous ont conduit à organiser l'entretien ainsi et à traiter de même texte et questions séparément pour la présentation des résultats :

- Le texte, bien que sous forme d'extrait, est conçu par les concepteurs de l'évaluation ainsi que par les enseignants comme une entité. La pratique de couper, modifier ou simplifier quelques phrases ou mots d'un texte, a fortiori du patrimoine littéraire national, est peu usitée et peut-être jugé comme illégitime⁹². Les textes qui servent de support aux évaluations sont

⁹² Pour la lecture d'œuvres du patrimoine littéraire, les adaptations (ou réécritures) sont aujourd'hui considérées comme peu légitimes dans le cadre scolaire et les manuels récents privilégient des textes authentiques : en effet, si les adaptations permettent d'accéder au récit, elles appauvrissent les caractéristiques stylistiques de l'œuvre originale.

rarement écrits de toute pièce à cette fin et conservent, malgré ce détournement à des fins d'évaluation, un statut d'œuvre littéraire.

- Le questionnaire, en revanche, bien que dépendant du texte, possède un statut très différent. Il est à l'inverse élaboré dans et pour le cadre scolaire et plus particulièrement à des fins évaluatives, évacuant de fait l'idée-même que les questions puissent éventuellement enrichir la lecture des élèves en soulevant, par exemple, un aspect qui serait passé inaperçu.
- Face à ce statut différent de l'objet (texte préexistant et questionnaire comme substrat scolaire), les enseignants ont une posture différente, elle aussi : commenter un texte les place dans un rapport institutionnel et personnel relativement ambigu, alors qu'ils entrent de plain-pied dans une pratique professionnelle familière avec le questionnaire ; d'autant plus familière et quotidienne que les enseignants interrogés reconnaissent volontiers une pratique d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de textes qui passe essentiellement par le questionnement oral et le questionnaire écrit.

De toutes ces remarques s'est imposée la présentation successive des deux parties de l'entretien. Pour le questionnaire, nous avons tenté de garder la catégorisation de Cèbe et Goigoux utilisée pour analyser les représentations implicites concernant le texte mais, au cours de notre travail d'analyse, cette dernière s'est avérée moins adaptée pour mettre à jour les représentations des enseignants concernant le questionnement de la compréhension de textes. Nos questions étant centrées sur les difficultés des questions de compréhension, les échanges ont recouvert un caractère plus technique, en quelque sorte, et les réponses des enseignants ont moins abordé les compétences linguistiques, textuelles et référentielles nécessaires pour comprendre les questions. La complexité de la langue de Colette est en effet sans commune mesure avec celle des questions de compréhension. En revanche, la dernière catégorie, celle des compétences stratégiques, est très développée dans cette seconde partie : les enseignants décrivent abondamment et avec beaucoup d'acuité l'activité de réponse aux questions. Ce sont donc plus des représentations implicites sur la manière d'interroger la compréhension qui ont émergé de l'analyse de cette seconde partie. Trois grands thèmes se dégagent au sujet de ces représentations implicites : les biais d'évaluation ; l'ordre des questions dans un questionnaire ; la définition en creux d'une question facile de compréhension de textes.

En filigrane se dessinent finalement des représentations sur le rôle de l'enseignant et des conceptions didactiques sous-jacentes plus générales.

Des compétences linguistiques, textuelles et référentielles

Peu d'enseignants s'expriment sur le texte ou sur leur rapport au texte de manière explicite dans cette partie portant sur le questionnaire. Quelques uns caractérisent à nouveau le texte mais répètent plus ou moins ce qu'ils ont dit dans la première partie. Nous pouvons noter de nouveaux indices d'une compréhension erronée du texte de la part de certains enseignants au hasard des réponses. Parfois, il s'agit d'enseignants qui semblaient pourtant maîtriser des outils d'analyse certains lorsqu'ils parlaient du texte, ce qui renforce l'impression que les représentations erronées du texte sont assez prégnantes chez de nombreux enseignants interrogés et grèvent plus ou moins la compréhension en profondeur qu'ils peuvent avoir du texte de Colette. Cela concerne les compétences textuelles notamment : S04 juge, par exemple, le texte « *pas narratif, en fait. C'est un texte...enfin, oui...il est évocateur, je sais pas... Oui, c'est un texte d'évocation mais c'est pas narratif* » ; S06 souligne que le texte de Colette « *c'est pas des propos de, d'enfant, en plus* », comme si elle ne prenait pas en compte les spécificités du récit d'enfance écrit par l'adulte ; plus loin, certaines de ses questions paraissent mettre à jour des zones d'ombre concernant sa propre compréhension du texte : « *Après, le personnage principal, est-ce qu'ils vont se souvenir que c'est Claudine ? Retour au texte obligatoire parce que, même moi, je ne sais pas* » ; « *Et d'ailleurs pourquoi elle dit « on » ? Ben, ouais, mais elle l'a pas fait au début* » (S06).

Concernant maintenant les représentations des enseignants au sujet des compétences supposées des élèves, cette partie sur le questionnaire consiste essentiellement en des redites : les mêmes déficits lexicaux, syntaxiques et textuels sont évoqués chez les élèves, déficits qui cette fois viennent entraver l'activité supposée de réponse aux questions comme ils entravaient la représentation mentale supposée du texte de Colette lors de la seule lecture. Si les élèves faibles ont du mal à répondre, c'est qu'il leur manque des connaissances lexicales ou qu'ils manient difficilement le sens figuré, ou enfin qu'ils n'ont pas la maturité psychologique pour comprendre l'ambivalence des sentiments de Claudine, par exemple. Globalement, nous retrouvons des arguments similaires à ceux qui étaient développés pour analyser les difficultés du texte et les mêmes glissements de la difficulté des questions vers les difficultés et déficits des élèves.

Des compétences stratégiques

S'agissant d'une activité de réponse pour témoigner de sa compréhension, la catégorie des compétences stratégiques qui était étonnamment peu convoquée pour le texte est fort représentée pour le questionnaire. Rares sont les enseignants interrogés à formuler explicitement la différence d'activité et les changements d'analyse que cela entraîne : « *Je pense que les élèves, quand ils répondent à des questions, finalement, on leur demande de faire deux choses différentes. Là, on lit, on s'imprime du texte, on rentre dans le texte. Et là, faut répondre à des questions* » (S01). Beaucoup cependant distinguent clairement la lecture du texte et la lecture des questions (ou consignes pour d'autres matières) : les deux n'ont pas le même statut et la lecture de questions relève apparemment d'un apprentissage plus ponctuel, plus maîtrisable aussi : « *C'est-à-dire que c'est plus une compétence de consigne plutôt que de compréhension de lecture, quelque part* » (S05 faisant allusion au caractère redondant des questions D et E⁹³ ; mais en parlent également S02, S06 « *double consigne* » pour la question B⁹⁴ ; S08, S10 et S13).

En somme, plusieurs enseignants font référence, sans toutefois le dire explicitement, à une des particularités de l'évaluation de la compréhension de textes : pour attester de cette dernière, il s'agit d'abord de comprendre les questions. Autrement dit, on évalue une compétence avec elle-même.

À travers l'analyse de la difficulté des questions, les enseignants de l'enquête font preuve d'une expertise certaine à propos des stratégies et des processus de leurs élèves, ancrant leurs jugements à partir de leur pratique professionnelle. Leur expertise affleure également dans la capacité à caractériser différentes natures de difficultés : celles-ci se logent-elles dans la formulation de la question ou au contraire dans l'activité de réponse que l'élève aura à produire afin d'accéder au sens adéquat (modèle de situation, inférence⁹⁵, connaissances lexicales ou encyclopédiques, par exemple) ? Pour définir les procédures des élèves, ainsi que

⁹³ Question D : Que fait le personnage principal quand il pleut trop fort dans la forêt. Question E : Entoure dans le texte une expression où l'auteur montre qu'un arbre peut servir de protection.

⁹⁴ Question B : À ton avis, est-ce que Claudine aime se promener dans la forêt ? En t'aidant du texte, explique ton point de vue.

⁹⁵ De nombreux enseignants interrogés font référence à la production d'inférence, notamment au niveau lexical entre les termes de la question et les termes du texte, mais sans employer le terme ; seule S15, néo-titulaire, le mentionne ; les autres parlent « *d'implicite* », voire de « *non-dit* » (S07) ; parfois directement « *d'interprétation* » (S08) opérant un glissement du processus vers la sémantique.

la nature et le degré de difficulté des questions, le référent de jugement des enseignants est encore une fois l'élève. Les enseignants changent de point de vue et adoptent explicitement celui de leurs élèves ; certains se mettent même littéralement à la place de leurs élèves et prennent leur posture de lecture supposée : « *Moi, si j'étais l'élève... (puis en aparté) : J'essaie de comprendre comment ils font* » (S01) ; « *Je me mets à la place de l'élève, j'ai même pas envie de la lire. Je vois broussailleux, je sais même pas ce que c'est, je continue pas* » (S05). Le changement de posture est si impliqué qu'il conduit parfois l'enseignant à inventer un dialogue fictionnel entre lui-même et ses élèves ou encore à emprunter le sociolecte des élèves : « *Faut que je relise le texte ? Ben non, ça me saoule !* » (S05). Nous notons le mécanisme d'identification à l'œuvre qui souligne une nouvelle fois l'omniprésence et la place centrale de leurs élèves comme référentiel de jugement des enseignants sur les épreuves.

Représentations implicites de l'enseignement et conceptions didactiques sous-jacentes

Au cours de l'entretien, les enseignants témoignent d'une expertise certaine dans leur façon de « disséquer » le questionnaire qui leur permet de : (i) percevoir les difficultés créées de toute pièce par l'exercice qui devient alors un écran aux compétences des élèves ; (ii) émettre des hypothèses sur l'ordre des questions dans un questionnaire ; (iii) proposer une définition en creux de ce que pourrait être une question facile.

Durant cette dissection émergent de manière éparse des représentations implicites de leur propre pratique professionnelle ainsi que des conceptions didactiques sous-jacentes concernant la compréhension de textes.

Les biais de l'évaluation

Les enseignants mettent à jour assez aisément, dans leur analyse du questionnaire, les biais d'évaluation que certaines questions drainent et qui, en l'occurrence, risquent de produire des faux positifs ou des faux négatifs⁹⁶. Par exemple, ils sont à même de cerner rapidement une difficulté inhérente à la formulation de la question B⁹⁷ en des termes très précis. Pour

⁹⁶ Ou « faux compétents (« ceux que l'épreuve déclare compétents, mais qui en fait ne le sont pas ») vs « faux incompetents » (« ceux que l'épreuve refuse de déclarer compétents, alors qu'en réalité ils le sont »), selon les définitions de Dubus (2006)

⁹⁷ Question B : À ton avis, est-ce que Claudine aime se promener dans la forêt ? En t'aidant du texte, explique ton point de vue.

répondre correctement à cette question, les élèves doivent avoir perçu l'ambivalence des sentiments et le regard distancié de Colette adulte sur l'enfant qu'elle a été. Or, la formulation de la question laisse entendre qu'il s'agit d'une question d'opinion : « à ton avis » ; « ton point de vue ». De nombreux enseignants le perçoivent et soulignent la figure rhétorique qui fait de la question l'enjeu d'un contrat didactique, ou plus exactement évaluatif⁹⁸ : « *Est-ce qu'on leur demande vraiment, est-ce qu'ils vont le noter, leur point de vue, là ? Ben, c'est pas ton point de vue qu'on demande. C'est en fait, finalement, c'est euh... c'est euh... Qu'est-ce que l'auteur a voulu dire ?* » (S10) ; « *Implicitement ça veut dire qu'il y a plusieurs réponses. Mais en fait, on lui demande pas son point de vue puisqu'on lui demande de réagir sur le fait qu'elle aime ou pas* » (S02). Pour valider la question, les élèves doivent détenir les clés d'un contrat évaluatif largement implicite : (i) dans un questionnaire de compréhension de textes, il y a toujours une seule et unique bonne réponse ; (ii) les questions demandant « l'avis » ou le « point de vue » du lecteur sont des questions rhétoriques masquant une élucidation du texte ou du message de l'auteur.

De même, plusieurs enseignants de l'enquête notent que la question C⁹⁹ interroge de manière artificielle ce qu'elle prétend interroger (d'après le livret de l'enseignant, les concepteurs de cette évaluation nationale visaient explicitement avec cette question à évaluer chez les élèves le « sens des mots en contexte » et le « sens propre/sens figuré »). Ils accusent même, et peut-être à juste titre, la question C de souligner inutilement la polysémie du verbe « sonner » ce qui, selon les enseignants, pourrait éventuellement amener les élèves à revenir sur leur représentation initiale de la phrase. En effet, toujours selon eux, l'usage du verbe « sonner » n'avait peut-être posé aucun problème de compréhension à la première lecture : « *À la base, je pense que c'est une question où, en lisant le texte, les enfants ne se posent aucune problématique là-dessus, mais à partir du moment où ils doivent expliquer le verbe, là tout à coup, ça leur paraît compliqué et ils cherchent le piège. Ça leur fait se poser des questions là où ils ne s'en posaient pas* » (S12).

⁹⁸ Cf. aussi Reuter (1992)

⁹⁹ Question C : Dans le passage, « pas broussailleux, ceux-là, des arbres comme des colonnes, des sentiers étroits où il fait presque jour à midi, où la voix et les pas **sonnent** d'une façon inquiétante », explique ce que veut dire le verbe sonner.

Enfin, la plupart des enseignants interrogés soulignent l'ambiguïté du terme « expression » (questions A et E¹⁰⁰) : « *Qu'est-ce qu'on met derrière 'expression', même pour nous adultes ? Une façon de dire les choses ? Est-ce que c'est une métaphore ? Est-ce que c'est quelque chose de figuré ? Quelque chose qui est dit par un personnage ? On sait pas vraiment* » (S11) ; « *J'aurais mis 'phrase' ou 'partie de phrase', enfin je sais pas comment... Mais c'est vrai qu'"expression", ils vont chercher une expression comme 'il pleut des cordes'* » (S15).

À maintes reprises, nous notons ainsi que les enseignants de l'enquête manient avec aisance le questionnaire de compréhension et se posent des questions pertinentes sur la façon d'interroger la compréhension de textes. On peut dire qu'ils possèdent un référentiel solide pour analyser les questionnaires de compréhension de textes, une véritable culture du questionnaire. Dans la même lignée, ils ont une idée précise de l'ordre dans lequel les questions doivent être posées.

Ordre des questions dans un questionnaire

Si les enseignants de l'enquête se révèlent plutôt unanimes concernant les problèmes posés par la formulation des questions, ils ne sont pas tous d'accord, loin s'en faut, concernant l'ordre dans lequel les questions devraient être agencées dans le questionnaire. Nous pouvons dégager plusieurs conceptions :

- Pour certains, les questions doivent impérativement suivre l'ordre du texte car cet ordre correspond aux attentes implicites des élèves : « *Pour un élève, la question A, c'est début du texte ; B, milieu ; C vers le centre et puis la D, la E, c'est vers la fin* » (S11).
- Pour d'autres, les questions doivent surtout aller de l'explicite vers l'implicite : « *en partant de l'explicite vers l'implicite. Voilà, j'essaie de faire en sorte qu'ils aient des questions avec des réponses déjà toutes trouvées pour qu'ils fassent des allers-et-retours sur le texte ; pour qu'ils comprennent que les questions qu'on leur pose, les réponses, elles sont dans le texte. Et puis, après, souvent le point de vue à donner en fin de questionnaire* » (S06) ; « *c'est une question d'implicite qui arrive tout de suite dans les questions de compréhension, peut-être que c'est quelque chose qui aurait mérité d'autres questions un peu plus progressives et arriver peut-être à la fin* » (S11).

¹⁰⁰ Question A : Recopie deux expressions qui montrent qu'il fait sombre dans la forêt.

Question E : Entoure dans le texte une expression où l'auteur montre qu'un arbre peut servir de protection.

- La majorité des enseignants réagissent sur la première et la dernière question d'un questionnaire. Certains enseignants insistent particulièrement sur l'importance de bien choisir la première question ; l'unique fonction de celle-ci étant de mettre en confiance les élèves, les « rassurer », les « sécuriser » (S05) : « Cette question-là, je sais y répondre ! Même si la deuxième, il va buter, il va être motivé. S'il bute dès la première, par expérience, je sais que ça va être très mal vécu et je préférerais une question qui les mette en réussite d'entrée de jeu » (S05) ; « Je pense que recopier, ça peut être une activité, déjà, rassurante. Pour démarrer cet exercice, je pense que ça peut être rassurant pour un enfant. Surtout pour ceux qui peuvent avoir des difficultés. Ils peuvent se dire : ok, recopier, ça j'en suis capable. Donc, je trouve que c'est une bonne entrée en matière » (S11). De même, pour la dernière question, S05 estime ludique le choix de résumés pour terminer le questionnaire : « une petite question ludique parce que c'est à un moment donné où ils ont envie de bâcler le travail et terminer » (S05). Choisir un bon support adapté aux élèves qu'ils côtoient quotidiennement semble constituer un acte pédagogique de premier ordre. Nous voyons, une fois encore, la place centrale qu'occupent les élèves dans le jugement des enseignants. Cependant, l'ambition première de ce choix semble être celle de l'enrôlement : l'engagement dans la tâche des élèves est une préoccupation constante dans les pratiques enseignantes. Au fil des entretiens, nous pouvons relever, notamment en EP, un champ lexical conséquent de la « sécurité/insécurité » pour évoquer la relation didactique aux élèves ; l'emploi de ce champ lexical est d'ailleurs une caractéristique forte du discours des enseignants exerçant en EP : mettre en activité les élèves et les rassurer sur leurs capacités constituent des priorités didactiques. Dans ce sens, nous notons également des représentations implicites au sujet du rôle de tutelle de l'enseignant : la sur-représentation des déterminants possessifs dans le discours des enseignants d'EP (« mes élèves » ; « ils me font », par exemple) nous incline à y voir un investissement émotionnel particulièrement fort que la littérature a noté à maintes reprises (Rochex et Crinon, 2011).

- Plus généralement, une part importante des enseignants interrogés, toutes zones confondues, imaginent spontanément inverser l'ordre des questions et placer la dernière question F¹⁰¹, le choix de résumés, comme première question. Cette proposition d'inversion

¹⁰¹ Question F : Parmi les résumés proposés ci-dessous, entoure la lettre correspondant à celui qui résume le texte que tu viens de lire ci-dessus. - Claudine raconte qu'elle s'était perdue et qu'il lui a fallu traverser sous la pluie un bois sombre et effrayant avant de trouver finalement un abri sous un arbre. - Claudine raconte ce qu'elle ressent à chaque fois qu'elle entre dans son bois préféré. C'est toujours une joie car le bois est lumineux et

est motivée par des raisons diverses. Pour S01, le choix de résumés permet d'attester de ce qu'elle nomme une « *compréhension globale* » avant d'entrer dans des questions de détails : « *Et moi, je me demande dans quelle mesure, quand on travaille sur la compréhension de texte, c'est pas ça la première chose qu'il faut voir. Parce que, quand on travaille sur la compréhension d'un texte - pour l'instant on n'est pas dans le vocabulaire. On est d'accord ?- on est dans la compréhension globale. C'est bien ça qu'on demande ?* » (S01) ; pour d'autres, la fonction de cette première question vise plutôt à servir de « *préliminaire* » (S01) à la question B¹⁰² jugée comme la plus difficile par cette enseignante, ou globalement pour mettre les élèves « *sur la piste s'ils ont un doute par rapport à la compréhension du texte* » (S10, entre autres). Ce dernier argument révèle surtout une conception assez traditionnelle de la séance d'explicitation de texte : le résumé est considéré comme une propédeutique aux questions portant sur des détails puis aux questions d'interprétation. Parallèlement, envisager des questions pour comprendre et non simplement pour évaluer est somme toute une préoccupation légitime d'enseignants, qui n'est certes pas celle des concepteurs d'évaluations nationales cherchant avant tout à discriminer les élèves. Dans le cadre d'un dispositif d'évaluation, présenter le choix de résumés comme première question peut effectivement jouer sur les réponses des questions suivantes. D'ailleurs, certains enseignants de l'enquête mentionnent ce type « *d'interférences* », « *d'imbrication* » des questions qui peut exister entre deux questions. Ils sont plusieurs à s'interroger sur la redondance des questions D et E¹⁰³. Ainsi, S02 évoque une « *double peine* » : « *L'élève qu'a pas répondu à la D, il est doublement pénalisé* ». S11, quant à lui, souligne le doute qui peut s'installer concernant la réponse que l'élève peut produire à la question B¹⁰⁴, prise en sandwich entre « *sombre* » de la question A¹⁰⁵ et « *de façon inquiétante* » de la question C¹⁰⁶ : « *ça va en contradiction avec*

accueillant. On y croise parfois des lapins et des chevreuils. - Claudine raconte combien elle aime les bois. Elle décrit le plaisir qu'elle ressent quand elle s'y promène, bien qu'elle craigne un peu l'obscurité et les animaux, même si tous ne sont pas dangereux. - Claudine raconte comment on peut survivre dans une forêt lorsqu'on s'est perdu, ce que l'on peut manger et comment on peut se protéger de la pluie.

¹⁰² Question B : À ton avis, est-ce que Claudine aime se promener dans la forêt ? En t'aidant du texte, explique ton point de vue.

¹⁰³ Question D : Que fait le personnage principal quand il pleut trop fort dans la forêt ?

Question E : Entoure dans le texte une expression où l'auteur montre qu'un arbre peut servir de protection.

¹⁰⁴ Question B : À ton avis, est-ce que Claudine aime se promener dans la forêt ? En t'aidant du texte, explique ton point de vue.

¹⁰⁵ Question A : Recopie deux expressions qui montrent qu'il fait sombre dans la forêt.

¹⁰⁶ Question C : Dans le passage, « pas broussailleux, ceux-là, des arbres comme des colonnes, des sentiers étroits où il fait presque jour à midi, où la voix et les pas **sonnent** d'une façon inquiétante », explique ce que veut dire le verbe sonner.

la question précédente. Puisque au départ, on se demande si elle aime se promener, l'enfant qui va mettre non, il va se dire : ben, je me suis pas trompé puisque 'ça sonne d'une façon inquiétante' » (S11).

Pour revenir aux choix de résumés, la reformulation impliquée par cet exercice peut, en outre, amener les concepteurs à expliciter, à leur insu, des éléments du texte peut-être incompris à la simple lecture. Le choix de résumés, tâche fréquente dans les évaluations nationales, pose ainsi des problèmes d'évaluation qui rendent délicate l'interprétation des résultats que l'on peut en tirer. En premier lieu, une même tâche n'est pas équivalente d'un texte à l'autre : il est en fait plus aisé de résumer un texte au schéma narratif fort que de résumer un texte très descriptif, tel que celui de Colette. Ensuite, l'activité de choix entre les différents résumés est plus ou moins difficile selon la proximité des distracteurs : plus les distracteurs sont proches, plus le choix devient délicat à opérer, car la détection d'incohérences devient alors très précise. Lorsque les résumés sont très proches comme c'est le cas pour la question F¹⁰⁷, le lecteur est enclin à procéder par élimination, comme le notent plusieurs enseignants au sujet de leurs élèves mais également de leurs propres procédures. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette activité, a fortiori pour des élèves, peut s'avérer spécialement délicate, imposer des élaborations et des relectures à partir du texte peut-être plus complexes que la compréhension du texte lui-même. C'est ce caractère peu écologique du résumé que met à jour S12 : *« super difficile parce que les résumés ne sont pas assez éloignés les uns des autres. Y a beaucoup trop de pièges, surtout entre le b et le c. Parce que ce ne sont que de petites erreurs. Tu sais comme dans le jeu des sept erreurs...Faut vraiment chercher ; ça saute pas aux yeux !!! Non franchement, super tordu, super difficile ! » (S12).*

On peut, en tout cas, légitimement s'interroger sur le fait que l'on évalue strictement la compréhension de texte avec la question F telle qu'elle a été conçue.

¹⁰⁷ Question F : Parmi les résumés proposés ci-dessous, entoure la lettre correspondant à celui qui résume le texte que tu viens de lire ci-dessus. - Claudine raconte qu'elle s'était perdue et qu'il lui a fallu traverser sous la pluie un bois sombre et effrayant avant de trouver finalement un abri sous un arbre. - Claudine raconte ce qu'elle ressent à chaque fois qu'elle entre dans son bois préféré. C'est toujours une joie car le bois est lumineux et accueillant. On y croise parfois des lapins et des chevreuils. - Claudine raconte combien elle aime les bois. Elle décrit le plaisir qu'elle ressent quand elle s'y promène, bien qu'elle craigne un peu l'obscurité et les animaux, même si tous ne sont pas dangereux. - Claudine raconte comment on peut survivre dans une forêt lorsqu'on s'est perdu, ce que l'on peut manger et comment on peut se protéger de la pluie.

Définition implicite d'une question facile

Les représentations implicites des pratiques évaluatives des enseignants émergent également lorsque ces derniers jugent de la difficulté des questions. Si définir le degré et la nature de difficulté d'une question est sujet à controverse parmi les enseignants interrogés, les contours de ce que pourrait être une question facile semblent beaucoup plus aisés à cerner.

Dans le cas du questionnaire de Colette, nous avons vu que la nature de difficulté des questions ne faisait pas toujours consensus. Il semble en aller de même en ce qui concerne le degré de difficulté. Ayant interrogé spécifiquement les enseignants à ce sujet pour chacune des questions, il nous est possible d'observer des écarts forts de jugement. La question B est unanimement reconnue comme une question difficile voire trop difficile pour le niveau requis. Les questions D et E sont, de même, jugées relativement faciles et la question C, relativement difficile par la majorité des enseignants. En revanche, et de manière assez surprenante, les avis sont assez partagés pour la question A, peut-être en raison de sa place de première question et les avis sont spécialement tranchés concernant la question F, le choix de résumé : cinq enseignants la jugent facile et six enseignants, difficile.

Nous voyons émerger de ces jugements divers des représentations implicites de la façon d'interroger la compréhension. À travers les jugements sur la difficulté des questions, il est cependant possible de lire en creux les critères définissant une question facile. Les enseignants ont l'air de plutôt s'accorder sur ces critères :

- Une question facile emploie des mots courants que les élèves connaissent et est courte : « *pourtant elles sont courtes, ces deux questions, et moi, c'est ça qui me plaît* » (S05).
- Elle porte sur les personnages, les lieux ou le schéma narratif - en d'autres termes, ce sont des wh-questions que Jorro nomme « techniques » (1999) - : « *des questions plutôt simples sur le personnage principal* (S05) ; « *Ça ressemble déjà plus à une question de cm2. Plus sur qu'est-ce qui se passe ?* » (S07).
- Elle est également explicite et littérale (reprenant les mots exacts du texte) : « *Donne tous les animaux de la forêt ; là, ils vont savoir le retrouver, parce que ça a été assez explicite* » (S05).

- C'est une question encore qui exige uniquement de repérer dans le texte (selon la nomenclature des questions de Cèbe et Goigoux : « la réponse est écrite dans le texte », 2009) : « ils doivent chercher une phrase dans le texte. À partir du moment où ils doivent repérer une seule explication, enfin, d'un mot qui est mis dans le texte, ça me paraît plus simple que de te chercher un sentiment : qu'elle aime ou pas, par rapport à l'ensemble du texte » (S15) ; « recopier un mot du texte » (S03) ; « de repérer, parce que c'est des choses que l'on fait depuis tout petit, ça. Repérer des choses ; on travaille sur le repérage. Même quand on lit, on capte des mots ; c'est une technique de lecture, ça, de repérer » (S01). Sans en avoir une claire conscience, ces enseignants adoptent la catégorisation implicite des évaluations nationales : une question de prélèvement est plus facile qu'une question de production d'inférence qui elle-même est plus facile qu'une question de synthèse.

- Enfin, une question facile est une question qui ne demande pas une réponse écrite trop longue, voire aucune (entoure, souligne, relie et bien sûr coche dans les QCM) : « Reformulation difficile et ils ont du mal à sortir du texte quand je leur demande d'expliquer, c'est rarement avec leurs mots. Souvent ils vont reprendre intégralement ce qu'il y a écrit dans le texte » (S06) ; « 'Entoure', dès l'instant où on demande à entourer une expression, l'enfant, ça le sécurise ; de pas devoir écrire, de pas devoir répondre à une question » (S01). La production écrite est d'ailleurs souvent qualifiée de compétence écran dans l'évaluation de la compréhension de texte.

Nous constatons d'emblée les limites et représentations erronées d'une telle définition d'une question facile, car, répétons-le, la difficulté ou la facilité d'une question ne saurait se résumer à des problèmes de vocabulaire ou de syntaxe. Pour illustration, la question A¹⁰⁸ semble répondre à de nombreux critères évoqués ci-dessus : formulation explicite et vocabulaire courant, notamment. Elle implique néanmoins un traitement inférentiel, comme l'exprime très justement S08 : « Il faut vraiment relire le texte en cherchant des mots qui ne sont pas, justement, utilisés dans la question. Y en a plusieurs qui vont essayer de trouver le mot sombre. Beaucoup d'enfants s'appuient encore sur les mots de la question. Là, c'est une interprétation ; il faut qu'ils fassent le lien entre les mots du texte et le fait qu'il fasse sombre » (S08).

¹⁰⁸ Question A : Recopie deux expressions qui montrent qu'il fait sombre dans la forêt.

En résumé, nous pouvons affirmer que les jugements portés par des enseignants au sujet d'une épreuve d'évaluation externe permettent bien d'approcher leurs représentations de la compréhension de textes et de mieux cerner les référents qu'ils utilisent pour établir leurs jugements : leur référent principal est en l'occurrence les élèves ou plus précisément leurs élèves. En effet, nous avons pu, à plusieurs endroits, dégager les spécificités du discours des enseignants exerçant en EP. Lorsqu'on interroge les enseignants sur la difficulté d'un texte, ils répondent en termes de déficits lexicaux et culturels des élèves. Lorsqu'ils se prononcent sur le choix du texte de Colette, ils se réfèrent à leurs propres goûts mais aussi et encore aux élèves, employant alors des arguments conatifs (leurs goûts supposés, leur motivation) pour valoriser avant tout leur implication potentielle dans l'activité de lecture et de compréhension du texte. Lorsqu'ils jugent des questions ils se réfèrent toujours et encore aux élèves, à leurs procédures, stratégies et activités de réponse supposées.

Cette omniprésence des élèves comme référent central pourrait amener à penser que les enseignants évaluent le niveau des élèves en ayant pour unique référent les élèves, ce qui serait pour le moins tautologique. En ce cas, on pourrait également penser que cette évaluation repose essentiellement sur la comparaison entre élèves d'une même classe ou d'une même école pour un niveau donné, ce qui est souvent constaté pour la notation et désigné par le terme « d'effet posthumus ». Les propos des enseignants de notre enquête ne vont pas du tout dans ce sens : les enseignants n'établissent pas de comparaison entre élèves mais proposent des pistes d'analyse très fines de l'activité de lecture et de réponse aux questions, manifestant par là même une expertise de terrain très aguerrie. Les conclusions de notre enquête vont plutôt dans le sens des conclusions établies par Cèbe et Goigoux (2009) :

- Les élèves n'aiment pas relire et revenir en arrière : « *Pour pouvoir comprendre un peu de quoi ça parle, il faut relire plusieurs fois et ça, les enfants n'aiment pas relire. Ils n'ont pas encore cet automatisme. On essaie de le faire, de revenir en arrière pour comprendre le sens d'un mot, d'une fin de phrase d'une proposition, mais c'est pas quelque chose qu'ils font encore naturellement. Ça, c'est la preuve d'une grande expertise dans la lecture que de réussir à revenir en arrière* » (S08).
- Les élèves n'aiment pas reformuler avec leurs propres mots et préfèrent citer les éléments du texte, comme dans les propos de S06 mentionnés supra.

- Les élèves n'ont pas l'habitude qu'on leur demande leur avis et sont désarçonnés par ce type de questions : « *Ils n'ont pas l'habitude qu'on leur demande leur avis. Moi, je le fais pas assez d'ailleurs* » (S09). Cette représentation implicite didactique renvoie à la différence qu'établit Reuter (1992) entre interpréter et comprendre des textes littéraires à l'école et au constat que l'interprétation a encore aujourd'hui peu d'espace à l'école primaire française.
- Les élèves comprennent bien à l'oral et éprouvent des difficultés importantes dès qu'il s'agit de lire : « *Les trois-quarts de la classe sont capables de comprendre oralement. Une fois que l'on passe à l'écrit, même si on pose les mêmes questions, on voit que c'est trop contraignant* » (S05).

Ces conclusions soulignent bien à quel point les enseignants sont loin des préoccupations de la mesure : ils ne jugent pas de la compréhension de leurs élèves en fonction d'une norme établie. Ils se projettent implicitement dans des situations d'enseignement et tentent de trouver des solutions pour accompagner leurs élèves dans la tâche complexe qu'est la compréhension de textes. Ce phénomène est d'autant plus sensible chez les enseignants d'EP qui se sentent démunis face au défi que représente la compréhension de textes pour des allophones et des élèves socio-linguistiquement moins favorisés. L'élève comme unique référent de ces enseignants en question est encore plus profondément ancré. Que l'on compare seulement la part accordée aux arguments concernant le texte à celle accordée aux arguments concernant les élèves, l'écart entre discours des enseignants d'EP et discours des enseignants d'HEP est flagrant.

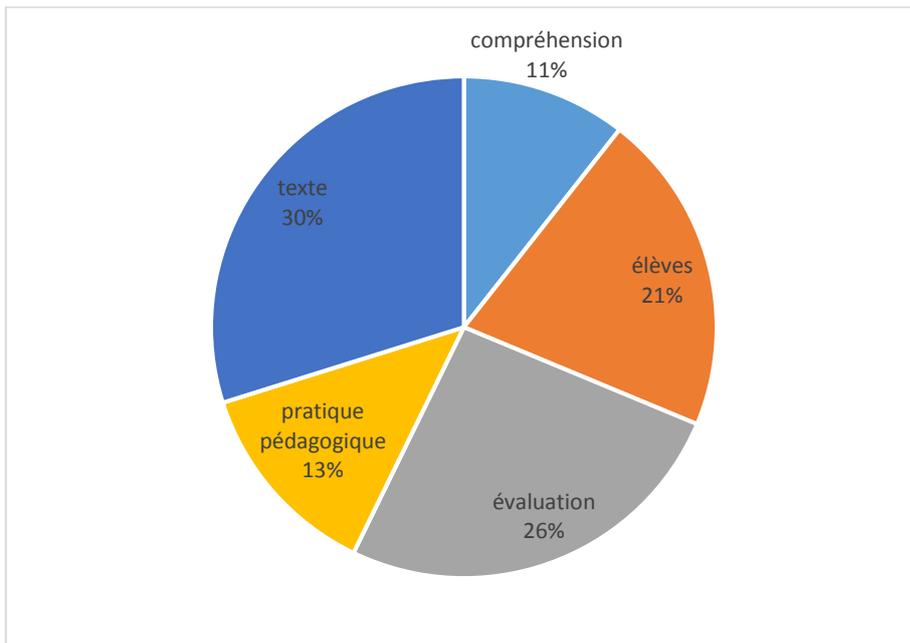


Figure 2 : thèmes abordés par les enseignants en proportion du nombre d'interventions

La figure ci-dessus présente la répartition générale des thèmes abordés dans les discours des quinze enseignants. Nous voyons que 30% des propos concernent le texte ; 26% l'évaluation ; 21% les élèves ; 13% les pratiques pédagogiques et 11% la compréhension. Nous interrogeons les enseignants, nous le rappelons, au sujet des difficultés de compréhension de textes qu'ils notaient dans un texte et le questionnaire afférent. Les principaux thèmes sont donc le texte et l'évaluation. Cependant, ces résultats globaux masquent des différences considérables selon la zone d'éducation dans laquelle les enseignants exercent.

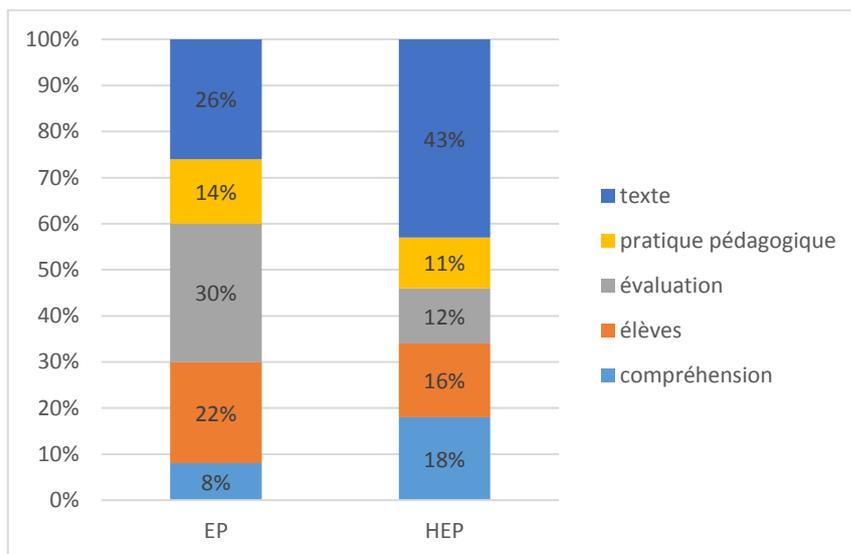


Figure 3 : comparaisons de la répartition des thèmes de discours entre enseignants en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire.

Certes, notre échantillon d'enseignants est restreint et de surcroît asymétrique puisqu'il y a dix enseignants en EP et cinq seulement en HEP. Les résultats que nous commentons ici sont ainsi tributaires des personnalités individuelles mais ils sont néanmoins sources d'enseignement. La figure ci-dessus montre que les enseignants en EP parlent le plus d'évaluation (30%) et le moins de compréhension (8%) alors que les enseignants en HEP parlent le plus du ou de texte (43%) et le moins des pratiques pédagogiques (11%). C'est avant tout dans la comparaison des proportions que les résultats sont les plus parlants : les propos sur le texte concernent 26% en EP contre 43% du total global des propos, soit 17 points de pourcentage de différence. Le discours sur les élèves représente 16% des propos en HEP contre 22% en EP. Enfin, la compréhension occupe 18% des propos en HEP et seulement 8% en EP.

En résumé, les enseignants en HEP abordent surtout le texte comme thème principal, les autres thèmes étant répartis de manière assez égale ; pour les enseignants en EP, les thèmes de l'évaluation et des élèves représentent plus de la moitié des propos.

Conceptions didactiques sous-jacentes

À travers les propos des enseignants, nous voyons se dégager une conception de l'évaluation intrinsèquement liée à celle de l'enseignement. Évaluer la compréhension de textes, pour les enseignants, ne se conçoit que dans le cadre scolaire, de manière écologique : il s'agit, en fait, de comprendre un texte en situation scolaire. Or, la pratique la plus prégnante en France consiste encore aujourd'hui à réaliser un travail collectif, en groupe-classe, d'explicitation du texte. Les échanges à propos du texte conduisent en quelque sorte à l'épuisement de tous les sens possibles du texte étudié. Comprendre un texte revient quelque part à en « avoir fait le tour ». Nous pensons que cette représentation incarne probablement un référent très ancré dans les jugements enseignants sur la compréhension. Le but de la séance d'enseignement-apprentissage devient, par un énième glissement, le référent essentiel pour l'évaluation des élèves, puisqu'il s'agit essentiellement d'un enseignement évaluatif, c'est-à-dire centré sur le questionnement. Dans le même temps, les références multiples des enseignants interrogés à leurs pratiques d'enseignement pour analyser le dispositif des évaluations nationales soulignent que la préoccupation majeure des enseignants est bien la motivation et l'implication des élèves dans la tâche. Cette préoccupation est d'autant plus marquée pour la

compréhension de textes, dans le sens où cette activité est peu observable. Bautier et Goigoux (2004) montrent que ce souci de motiver les élèves, à travers des situations d'apprentissage faisant sens à leurs yeux, incarnant ainsi une sorte d'urgence didactique, détourne parfois les enseignants de la régulation des apprentissages. Dans les propos des enseignants de notre enquête, nous percevons également cette dimension : les enseignants ont tendance à juger une séance d'enseignement-apprentissage à l'aune de l'implication des élèves, courant le risque d'entretenir de profonds malentendus sur l'activité et creusant ainsi, à leur insu, selon un certain mécanisme de co-construction des difficultés. En outre, le caractère éminemment subjectif de ce sentiment d'implication est évident.

Au terme de ce travail, nous pouvons donc définir les deux référents principaux des enseignants pour juger de l'évaluation de la compréhension de textes. Le premier référent est pédagogique : c'est l'élève ; le second, didactique : les enseignants ont recours à leur boîte à outils didactique. Cette boîte à outils didactique contient des batteries d'exercices et de situations d'enseignement de la compréhension de textes. À travers les propos des enseignants, nous constatons que le questionnement est le dispositif quasi unique de cette boîte à outils didactique. La nature des questions révèle des conceptions implicites de l'enseignement qui correspondent à des référents didactiques plus ou moins identifiables. En reprenant la catégorisation de Jorro (1999), il serait possible de déterminer pour chaque enseignant de l'enquête quels référents didactiques sont sous-jacents aux types de questions et de situations qu'ils mentionnent au fil de l'entretien. Nous n'avons pas envisagé une analyse exhaustive dans le cadre de ce travail de thèse, mais nous pouvons déceler des profils généraux pour chacun des modèles de référence didactique. Bien sûr, ces référents ne sont pas univoques et nous pouvons trouver des référents de plusieurs modèles chez chacun des enseignants. Il est néanmoins envisageable de déterminer une tendance générale vers un profil plutôt qu'un autre :

- Le modèle essentialiste est très présent dans les propos de S01. Comprendre un texte, c'est avant tout, dégager les idées principales et le message principal de l'auteur : « *quand tu lis un texte, intellectuellement qu'est-ce que tu fais ? Pour te l'approprier ? Dans ta tête, tu essaies un peu de te représenter les choses, quelque part de te résumer un peu les choses. Je me demande dans quelle mesure, quand on travaille sur la compréhension de texte, c'est pas ça la première chose qu'il faut voir (le choix de résumé) parce que, quand on travaille sur la*

compréhension d'un texte, on est dans la compréhension globale ». C'est l'argument qu'emploie S01 pour justifier sa proposition d'inversion des questions, la question de choix de résumé devenant ainsi la première question. Nous percevons à travers cet argument une conception traditionnelle de la séance d'explicitation du texte : d'abord, dégager les idées principales et établir un résumé du texte collectivement, ensuite, poser des questions plus précises d'élucidation du lexique et de la syntaxe : « *la compréhension de texte ; ça veut dire le vocabulaire, les tournures de phrases ; comprendre les tournures de phrases* ». Dans cette conception, le texte est à replacer dans le contexte des courants littéraires, selon la démarche du dispositif ancien : « *tu peux resituer Colette dans un contexte* » ; enfin, le texte est in fine conçu comme support pour travailler les compétences linguistiques qui demeurent, dans cette perspective, le cœur des objectifs pour la maîtrise du français : « *un texte comme ça, tu peux le démarrer en début de semaine et faire toutes tes matières, et grammaire et vocabulaire et conjugaison là-dessus ; tu peux tout faire là-dessus, selon moi. Y a les temps, tu peux travailler sur les temps ; tu peux travailler sur les adjectifs* ».

- Le modèle sémiotique pourrait être représenté par S08 qui attache, à maintes reprises, beaucoup d'importance aux aspects stylistiques et de grammaire de texte. La première difficulté qu'elle évoque au sujet du texte de Colette est celle des reprises anaphoriques et « *les propositions subordonnées où on n'arrive plus à suivre* ». S08 est également sensible à des problématiques stylistiques « *le rythme des phrases qui est quand même assez joli, parce que il y a quelques phrases nominales et c'est un rythme assez long ; On se fait un peu bercer* ». En outre, elle mentionne dans son analyse des difficultés du texte des phénomènes relevant de la grammaire de texte tels que le système des temps « *on est dans la mélancolie, la nostalgie et elle utilise le présent. Donc, elle essaie de se les remémorer ; elle fait revivre tout ça ; elle essaie de faire revivre une nostalgie ; ça fait un peu 'Madeleine de Proust'* » ou encore le procédé de généralisation par lequel le narrateur entre en connivence avec le lecteur : « *le pronom « on » personnel ne fait pas référence à la première personne. 'Quelquefois des pluies d'orage vous surprennent dans ces grands bois-là', c'est comme si Colette s'adressait au lecteur et elle prend à partie le lecteur. Elle ne parle plus à la première personne* ». Lorsque S08 évoque sa pratique d'enseignement, il est perceptible que ces éléments sont au cœur de sa démarche, qu'elle met l'éclairage stylistique en fonction du texte étudié. S08 peut d'autant procéder de la sorte qu'elle a affaire, comme elle le précise elle-même, à un public ultra favorisé : « *Pour rentrer dans la compréhension d'un texte, on est obligé de faire du détail. Expliquer des*

expressions au sens figuré. C'est super important. Moi, j'ai fait un travail de vocabulaire sur les expressions au sens figuré, parce que ils ne les maîtrisent pas toutes et c'est très important y a des petits détails, on va dire plutôt stylistiques, qui vont faire dégager les impressions, les émotions. Là, je pense qu'il y a un travail sur les adjectifs dans ce texte qui est très important ». Elle entre de plain-pied dans un véritable travail d'analyse littéraire incluant l'interprétation ouverte des textes.

- Le modèle structuraliste semble le référent primordial de S03 : s'agissant d'un texte au schéma narratif faible (l'extrait choisi étant un passage très narratif), il n'est pas aussi représenté que d'autres modèles de référent. Cependant, on le perçoit en creux dans les propos caractérisant la nature du texte et de manière encore plus évidente dans les propos relatant des pratiques de classe. S03 centre très nettement son questionnement de compréhension autour des personnages et de l'action : *« si on demande à un enfant de raconter ce qui se passe dans ce texte, je pense qu'il aura un peu de mal parce qu'il se passe pas d'action précise ; à la limite, ils font rien, quoi. 'Des chevreuils peureux' : on leur demanderait est-ce qu'il y a des chevreuils peureux ? Y a quoi comme animaux ? Qu'est-ce qu'elle voyait ? » ; « pouvoir dire ce qui se passe, ce qui s'est passé. Repérer les personnages importants ».* De même, quand S03 évoque l'horizon d'attente présumée de ses élèves, il est catégorique au sujet de la déception qu'ils vont éprouver vis-à-vis du terme « aventures » : *« là, ils s'attendent à des histoires, clairement décrites de ce qu'ils font, à la limite, les histoires d'une petite fille... s'ils avaient raconté 'la guerre des boutons'... 'les malheurs de Sophie', mais pas des impressions que lui suscite sa jeunesse et des souvenirs qu'elle a... C'est quand même un peu dur ! » ; « ils veulent de l'action, enfin qu'il se passe des choses, pas de l'action genre de la bagarre, mais il faut qu'il se passe quelque chose ».* Les goûts personnels de S03 le conduisent de toute façon à privilégier des œuvres charpentées par un récit aux péripéties nombreuses, romans d'aventures, épopées, par exemple et il souhaite faire partager aux élèves cet engouement pour ce genre textuel : *« tu peux mettre un extrait de Dumas. Moi, j'en ai fait plein avec mon cm2. Je prenais des extraits de grands classiques : Homère, l'Illiade. Et après, on regardait le même extrait adapté en film mais c'est toujours des extraits où il se passe quelque chose. C'était... c'est pas de la littérature ».*

- Le modèle technique est plus diffus chez chacun des enseignants mais on peut remarquer que S05, cependant, développe beaucoup d'éléments de sa pratique d'enseignement qui témoignent d'un véritable entraînement à la technique du questionnaire.

À travers ses propos, il semble évident qu'elle privilégie comme mode de questionnement des questions qu'elle qualifie de « simples », c'est-à-dire essentiellement des wh-questions : « *des questions plutôt simples sur les personnages, généralement* » ; « *Qu'est-ce qu'elle a vu comme animaux vraiment marquants ?* » ; elle considère que la question D¹⁰⁹ du questionnaire qui est une wh-question est « *la plus claire* » du questionnaire. À de nombreuses reprises, S05 indique des consignes qu'elle donne à ses élèves pour les aider à répondre correctement aux questionnaires de compréhension. Elle leur enseigne une véritable technique du questionnaire qui témoigne d'une tutelle très forte. S05 justifie cette démarche en référence au caractère de faible lecteur de ses élèves. La tutelle se situe au niveau (i) de la forme : « *Mais le temps, c'est sûr, puisque nous – alors, c'est peut-être un tort qu'on a aussi- mais nous, on dit bien : ce qui est passé, on le raconte au passé* » ; « *Parce que, qui dit passage à l'écrit, dit : La maîtresse, elle veut que je formule ma question correctement. Tu as bien commencé ta phrase par une majuscule ?* » ; « *Et en plus, je leur dis toujours de jamais mettre elle ou il. Tu vois, de toujours reprendre le prénom* » ; « *au départ, au début du cm2, ils répondaient par un mot. Après, ils ont répondu par parce que. Ensuite, je leur ai dit : on commence pas une phrase par parce que, donc ils ont commencé par il* » ; mais aussi (ii) des procédures : « *je leur dis : avant de trouver la bonne réponse, on va exclure toutes celles qui ne peuvent pas l'être* ». À travers ces exemples, on perçoit que S05 propose un viatique pour répondre aux questionnaires mais apprendre à témoigner de sa compréhension déborde bien évidemment toute technique du questionnaire.

Si on ne peut clairement pas réduire chaque enseignant à un seul modèle de référents didactiques, il semble qu'ils fassent peu varier les registres d'activité de compréhension de textes et que le questionnement oral et écrit demeure prégnant dans les pratiques d'enseignement-évaluation. Nous pensons qu'il pourrait s'agir là d'un enjeu essentiel de la formation aussi bien initiale que continue afin de faire évoluer les représentations. Entériner un rapport didactique où l'enseignant pose des questions auxquelles les élèves répondent, c'est perpétuer un modèle didactique transmissif que Jorro qualifie « d'intervention hégémonique » de la part de l'enseignant. L'auteure cite Aguttes (1990) qui parle « d'harcèlement didactique » : « *c'est le maître qui parcellise le savoir en questions successives*

¹⁰⁹ Question D : Que fait le personnage principal quand il pleut trop fort dans la forêt ?

mais la globalité de cette programmation n'est connue que de lui seul. L'enfant peut donc répondre au coup par coup, acquérant dans le meilleur des cas des connaissances éparses suivant un schéma d'acquisition très behavioriste » (Aguttes, 1991, p.31), ce qu'exprime implicitement S03 en parlant d'interprétation au sujet de la question B¹¹⁰ : « On pourrait leur faire dire n'importe quoi, à la limite. Si on en discutait et que je les mettais à l'opposé, ils seraient à fond, je pense » (S03).

Avec de nombreux auteurs, nous militons donc pour une approche didactique de l'évaluation du savoir-lire plus ouverte : Proposer des activités variées selon différentes strates de lecture qui prennent plus en compte les procédures et l'interaction texte-lecteur : des lectures interprétatives, des rappels, des activités diverses (schématiser un texte ; résumer un texte ; dessiner des images séquentielles, par exemple) et surtout oser un changement de posture de l'enseignant en limitant le questionnement et sortir du souci constant de la performance.

¹¹⁰ Question B : À ton avis, est-ce que Claudine aime se promener dans la forêt ? En t'aidant du texte, explique ton point de vue.

Troisième partie : le fonctionnement des outils d'évaluation

« **Éducation : le grand gâchis :**

620 milliards de francs par an, 1, 3 million de fonctionnaires, 40 % d'illettrés »

Ainsi titrait Thierry Desjardins un article du Figaro de 1999 analysant les résultats de la grande enquête IALS¹¹¹ menée en 1996 et parrainée par l'OCDE (citée par Blum et Guérin-Pace, 2000). 40% des Français seraient donc illettrés !

Au-delà du raccourci éhonté et du rapprochement incongru de chiffres ayant des significations différentes, on se souvient de l'électrochoc provoqué en France par ce chiffre de 40 %.

Depuis, diverses enquêtes nationales et internationales répentent les mêmes constats d'échec : 15 % des élèves français de fin d'école primaire sont en difficulté de lecture ; dont 5 % de ces élèves sont en très grande difficulté de lecture. Que ce soit les grandes enquêtes internationales (PISA, PIRLS, notamment¹¹²), les évaluations nationales ou encore des enquêtes « mesurant » la littératie, l'illettrisme ou le niveau de lecture (JAPD¹¹³ par exemple), le seuil de la difficulté semble invariablement se situer entre 10 et 15 % d'une population donnée et celui de la très grande difficulté autour de 5 %. Invariablement. Ces données chiffrées ont valeur de vérité objective, parce que chiffrées.

¹¹¹ IALS (International Adult Literacy Survey – Enquête internationale sur la littératie des adultes)

¹¹² PISA (Programme for International Student Assessment – Programme international pour le suivi des acquis des élèves), enquête menée tous les trois ans depuis 2000 auprès des jeunes de 15 ans dans 34 pays de l'OCDE ; PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire) menée auprès des élèves en quatrième année de scolarité (soit CM1 pour le cas de la France).

¹¹³ JAPD (Journée d'Appel de Préparation à la Défense ; désormais JDC) donne l'opportunité de tester le niveau de lecture de tous les jeunes adultes de 17-18 ans chaque année.

Le projet de cette partie est de comprendre ces résultats afin de mieux cerner ce que recouvrent ces constats. Il nous a paru nécessaire de traiter conjointement, dans le même chapitre, enseignement et évaluation de la compréhension de textes, les deux étant intrinsèquement liés : l'enseignement et l'évaluation en France relèvent en effet de représentations fortes, ancrées dans un héritage très académique qui colore les conceptions de l'une en regard de l'autre et inversement. Nous trouverons des pistes d'explication de l'une dans l'autre, et inversement.

Nous proposons de commencer notre parcours par l'enseignement parce que l'ancrage historique y est plus ancien ; l'évaluation standardisée est un phénomène plus récent. En outre, nous définissons l'enseignement de la compréhension de textes avant tout comme un enseignement très évaluatif.

La troisième partie de la thèse intitulée « **Le fonctionnement des outils d'évaluation** » tente de mettre en contexte les évaluations standardisées ainsi que de proposer à la fois une analyse a priori des outils d'évaluation et deux enquêtes auprès d'élèves. L'objectif principal de cette partie est de mettre en regard les résultats chiffrés et les discours qui en émanent avec le contexte de conception des épreuves et les procédures des élèves mises en place dans l'activité de réponse.

Premier chapitre : L'évaluation scolaire de la compréhension de textes narratifs

« La compréhension, c'est ce que mesure mon questionnaire »

Résumé

Le premier chapitre aborde le contexte des évaluations standardisées, qu'elles soient nationales ou internationales, pour mieux comprendre ce que recouvrent les constats chiffrés. Selon la démonstration de Bain (2003), le questionnaire ne mesure pas la compréhension, il la repère. À partir de ce constat, il devient une nécessité de s'intéresser aux outils de l'évaluation et au premier chef, à la question de compréhension. De nombreuses typologies de question ont été proposées qui traduisent surtout les représentations de la compréhension de textes chez les concepteurs d'épreuves. Dans la même visée, la didactique du français apporte au sujet des questionnaires un point de vue particulièrement éclairant en le considérant comme un métatexte, c'est-à-dire un texte sur le texte (Daunay, 1993). Certains élèves semblent avoir très bien compris cet implicite du contrat évaluatif et se servent du questionnaire pour valoriser leur réponse aux questions de compréhension de textes. En ce cas, l'outil serait lui-même créateur d'inégalités. Comment dès lors, dépasser ces problèmes internes à l'outil d'évaluation qu'est le questionnaire de compréhension ? En multipliant les tâches de compréhension de nature différente auprès des mêmes élèves.

C'est l'ambition de l'outil « Diagnos » (Denhière et Baudet, 1992), conçu comme une batterie de tests visant à établir un diagnostic du fonctionnement cognitif de la lecture et la compréhension de textes ; il a pour vocation d'identifier l'origine des difficultés rencontrées par les élèves et permettre aux équipes enseignantes de mettre en place des séquences pédagogiques et de remédiation adaptées le plus étroitement possible à l'origine de ces difficultés. Comme on le devine à travers cette description succincte, Diagnos est un outil inédit qui assure, pour la première fois, un pont entre les tests de psychologie cognitive et l'évaluation diagnostique scolaire. Diagnos est un des référents utilisés dans nos enquêtes auprès des élèves.

Dans la deuxième partie, et plus spécifiquement dans le chapitre sur l'enseignement de la compréhension, nous avons tenté de montrer combien ce dernier portait en lui le lourd héritage de l'enseignement du français tel qu'il était conçu dans le « dispositif ancien » et partant combien il procédait encore largement d'un mode évaluatif. S'agissant d'une tâche complexe, mettant en jeu des processus cognitifs non observables, il semble légitime que les enseignants cherchent à attester de la compréhension de leurs élèves en les interrogeant, c'est-à-dire en leur posant des questions. Ils visent ainsi précisément à obtenir des traces de la lecture-compréhension, autant à l'oral qu'à l'écrit. De fait, en ce qui concerne spécifiquement l'écrit, la pratique enseignante dominante déclarative en matière d'enseignement-évaluation de la compréhension de textes semble être, au cycle 3 du moins, le questionnaire. Le Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, publié par l'Inspection Générale en 2013, dresse le même constat : « L'observation conduit à relativiser les discours sur la compréhension : elle n'est guère enseignée, même si les élèves sont soumis fréquemment, parfois quotidiennement, à des questionnaires sur des textes » ; « Le temps de lecture est souvent extrascolaire; l'activité dite de lecture en classe consiste beaucoup en la correction de questionnaires auxquels les élèves ont répondu préalablement » ; « La pratique de lecture se résume dans certaines classes à la lecture silencieuse d'un texte, souvent d'un chapitre d'une œuvre entière, et de réponses écrites à un questionnaire ». La généralisation des évaluations internationales ces dernières décennies ont probablement renforcé, sans doute à leur insu, le caractère modélisant des formats d'évaluation. Les enseignants sont implicitement conviés à préparer, entraîner leurs élèves afin que les résultats aux évaluations externes de ces derniers s'améliorent. Les évaluations internes de compréhension de textes font, semble-t-il, peu l'objet d'une préparation personnelle, les enseignants ayant massivement recours à des questionnaires clé en main dont l'origine est très variée et souvent peu maîtrisée par ces derniers (éditeurs, blogs d'enseignants ou évaluations nationales/internationales). Cependant, il n'est pas possible de généraliser à partir de quelques pratiques déclaratives. Il y a peu de travaux portant sur les évaluations internes de compréhension de textes à l'école primaire en France, à notre connaissance. Cet objet mériterait des recherches plus approfondies et pourrait constituer un des prolongements envisageables pour notre travail de recherche. Des initiatives telles que l'étude de grande envergure menée par un consortium autour du laboratoire ACTé de l'université de Clermont-Ferrand (Goigoux, Cèbe, Sève et une cinquantaine de chercheurs

associés) permettront sans doute, dans l'avenir, d'avoir une appréhension plus fine des pratiques effectives dans les classes dites « ordinaires ».¹¹⁴ Pour toutes ces raisons, nous n'aborderons donc pas les évaluations internes dans le cadre de notre travail de thèse. Nous nous cantonnerons ici aux évaluations externes (internationales et surtout nationales).

Une folie évaluation ?

Le premier constat que l'on peut faire quand on aborde l'évaluation dans le cadre scolaire, c'est que les évaluations sont nombreuses et de tous ordres. Les élèves français sont fréquemment évalués. Dans son ouvrage « La Folie Évaluation : les nouvelles fabriques de la servitude », Alain Abelhauser (2011) analyse la prolifération de l'évaluation comme la nouvelle forme de folie sociale du XXI^{ème} s. occidental et comme le symptôme d'un mode de contrôle social délétère : « La société occidentale demande maintenant à ceux qu'elle missionne, dans tous les domaines d'activité, de lui rendre des comptes – ce qui paraît très légitime –, mais en faisant de cette exigence un instrument de normalisation généralisée » qui permet surtout, en définitive, d'asservir les acteurs. « Le contrat social de la démocratie est bel et bien entamé, si ce n'est rompu par cette forme de dictature que sont les chiffres : chiffres que l'on fait croire 'évidents' et 'naturels', alors même qu'ils se déduisent des rapports de force sociaux et symboliques. Il faut réinterroger la notion de 'valeur' pour combattre efficacement l'évaluation » (quatrième de couverture).

La diatribe est générale et applicable à tous les domaines de la société mais elle s'avère spécialement pertinente pour le domaine de l'éducation. L'évaluation est omniprésente dans le cadre scolaire français actuel. Mais ce qui nous interpelle particulièrement c'est l'objectif et la teneur de ces évaluations. Il semble en effet que l'on ne s'interroge guère sur le sens à donner à l'évaluation en milieu scolaire : pourquoi, pour quoi et pour qui on évalue ? Et surtout comment on évalue ? Quels sont les présupposés qui sous-tendent ces évaluations ?

Ce sont ces questions que nous gardons en mémoire tout au long de cette seconde partie de chapitre et qui débouchent sur la discussion qui clôture ce travail de thèse.

¹¹⁴ L' enquête (en cours) vise à étudier « l' influence des choix didactiques des enseignants sur la qualité des premiers apprentissages des élèves en lecture et en écriture ». Bien que s' agissant de CP, l' intérêt que nous y voyons pour notre sujet consiste surtout en l' envergure de l' étude (120 classes, 2500 élèves) mais aussi en la collecte d' informations concernant les budgets-temps alloués aux activités de compréhension et les supports de séance et d' évaluation de la compréhension de textes qui permettent, de manière assez inédite, de brosser un paysage des pratiques effectives en France.

Une folie ancienne mais qui a surtout changé de statut

L'évaluation externe des élèves en milieu scolaire, si massive de nos jours, n'est cependant pas un phénomène récent. Outre les évaluations internes qui ont, bien entendu, toujours été présentes dans les classes pour attester des acquis scolaires, des batteries de tests externes à l'école se sont multipliées dès le début du XX^{ème} s. Ces tests visaient avant tout à « dépister dans le milieu scolaire les enfants incapables de suivre l'enseignement par insuffisance de moyens intellectuels » (test Binet-Simon). Les premiers tests sont des tests perceptifs puis assez rapidement se développent des tests d'intelligence. La naissance de ces tests plus généralement appelés « tests mentaux » date ainsi d'une centaine d'années. Aux Etats-Unis, le test de Spearman (1904) qui entend mesurer l'intelligence initie un phénomène qui prendra l'ampleur du marché très florissant des tests scolaires, tel qu'on le connaît aujourd'hui outre-atlantique. En France, le célèbre test Binet-Simon (1905), commandé par le Ministère de l'Instruction Publique, fait également figure de pionnier en la matière¹¹⁵. Dans son ouvrage « La mal-mesure de l'homme », Gould (1997) retrace l'histoire de ces tests et montre le développement des systèmes d'évaluations standardisées. Ce qui est frappant dans cette évolution, c'est le passage entre un système individuel (au niveau de la trajectoire de l'individu, poser un diagnostic permet une orientation cohérente, par exemple) à un système collectif, de masse ; et surtout le changement de perspective que cette évolution implique. Autrement dit : qu'est-ce qui peut pousser un état à produire des statistiques¹¹⁶ sur les résultats des élèves ? Pendant plus d'un siècle et ce jusqu'au début des années 80, les différents ministères successifs français ont produit des statistiques scolaires, mais celles-ci reposaient essentiellement sur des critères de longévité de la scolarité¹¹⁷. Depuis les lois de la III^{ème} République, on assiste à un allongement de la scolarité obligatoire qui passe de 13 ans (Loi Ferry de 1882) à 14 ans (Loi initiée par Jean Zay en 1936) puis enfin à 16 ans (ordonnance signée par Charles de Gaulle et réforme Berthion de 1959 et toujours en vigueur). Les statistiques scolaires visaient ainsi à définir à quel âge les jeunes sortaient du système scolaire.

¹¹⁵ Les travaux de Binet et Simon aboutiront à la mise au point d' une « échelle métrique de l' intelligence » grâce à laquelle le rapport âge réel/niveau intellectuel peut être calculé (repris plus tard sous le terme « âge mental »). S' inscrivant dans cette lignée de travaux, le psychologue américain Terman crée en 1916 le terme de QI (quotient intellectuel) qui connut la fortune que l' on sait.

¹¹⁶ Terme emprunté au latin *statisticus* « relatif à l' État » (Rey, 1992) ; les deux mots (statistique et État) ont donc une racine commune (Blum et Guérin-Pace, 2000).

¹¹⁷ Il y a certes des statistiques sur l' enseignement primaire dès le XIX^{ème} s. (Ozouf, 1977 ; cité par Blum et Guérin-Pace, 2000) et des enquêtes de dénombrement des analphabètes (Furet et Ozouf, 1977).

La préoccupation majeure des décideurs de politiques scolaires consistait donc à maintenir les jeunes le plus longtemps possible à l'école pour augmenter la qualification et retarder leur entrée sur le marché du travail (Prost, 1968). On se souvient également de la déclaration de Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'éducation nationale, soucieux « d'amener 80 % d'une classe d'âge au bac » (1985).

Parallèlement se développe, dans les années 80 un peu partout en Europe, la volonté d'établir des politiques scolaires à partir de données quantifiées. C'est un changement de perspective radical : il s'agit désormais de procéder à une photographie instantanée des acquis scolaires des élèves français afin « d'établir un constat, d'apprécier l'état du système, de rendre compte des acquisitions des élèves aux responsables de la politique éducative du Ministère » (Trosseille et Rocher, 2015). Le système de pilotage par objectifs, s'appuyant sur des tableaux de bord aux indicateurs pré-établis, est enclenché.

La culture de l'évaluation

En France, les premières évaluations nationales créées par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance-Ministère de l'Éducation nationale (DEPP)¹¹⁸ se mettent en place en 1979 pour mesurer les compétences des élèves en français et en mathématiques ; elles portaient sur un échantillon restreint d'élèves. Elles se sont étendues par la suite à tous les élèves français et à des niveaux de classe différents considérés comme charnières (CE2, CM2/6ème et 2nde).

Cette évaluation de masse inédite en France¹¹⁹ a plusieurs objectifs avérés et à plusieurs niveaux :

- au niveau des élèves : les évaluations nationales doivent permettre à chaque élève de se positionner par rapport à un niveau d'exigence attendu et d'identifier ses lacunes personnelles.

¹¹⁸ Suivant Trosseille et Rocher (2015), nous employons par commodité le sigle générique de DEPP, regroupant sous ce nom tous les services successifs affectés aux missions d'évaluation du Ministère de l'éducation nationale (successivement SEIS, SIGES, SPRESE, DEP, DPD).

¹¹⁹ L' évaluation standardisée de masse est bien antérieure aux Etats-Unis (dès les années 40). Cependant, on ne peut guère pousser plus avant la comparaison puisque l' organisation structurelle de celle-ci diffère de beaucoup avec celle de la France : en effet, aux Etats-Unis, ce sont des organismes privés qui proposent des tests clés en main (fabrication, passation, correction, statistiques). Citons, parmi tant d' autres, ETS (Education Testing Service), la plus grosse entreprise au monde en ce domaine qui administre chaque année plus de 12 millions de tests.

- au niveau des enseignants : elles apportent des connaissances sur les forces et faiblesses individuelles de chaque élève.

- au niveau des responsables politiques : elles offrent un outil d'évaluation du système scolaire en repérant les établissements qui nécessitent un soutien de moyens pédagogiques et matériels supplémentaire.

Ces évaluations nationales n'ont pas toujours été administrées au même moment de l'année scolaire : parfois en septembre, elles font alors vraiment fonction d'évaluations diagnostiques ; d'autres années, en janvier ; depuis plusieurs années, la passation avait lieu en mai-juin, soit en fin d'année scolaire, ce qui en fait plutôt des évaluations-bilans.

L'objectif n'est de toute évidence pas le même selon la période de passation. Or, de l'aveu même des responsables de la DEPP, un certain flou a entouré ces objectifs entre diagnostic et bilan (Trosseille & Rocher, 2015).

En outre, dans le contexte de l'assouplissement de la carte scolaire et derrière les objectifs affichés, les équipes enseignantes n'ont pas manqué d'y lire en filigrane les dangers de la mise en concurrence des établissements et du salaire au mérite ; c'est peut-être pourquoi, elles sont devenues, au fil du temps, de plus en plus rétives à faire remonter les résultats de leurs élèves. La méfiance et le désaveu du terrain a abouti à la disparition (temporaire ?) des évaluations nationales de masse auxquelles tous les élèves d'un même niveau ont été soumis pendant près de trente ans. C'est une des raisons pour lesquelles sans doute, à partir de 2000, la DEPP privilégie la systématisation des évaluations sur échantillons, notamment CEDRE¹²⁰.

À partir de ce cadre général, nous allons maintenant analyser plus spécifiquement comment la compréhension de textes est évaluée.

¹²⁰ Les évaluations CEDRE (Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillons) visent à établir un bilan des acquis scolaires des élèves en fin d'école primaire (et de collège) par domaines disciplinaires et sur échantillons. Par roulement de cinq à six ans, les domaines disciplinaires sont évalués. En ce qui concerne la maîtrise de la langue française qui comprend la compréhension de textes, elle a été l'objet d'évaluation en 2003, 2009 et 2015. Par un système d'items dits « d'ancrage » (reprise de certains items à l'identique d'une évaluation sur l'autre), CEDRE prétend mesurer l'évolution dans le temps de la distribution des niveaux de compétence des élèves. Les écoles participant aux évaluations sont sélectionnées par tirage au sort en fonction de critères statistiques. J'ai personnellement l'occasion depuis 2013 de participer au groupe de concepteurs d'épreuves pour la compréhension de textes.

La compréhension de textes narratifs dans les évaluations internationales et nationales

Dans les années 80, une certaine prise de conscience en France vis-à-vis des difficultés en lecture de la population apparaît. En 1979, ATD-Quart Monde¹²¹ crée le néologisme « illettrisme »¹²² pour qualifier l'état des personnes (dites « illettrées ») faisant preuve d'une connaissance insuffisante de l'écrit, bien qu'ayant, dans leur enfance, été scolarisées. En 1996, l'enquête internationale IALS¹²³ provoque en France l'électrochoc que nous avons mentionné dans l'introduction de ce chapitre. Au-delà de la critique des chiffres bruts que l'on peut et doit mener, le constat est néanmoins bien établi : une partie importante de la population - quelle que soit la tranche d'âge observée d'ailleurs - (15% environ) est en difficulté de lecture. Les enquêtes internationales¹²⁴ qui se multiplient depuis les années 2000 viennent confirmer ce constat. La France obtient des résultats plutôt médiocres en lecture.

Ce que nous apprennent les résultats des élèves français en compréhension de textes aux dernières évaluations internationales

PISA

Les derniers résultats PISA datent de 2012 et 2015. Selon la note, pays par pays, rédigée par l'OCDE, la France se situe en 2015 légèrement au-dessus de la moyenne des 72 pays dont 35 de l'OCDE qui ont participé à l'enquête avec un score moyen de 496 points en compréhension de l'écrit (contre 493 points en moyenne). Après un fléchissement de ses résultats en 2003 et

¹²¹ In « Le défi du Quart-Monde », rapport moral d' ATD-Quart Monde (Agir Tous pour la Dignité)

¹²² Lahire parle d' « invention de l' illettrisme », spécifiant par-là même le construct que le terme incarne (Lahire, 1999). Le terme, néologisme créé en 1978 à partir du terme « illettré » (du latin *illiteratus* signifiant « ignorant ») fait l' objet d' une définition par l' ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre l' Illettrisme) en 2003 : « L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc. Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs. » Le terme d'illettrisme s'oppose à celui d'analphabétisme : « qui ne sait ni lire ni écrire », mot formé par dérivation d'alphabet, calque du grec et composé du nom des deux premières lettres *alpha* et *bêta* (Dictionnaire historique de la langue française, dir. Rey, 1992).

¹²³ IALS (International Adult Literacy Survey), enquête dont l' OCDE a passé commande aux instituts de statistiques de renom, ETS et Statistique Canada. Cf supra note 22.

¹²⁴ PISA, PIRLS, entre autres, mentionnées supra.

2006, les résultats de la France se sont redressés en 2009 ; tendance qui se confirme en 2012 où ils rejoignent ceux de 2000 malgré un léger fléchissement non significatif en 2015. Cependant, les écarts de performance en compréhension de l'écrit se sont creusés et si la proportion d'élèves très performants a augmenté de 4 points de pourcentage, celle des élèves les moins performants a augmenté de même de 4 points de pourcentage. L'augmentation de la proportion des élèves les plus performants est, en outre, sexuée puisque c'est principalement l'amélioration des performances des filles qui l'explique, mais une légère baisse de cette différence est à noter pour les résultats 2015. Enfin et surtout, il ressort de l'analyse de la corrélation entre milieu socio-culturel et performance que le système d'éducation français est un des plus inégalitaires des pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête¹²⁵. Les inégalités sociales¹²⁶ se sont aggravées puisque les élèves appartenant à des milieux socio-culturellement défavorisés ont deux fois moins de chance de réussir qu'en 2003 et parallèlement, les élèves issus de l'immigration sont au moins deux fois plus susceptibles de figurer parmi les élèves en difficulté. La proportion d'élèves dits « résilients »¹²⁷ est également bien inférieure à la moyenne des pays (22% en France contre 26% de moyenne des pays de l'OCDE). Ces derniers résultats sont de 2012 mais la tendance se confirme voire s'accroît dans les résultats 2015.

Lorsque nous analysons les items libérés des épreuves les plus récentes (qui représentent des items d'ancrage déjà présents en 2000), nous remarquons que les textes narratifs sont bien loin de représenter la majorité des supports d'épreuve, correspondant en cela aux objectifs avérés de PISA : évaluer la littératie.¹²⁸ Pour ce qui est précisément des textes

¹²⁵ Les résultats sont globaux et portent sur l'ensemble de l'épreuve (culture mathématique et compréhension de texte) ; ils sont calculés à partir de la déclaration des élèves (questionnaires renseignés par les élèves sur la profession des parents, le nombre de livres à la maison !, etc.)

¹²⁶ « Le milieu socio-économique est évalué sur la base de l'indice PISA de statut économique, social et culturel qui est dérivé des réponses des élèves à des questions sur le niveau de formation et la profession de leurs parents et leur patrimoine familial (par exemple, le volume de la bibliothèque familiale et le fait de savoir s'ils disposent d'un bureau ou d'une table pour faire leurs devoirs) ».

¹²⁷ « Par élèves « résilients », on entend les élèves les plus défavorisés (dernier quartile sur l'indice du milieu socio-économique) d'un pays qui se classent dans le groupe d'élèves qui obtiennent les meilleures performances (c'est-à-dire parmi les 25 % d'élèves affichant les meilleures performances). » (Rapport de l'OCDE pays par pays des résultats PISA 2012). Nous ne pouvons que nous inscrire en faux contre une telle dénomination, en tant qu'elle associe étroitement provenance socio-culturelle et traumatisme initial à dépasser ! Elle traduit bien cependant une conception sous-jacente de la littératie qui n'est pas sans poser de réels problèmes déontologiques (comparaison QI et PIB, etc.).

¹²⁸ Définition de la littératie selon l'OCDE : « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (in Rapport de l'OCDE, 2000 : « *La littératie à l'ère de l'information* »).

narratifs, les résultats globaux de PISA ne nous apportent donc que peu d'informations exploitables.

PIRLS¹²⁹

Les derniers résultats de PIRLS (2011) indiquent que la France se situe, avec un score de 520 points, au-dessus de la moyenne internationale (45 pays dont 23 européens) qui est toujours de 500 points mais au-dessous de la moyenne des pays voisins européens (534 points). Ces résultats accusent une baisse depuis l'enquête précédente (2006) qui concerne essentiellement les performances aux questions portant sur les textes informatifs et les compétences les plus complexes. Les résultats PIRLS dressent le même constat que PISA à propos des inégalités : elles demeurent fortes et ne se réduisent qu'à travers la baisse significative de la proportion des élèves les plus performants (7% en 2001 vs 5% en 2011). Parallèlement, la proportion des élèves en grande difficultés est, en France, supérieure à celle d'autres pays européens (32% vs 25% de moyenne pour les pays européens). L'écart filles-garçons se resserre légèrement mais par une moindre performance des filles. Enfin, les résultats mentionnent un fort taux de non-réponse des élèves français.

Les résultats aux évaluations nationales

Les évaluations nationales

De 1979 à 2007, la DEPP a publié régulièrement des bilans concernant les résultats des élèves aux évaluations nationales. À la lecture des dossiers ou autres notes d'informations, on remarque aisément que la présentation des résultats évolue beaucoup tout au long de la période. Les formats d'épreuves également ; les deux étant peut-être liés. Nous proposons infra des éléments d'analyse a priori des questions de compréhension et là aussi, nous notons une très forte évolution du questionnement. Mais pour l'heure, nous nous focalisons uniquement sur les résultats et il est, à ce sujet, très délicat de tenter une comparaison valable dans le temps, étant donnée cette dite évolution.

Nous trouvons dans les publications ministérielles la compréhension de textes dans deux dossiers portant sur la lecture durant cette période. Il s'agit du dossier n°102 paru en 1998 « La lecture en CM2 ; Comparaison des résultats en lecture des élèves en fin de CM2 à dix ans

¹²⁹ Progress in International Reading Literacy Study qui mesure les performances des élèves de CM1.

d'intervalle (1987-1997) » et une note dans la revue « Éducation et formations » n°82, publiée par le Ministère en 1998, intitulée « Les difficultés en lecture en début de sixième ; évolution à dix ans d'intervalle (1997-2007).

Les résultats présentés dans le dossier concernant la comparaison 1987-1997 montrent une grande stabilité des performances des élèves. Le taux moyen de réussite est de 65,6% en 1987 et de 66,1% en 1997. Durant cette période, la catégorisation de questions utilisée par la DEPP repose sur trois types de questions :

- Des questions relevant d'une compréhension immédiate, simple prélevé d'informations (saisir l'essentiel d'un texte, tirer des informations d'un texte, tirer des informations d'un tableau de données)
- Des questions relevant d'une compréhension logique au niveau de l'enchaînement des phrases, de l'organisation des textes, du rôle des déterminants ou des pronoms
- Des questions relevant de la construction d'informations et de significations impliquant des compétences plus pointues (genres textuels et leurs fonctions, construction d'informations, maîtrise du vocabulaire, construction du sens grâce aux chaînes d'accords, identification des référents des pronoms, ...) ; il est également mentionné qu'à ce niveau de compréhension, l'élève doit souvent recourir à l'implicite, à « l'*inférentiel* ».

Les trois niveaux de compréhension de cette catégorisation étaient présentés comme hiérarchisés, dans un ordre de difficulté croissante.

Si on regarde les résultats en fonction de cette catégorisation, trois questions sur quatre relevant d'une compréhension immédiate et une question sur deux relevant d'une construction d'informations sont réussies par les élèves. Ces résultats demeurent stables dans l'intervalle des dix ans. En outre, les 10% les plus performants réussissent neuf questions sur dix et les 10% les moins performants, quatre questions sur dix en 1987 comme en 1997. Pour la tranche des moins performants, la réussite varie en fonction du type de question avec un taux moyen de réussite de 50% pour les questions relevant de la compréhension immédiate mais seulement de 25% pour les questions de construction d'informations et à peine de 10% pour les questions relevant de la compréhension logique ; ce qui, au passage, on l'aura noté, remet en cause l'échelle de difficulté annoncée puisque les moins performants réussissent

mieux en moyenne les questions de construction d'informations que les questions de compréhension logique mais ce constat n'est mentionné nulle part.

La préoccupation de différencier les résultats en fonction de la zone d'éducation apparaît en 1997 (le critère n'était pas pris en compte en 1987). Le rapport note un écart moyen de 7 points de pourcentage sur la réussite globale à l'épreuve entre les élèves d'EP et d'HEP. Mais le rapport insiste surtout sur la grande stabilité des performances des élèves sur la période considérée.

En revanche, le second document présentant une comparaison entre 1997 et 2007 note des variations importantes dans les performances des élèves de début de 6^{ème} à dix ans d'intervalle. Si les automatismes de lecture apparaissent comme plutôt stables, les compétences langagières – « *sensibilité lexicale* », orthographe et compréhension- sont en baisse sur la période. La part des élèves considérés en difficulté de lecture est passée de 14,9% en 1997 à 19% en 2007. L'augmentation est particulièrement sensible en EP. Mais dans cette enquête, la compréhension n'est représentée que par des questions de compréhension d'énoncés et si les écarts sont importants pour cette compétence, ils ne sont pas spécialement mis en avant dans la synthèse. C'est plus l'accumulation de la baisse de performance pour les diverses compétences, mises donc sur le même plan, qui semble constituer le caractère alarmant de cette baisse de performance en lecture.

Il apert de ces analyses que la préoccupation concernant la compréhension de textes comme source de difficulté en lecture des élèves est somme toute relativement récente.

CEDRE¹³⁰

Les évaluations sur échantillons CEDRE ont débuté en 2000. En 2007, la DEPP a publié un dossier consacré à « la compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire » analysant les résultats aux évaluations de CEDRE 2003. La présentation des résultats démontre que la conception de l'évaluation de la lecture a beaucoup évolué et la part de la compréhension de textes a considérablement crû en ce qui concerne, du moins, l'évaluation des élèves de fin d'école primaire.

¹³⁰ Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon

Nous remarquons deux différences notables : la catégorisation des questions s'est étoffée et les élèves sont répartis en six groupes de compétences. La catégorisation des questions présente désormais six types¹³¹ :

- Prélèvement (niveau 1 : information explicite et niveau 2 : information implicite)
- Déduction
- Synthèse (niveau 1 : trouver la thématique d'un document ou choisir le titre d'un document et niveau 2 : choisir le résumé d'un document)
- Analyse

Les six types de questions sont présentés comme hiérarchisés, dans un ordre de difficulté croissante, de même que la catégorisation précédente mais peut-être de manière plus implicite. Cependant, dans la présentation des résultats par groupes de compétences des élèves, la hiérarchie est très explicitement exprimée : « Un élève d'un groupe donné a toutes les compétences d'un groupe de plus niveau plus celles afférentes à son groupe d'appartenance » (p.57).

Les six groupes d'élèves sont définis par les points forts et les points faibles qui les caractérisent. Le rapport fournit également les caractéristiques sociales des élèves de chaque groupe (pcs des parents, lieu de naissance, zone de scolarisation, fréquentation de l'école maternelle, maintien).

Les résultats globaux montrent que les groupes 4 et 5 soit environ 30% des élèves ont des performances en accord avec les attentes du programme de l'école primaire dans le domaine de la maîtrise du langage. Les groupes 0 et 1 (15% de la population de CM2) sont en grande difficulté : la maîtrise des compétences accuse une très forte chute dès la deuxième compétence (prélèvement de niveau 2). Les élèves du groupe 2 (26% environ) ne maîtrisent que très partiellement les compétences attendues : ils « survolent » les documents et restent au niveau de la compréhension globale¹³² des textes ; ils réussissent mieux les items lorsque

¹³¹ Cette catégorisation a depuis légèrement évolué à nouveau. La plus récente comprend également 6 types : prélèvement, inférence (niveau 1 : déduire à partir d'informations explicites du texte des informations implicites et niveau 2 : avoir recours à ses connaissances antérieures), synthèse (niveau 1 et 2), métacognition.

¹³² Terme qui n'est pas défini clairement dans le rapport. Il ne faut pas comprendre « modèle de situation » mais plutôt en opposition à compréhension fine, dans le détail.

le dispositif est un texte entendu vs lu. Les élèves du groupe 3, enfin, (26% environ) font preuve de bonnes performances sauf en analyse où leurs résultats restent faibles.

Les dernières évaluations de CEDRE (2015) procèdent du même mode opératoire. Les derniers résultats montrent que le niveau des acquis des élèves en maîtrise de la langue reste stable sur quinze ans (2000-2015). Néanmoins, la répartition des élèves dans les groupes connaît un certain « tassement » vers les groupes intermédiaires : la proportion des élèves dans les groupes les moins performants et dans les groupes les plus performants diminue. On note une certaine amélioration des résultats des élèves scolarisés en EP. L'écart de performances filles/garçons tend à s'accroître.

Pour terminer ce panorama des épreuves évaluant la compréhension de textes, on peut se reporter au travail de Thierry Rocher, chef de bureau de l'évaluation des élèves à la DEPP, qui répertorie, de manière assez exhaustive dans sa thèse (2013), les principales évaluations standardisées en langue anglaise et en langue française concernant la compréhension de textes.

Limites de l'évaluation standardisée de la compréhension de textes

Dans les diverses publications présentant les résultats aux évaluations standardisées, il est aisé de percevoir que la préoccupation première est celle du classement des élèves sur une échelle de performance et de la comparaison dans le temps. Mais que recouvrent ces données chiffrées ? Quelles en sont leur signification ? Que savent faire et ne pas faire les élèves ? Qu'en est-il de la validité de contenu de ces mesures ? « Le test mesure-t-il bien ce qu'il est censé mesurer ? »¹³³

Autant de questions que la fascination pour les chiffres de notre époque fait souvent passer sous silence. Sur l'invitation de nombreux auteurs, dont Alain Desrosières (1995, 2005), nous tâchons d'ouvrir, à l'aune de nos connaissances statistiques très modestes, les boîtes noires de la quantification, pour tenter d'éclairer les discours sur les évaluations qui font autorité.

¹³³ « Un instrument est valide lorsqu'il mesure ce qu'il est censé mesurer », (Dickes 1994, p. 48).

Un construit statistique

Tout d'abord, il faut le dire et le redire, comme le rappelle Bain (2003) : l'instrument de mesure n'en est pas un à proprement parler ; il est plutôt un instrument de repérage. Bain utilise la métaphore du thermomètre. Selon les physiciens, « cet instrument ne *mesure* pas les températures mais les *repère* sur une échelle arbitraire ». Cette échelle arbitraire est créée par l'homme et ne pré-existe pas dans la « nature ». D'ailleurs, les différents rapports sur les évaluations standardisées ne le cachent pas et l'expliquent dans les préambules méthodologiques.

Par exemple, dans le dossier n°185 portant sur l'évaluation de la compréhension à l'écrit en 2003 (op. citée), la constitution de l'échelle de compréhension est explicitement décrite (p.54) : « la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15% d'élèves ayant les résultats les plus faibles. À l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10% des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitude de taille égale en écart-type correspondant à trois groupes intermédiaires. »

Le chiffre d'or des 15% d'élèves en difficulté qu'assèment les évaluations relayées haut et fort par les media de tous ordres depuis quelques décennies a un caractère assez artificiel puisqu'il émane essentiellement du modèle statistique. Mais la doxa, via les discours de vulgarisation, ne retient que le substrat du chiffre : 15% de la population est en difficulté de lecture.

Certes, à partir de cette construction de l'échelle la première année (pour CEDRE, c'était en 2000), il est possible de voir l'évolution des groupes en pourcentage du nombre d'élèves et selon des seuils de performances définis cette première année-là. Mais il n'en demeure pas moins que le caractère comparatif apparaît clairement ; il est de même notable dans la constitution des groupes et dans la définition des compétences qui caractérisent chaque groupe. Toujours dans ce même rapport, il est écrit : « Dans la théorie du modèle à l'item, les scores des élèves et la difficulté des items sont mesurés sur une même échelle, ce qui permet d'établir une correspondance entre les groupes d'élèves et les 229 items en 5 ensembles de difficultés croissantes. Les compétences de chacun des groupes d'élèves ont été caractérisées. Comme dans l'évaluation internationale PISA, au sein des groupes 1 à 5, la probabilité de

l'élève le plus faible d'un groupe donné de réussir les items caractérisant son groupe d'appartenance est d'au moins 50%. » (pp. 54-55). La difficulté des items est définie par la réussite du groupe et le groupe est défini par la réussite aux items. Cette construction en miroir suppose également que les élèves d'un groupe donné maîtrisent les compétences des groupes inférieurs, ce qui, nous l'avons déjà dit, n'est pas toujours le cas. En outre, les items sont catégorisés en fonction d'une grille de compétences que nous avons présentée supra qui suppose, elle-même, une hiérarchie sous-jacente de difficultés. Selon cette typologie, il apert que le prélèvement est plus simple que la production d'inférence. Or, lorsqu'on regarde précisément les tâches nécessaires à la réalisation des items, on s'aperçoit que certaines questions dites de prélèvement nécessitent une production d'inférence, par exemple, etc. Il nous semble donc très important, pour comprendre ce que l'on met derrière les chiffres et derrière les constats d'échec, de procéder à une analyse a priori des outils de l'évaluation.

La compréhension de textes, c'est ce que repère mon questionnaire

Si nous avons établi, à la suite de Bain (2003), que le questionnaire de compréhension de texte ne mesure pas la compréhension de texte d'un individu – ce qui impliquerait d'ailleurs un glissement sémantique implicite entre la compréhension d'un texte et la compréhension de texte- mais la repère, il est légitime maintenant de s'interroger sur la façon dont est construit cet outil et ce qu'il est censé repérer. Il est en effet possible de poser une infinité de questions et d'une très grande diversité sur un texte. Tout dépend de ce que le concepteur de l'épreuve cherche à repérer, à qualifier et à quantifier chez le lecteur et par quelle activité de lecture et de réponse cela s'opère. Ainsi, on ne mesure pas la compréhension, mais on quantifie l'écart d'une activité de lecture et de réponse à celle attendue par le concepteur d'épreuve lors de la construction du questionnaire. Or, lorsque l'on tente de catégoriser les questions tel que nous nous proposons de le faire dans la partie empirique de cette thèse, nous remarquons immédiatement que la nature des questions de compréhension posées varie dans le temps. On peut même constater qu'il y a en quelque sorte un phénomène de « modes ». L'analyse a priori des questionnaires de compréhension des évaluations nationales montre que la façon d'interroger la compréhension a beaucoup évolué. Dans notre enquête, nous avons collecté les protocoles des évaluations de 1998 à 2013, soit sur quinze années. Certains types de questions très présents dans les premières années disparaissent des questionnaires par la suite, alors que d'autres types apparaissent. Par exemple, les questions

portant sur le genre textuel et l'ordre du récit sont très représentatives de la tranche 1998-2004 puis disparaissent totalement des protocoles suivants ; les questions portant sur le narrateur, sur l'horizon d'attente ou encore sur la situation d'énonciation sont uniquement présentes dans les protocoles conçus entre 2000 et 2004 ; enfin les questions portant sur le sens propre ou figuré des mots et expressions ou celles visant à dégager le thème d'un texte apparaissent en 2009 et reviennent régulièrement dans les protocoles jusqu'en 2013. Bien sûr, le questionnement évolue en fonction des programmes successifs de l'école primaire et des acquis attendus en fin de cycle, mais pas seulement. Il dépend également, pour une large part, des cadres théoriques de référence en psychologie cognitive à partir desquels les concepteurs d'épreuves le réalisent. Cela est perceptible dans le type de questions posées mais aussi dans leur formulation : L'objet d'évaluation « identifier les personnages » (1998-2004) se transforme peu à peu en « identifier les référents des substituts » ou en « chaîne référentielle » ; les termes « inférer, implicite » apparaissent en 2009, etc.

En outre, le nombre de textes et de questions employés pour procéder à cette évaluation varie. Au fil des années, nous remarquons, en effet, une forte diminution du nombre de textes pour un nombre de questions à peu près équivalent. Jusqu'à 2004, le nombre de textes varie entre quatre et dix textes au sein d'une même évaluation; de 2008 à 2013, les protocoles d'évaluation s'uniformisent autour de deux textes¹³⁴ - l'un extrait de la littérature jeunesse relativement long et l'autre extrait de la littérature patrimoniale et plus court - alors que les premiers protocoles incluaient de nombreux textes courts et souvent anonymes, éventuellement créés pour l'évaluation.

Nous pouvons donc définir plusieurs périodes d'évaluations nationales : jusque dans les années 2000-2002 ; entre 2002 et 2009 ; entre 2009 et 2013. Il semble en effet, qu'il y a eu de grands changements dans la facture des protocoles ; la ligne de fracture se situant en 2009. Pour l'expliquer, nous sommes en mesure d'avancer plusieurs hypothèses :

- Le développement des évaluations internationales a probablement engendré une certaine standardisation des évaluations nationales. Cela pourrait également expliquer les

¹³⁴ La période intermédiaire, allant de 2002 à 2008, a de ce point de vue un statut particulier : elle témoigne d'une nette augmentation du nombre de questions. De plus, entre 2004 et 2008, d'autres formes de protocoles sont tentées : identique en 2005 et 2006, le protocole propose vingt questions sur deux textes seulement ; celui de 2007 conçoit une évaluation « à filtres », c'est-à-dire que tous les élèves ne répondent pas au questionnaire portant sur le second texte qui vise à cibler les difficultés des élèves en échec sur le premier.

fluctuations de modèle entre évaluation diagnostique et évaluation bilan des années 2002-2008.

- Les concepteurs d'épreuves ont vu leur cahier des charges évoluer : non seulement les cadres de psychologie cognitive de référence ont évolué et la nomenclature des compétences parallèlement, mais il est également aisé de différencier deux voire trois grandes familles de questions à partir de 2009. À côté des questions de compréhension de textes mettant en jeu des processus cognitifs tels que la production d'inférences ou l'établissement d'un modèle de situation, apparaissent des questions relevant directement des acquis scolaires issus des curricula (sens propre/sens figuré, par exemple) et des questions « littéraires », des questions d'interprétation inspirées du structuralisme, de la narratologie et des travaux de Genette.

En effet, il y a eu de grands changements structurels dans l'élaboration des évaluations nationales puisque, entre 2009 et 2013, les évaluations nationales ont été conçues par la DGESCO (direction générale de l'enseignement scolaire) et non plus par la DEPP (direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) ; la DEPP se contentant, sur cette période, d'assurer le traitement statistique des évaluations conçues par la DGESCO. La DEPP a alors renforcé, durant cette période, la conception d'autres évaluations, les évaluations sur échantillons (Panel et CEDRE, notamment) qu'elle avait initiée dès 2003 et qui constituent depuis le cœur de ses activités de conception. Sous la houlette de la DGESCO, la facture des protocoles a connu une forte évolution. Alors que les évaluations produites par la DEPP (jusqu'en 2008) mettaient l'accent sur la compréhension de textes et intégraient des modalités de questions assez proches des tests en psychologie cognitive (choix de titres, choix de résumé, remise en ordre, textes lus/ textes entendus, reprises anaphoriques, lexique en contexte...), les évaluations créées par la DGESCO portent essentiellement sur les acquis scolaires, les compétences en étude de la langue, tout en reprenant la nomenclature de la psychologie cognitive dans les descripteurs d'objets évalués (« prélèvement, inférence, synthèse »). Les tâches cognitives induites par le questionnement et le choix de texte diffèrent pourtant. Dans les protocoles de la DGESCO, les questions de compréhension en tant que telles sont très peu nombreuses et très formatées. Chaque année, elles sont présentées sous un même format standardisé : quelques questions de relevant d'un questionnement causal essentiellement, une question par item du curriculum de CM2 (une question sur sens propre/sens figuré ; une question de lexique en contexte ; une question de reprise anaphorique sous

forme d'exercice de closure...), etc. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que le support d'évaluation, c'est-à-dire le texte, est sélectionné en premier en fonction de ses propriétés intrinsèques. Ensuite seulement, les concepteurs lui appliquent une grille de questions préconçues, quitte à le faire de manière artificielle¹³⁵. Cela est également dû à la réduction du nombre de textes, comme s'il était devenu nécessaire¹³⁶ d'évaluer toutes les compétences à partir d'un même support. La démarche de la DEPP était inverse : lorsque le texte sélectionné ne permettait pas d'évaluer un objet, les concepteurs écrivaient de courts textes adaptés aux points que les évaluateurs souhaitaient évaluer. En outre, nous notons que l'élitisme littéraire des textes choisis s'est notablement accru : les supports d'évaluation entre 2009 et 2013 sont des textes au caractère très « littéraire » avec un modèle de situation difficile à établir d'autant qu'il s'agit souvent d'extraits¹³⁷, une syntaxe très complexe et/ou elliptique.

Entre 2009 et 2013, la prise en charge des évaluations nationales par la DGESCO, en assumant délibérément son identité d'évaluation bilan au service des politiques scolaires, en a fait essentiellement un outil, un « tableau de bord » pour évaluer les systèmes sur le modèle des évaluations internationales. Un glissement de portée et de sens s'opère pourtant et il est légitime de se demander si cette dé-rive permet malgré tout de mesurer ce que les évaluations prétendent mesurer. Seul l'examen méthodique des questionnaires et de l'activité de réponse induite supposée par ces questionnaires nous semble pouvoir asseoir la validité des scores aux épreuves de compréhension de textes.

¹³⁵ « Dans la phrase : « Quatre petites mains volèrent en même temps. », le verbe voler est employé au sens figuré. Invente une phrase où ce verbe est employé au sens propre. » Bernard Clavel, extrait de *L'arbre qui chante* (Pocket jeunesse), (évaluations nationales, 2010). Or, on peut parler du sens figuré d'un mot ou d'une expression lorsque la « signification seconde est prise sous l'effet d'une figure de signification (particulièrement la métaphore) », selon la définition du TLF.

¹³⁶ dans un souci de rentabilité mal défini ?

¹³⁷ Lorsque des textes narratifs sont proposés comme support à une évaluation de la compréhension, il s'agit souvent d'extraits. Il est nécessaire de tenir compte de cet artefact, dans le sens où de nombreux aspects structurels, formels et stylistiques seront de ce fait tronqués.

« Y-a-t-il une question suffisamment bonne ? »

De récents travaux de recherche ont pris pour objet les questions de compréhension de textes narratifs et le questionnaire, mais ils sont encore rares. Les interrogations soulevées par les faux négatifs/faux positifs¹³⁸ invitent pourtant à s'intéresser au questionnement de la compréhension. Partant du constat que les questions de compréhension, présentées successivement dans le questionnaire, ne sont pourtant pas toutes de même nature, les premiers travaux s'intéressant au sujet ont surtout proposé des typologies de questions. Ils sont très largement anglophones.

Des typologies de questions

Giasson (1990) propose une revue des différentes classifications qui ont opéré un tri dans les natures de questions posées pour évaluer la compréhension de textes. Outre la classique typologie portant sur la forme de la question et opposant questions ouvertes et questions fermées, questions interrogatives et « pseudo questions » (phrases directives et phrases de closure¹³⁹), Smith et Barrett (1974) proposent une taxinomie opposant trois niveaux : des questions relevant d'une compréhension littérale, d'une compréhension interprétative et d'une compréhension critique.

- La célèbre taxinomie de Pearson et Johnson (1978) appelée « classification R-Q-R » (Relation-Question-Réponse) s'intéresse, comme son nom l'indique, à la relation entre la question et la réponse. Cette classification repose moins sur l'écart entre la réponse donnée

¹³⁸ Ou « faux compétents (« ceux que l'épreuve déclare compétents, mais qui en fait ne le sont pas ») vs « faux incompetents » (« ceux que l'épreuve refuse de déclarer compétents, alors qu'en réalité ils le sont »), selon les définitions de Dubus (2006). Pour illustrer ces propos, nous avons eu, lors de la passation d'évaluations nationales sur échantillon CEDRE, l'occasion d'interroger quelques élèves immédiatement après l'épreuve sur leurs stratégies de réponse au questionnaire de compréhension. Le questionnaire portait sur le célèbre passage situé au début de la « Gloire de mon père » de Marcel Pagnol, lorsque la mère de Marcel dépose son jeune fils dans la classe du père, instituteur, le temps du marché. Le père se rend compte avec une immense fierté que son très jeune fils a appris à lire en observant la classe. 22 des 25 élèves interrogés avaient répondu correctement aux sept questions de compréhension sauf à une : « Quel âge a l'enfant ? Est-il plus jeune, plus âgé ou du même âge que les élèves de la classe ? » 20 élèves avaient coché « plus âgé que les élèves de la classe ». Les interrogeant, nous avons découvert qu'ils s'appuyaient sur le terme « gamins » du texte « Quelques gamins y apprenaient à lire ». Pour eux, Marcel ne pouvait en aucun cas être plus jeune car il n'aurait jamais osé les qualifier de « gamins ». « C'est comme si je disais à un collégien 'gamin' » nous dit l'un des élèves. N'accédant pas au procédé de double énonciation –c'est en l'occurrence Marcel adulte qui traite les élèves de 'gamins', et non Marcel enfant- les élèves interrogés n'ont pas construit un modèle de situation correct du texte puisque l'admiration du père pour son fils tient à l'âge de l'enfant qui a appris à lire précocement. Ils ont pourtant répondu de manière très satisfaisante au questionnaire de compréhension.

¹³⁹ Exemple de phrase directive : Pourquoi le prince est-il parti ? Donne la raison du départ du prince. Exemple de phrase de closure : À quelle heure Suzanne est-elle arrivée ? Suzanne est arrivée à ...(Exemples repris de Giasson, 1990)

par l'élève et la réponse attendue par l'enseignant que sur les processus utilisés par l'élève pour élaborer sa réponse. Elle comprend trois niveaux :

- La relation est explicite et textuelle (*textually explicit*) : la question et la réponse sont explicitement issues du texte (*Les flocons de neige ressemblent à des étoiles blanches. À quoi ressemblent les flocons de neige ?*)¹⁴⁰
- La relation est implicite et textuelle (*textually implicit*) : la question et la réponse sont issues du texte mais l'activité de réponse nécessite la production d'au moins une inférence (*Dans la classe nous avons deux poissons rouges, Castor et Pollux. Ce matin, il n'en reste plus qu'un. Pollux est mort. Castor est-il vivant ou mort ?*)
- La relation est implicite et fondée sur les schémas du lecteur (*scriptually implicit*) : la question est issue du texte alors que la réponse nécessite l'apport des connaissances du lecteur. (*Ralph s'installa dans une vieille berceuse. Il se berça de plus en plus fort. Il se retrouva soudain assis sur le plancher. Pourquoi Ralph se retrouva assis sur le plancher ?*)
- Wixson (1983) reprend la classification de Pearson et Johnson en une version simplifiée à l'usage des élèves en trois niveaux également : une relation question-réponse explicite et textuelle ; une relation question-réponse implicite et textuelle ; une relation question-réponse implicite et fondée sur les schémas du lecteur.
- Raphael (1986), de même, s'inspire de Pearson et Johnson en différenciant, pour les élèves, deux catégories principales de questions : (i) celles dont la réponse se trouve dans le texte de (ii) celles dont la réponse se trouve « dans la tête du lecteur ».

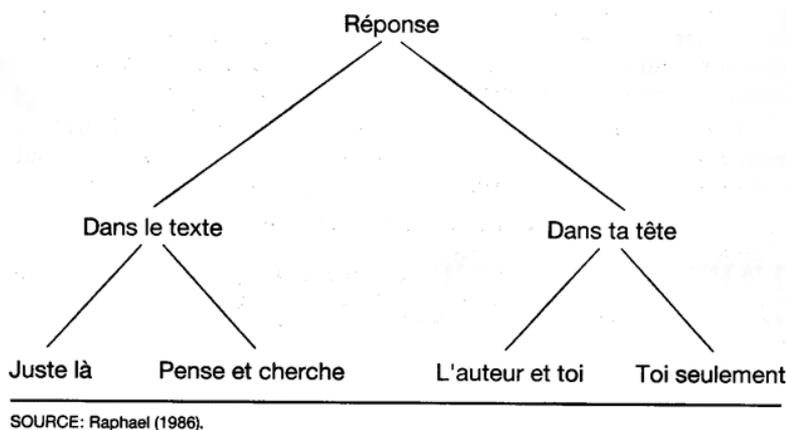


Figure 4 : classification des relations entre les questions et les réponses

¹⁴⁰ Les exemples sont repris de Giasson (1990)

- Également à visée didactique, Poindexter et Prescott (1986) élaborent un modus operandi pour les élèves afin de leur apprendre à répondre aux questions de compréhension de textes.
 - Étape 1 : essayer de retrouver les mots de la question dans le texte et établir si la réponse n'est pas explicitement donnée dans le texte. Si ce n'est pas le cas, passer à l'étape 2.
 - Étape 2 : Réécrire la question avec « parce que » et un blanc. Retrouver, dans le texte, le passage qui permettrait de dégager l'information nécessaire. Si ce n'est pas le cas, passer à l'étape 3.
 - Étape 3 : Ajouter « Je pense que » à la phrase définie à l'étape 2 et faire appel à ses connaissances sur le monde pour trouver une réponse.
- Durkin (1986), après avoir, suite à de nombreuses observations, différencié les questions qui permettent aux élèves de faire évoluer leurs habiletés de compréhension (qu'elle nomme « question enseignement ») et les questions aboutissant à l'acquiescement de l'enseignant (la réponse est exacte ou non, que Durkin nomme « question évaluation »), elle élabore finalement une classification opérant une distinction entre les questions portant sur le produit et celles portant sur le processus. Les questions sur le produit interrogent des éléments de connaissance (« *Comment s'appelle le personnage principal ?* ») alors que les questions sur le processus interrogent le cheminement cognitif pour aboutir à la réponse donnée (« *Qu'est-ce qui te permet de dire que... ?* », « *Comment le sais-tu ?* »). Ce dernier type de questions correspond aux questions de métacognition qui constituent une nouvelle catégorie des évaluations nationales sur échantillons CEDRE de 2015. Toutefois, elles sont encore peu nombreuses et la passation papier-crayon ne permet pas toujours une lecture probante des réponses des élèves.
- Irwin (1986) voit une certaine complémentarité des classifications de Pearson et Johnson et celles de Raphael et Durkin. La première permet d'évaluer des connaissances sur le contenu des textes et des connaissances antérieures ; les secondes, à visée didactique, permettent de travailler sur des stratégies de réponse.
 - Plus récemment, Cèbe et Goigoux (2009) reprennent ces travaux en agencant une typologie de procédures pour répondre aux questions (les séquences 4 et 5 de « Lector et Lectrix » ayant pour objectif d'apprendre à répondre à des questions de compréhension de textes narratifs) :
 - A- La réponse est écrite dans le texte : il suffit de la recopier. Pour la trouver, il faut parfois avoir reformulé la question.

- B- La réponse n'est pas écrite mais toutes les informations sont dans le texte : il faut les réunir pour déduire la réponse.
- C- La réponse n'est pas écrite : il faut la rédiger. Il faut raisonner à partir des informations du texte et de ses connaissances pour déduire la réponse.

Le nombre de classifications de questions témoigne de la complexité du questionnement : Comment interroger la compréhension d'un texte ? Quelle question poser pour être certain du niveau de compréhension des élèves ? Y-a-t-il une « bonne question » ? Autant de questions insolubles...

Comme nous l'avions mentionné précédemment dans la sous-partie sur l'enseignement de la compréhension, le questionnement dépend intimement de la représentation de ce qu'est la compréhension de texte pour l'enseignant ou le concepteur d'épreuve. Il ne peut peut-être, dans ce sens, n'y avoir que des questions « suffisamment bonnes ». Acquérir des connaissances concernant la nature des questions semble donc désormais incontournable dans la formation des enseignants afin d'améliorer la qualité des évaluations proposées aux élèves. Cependant, le questionnement ne se joue sans doute pas tant à l'échelle de la seule question qu'à celle du questionnaire et dans la relation intrinsèque texte/question.

Le questionnaire : un texte sur le texte ?

À plusieurs reprises dans ce travail de thèse, nous avons évoqué les nombreux travaux, surtout anglophones, portant sur les connaissances antérieures (*prior knowledge* ; pour une revue récente, voir Clark and al., 2014). Ces connaissances antérieures concernent particulièrement les textes informatifs et ne nous intéressent donc que partiellement (schémas et scripts ; connaissances des réalités psychologiques et d'interactions sociales ; ou encore concepts généraux qui permettent d'accéder à des implicites). Nous souhaitons, à ce stade de la réflexion, faire plutôt appel aux travaux qui apportent un éclairage particulier sur la construction, ou plutôt la déconstruction, des questionnaires de compréhension de textes et qui analysent la relation texte/questions. Nous plaçons résolument notre réflexion dans la lignée de ces travaux et nous proposerons des prolongements et des hypothèses à ce sujet dans la partie discussion de cette thèse.

Les notions de dépendance/indépendance des questions ont été introduites très tôt dans les travaux anglophones (*passage-independent comprehension questions*) (Eurich, 1931) puis

dans les années 70 appliquées aux tests de compréhension très courus aux États-Unis (e.g. Hanna and Oaster, 1978 ; Tuinman, 1973-1974). Les questions indépendantes sont ainsi nommées dans le sens où elles ne nécessitent pas la lecture préalable du texte (« *Quelle est la température normale du corps, mesurée avec un thermomètre utilisé dans le pays où vit le héros ?* » par exemple¹⁴¹). La prolifération des QCM outre-atlantique a sans aucun doute renforcé l'intérêt pour ces problématiques. Keenan et al. (2006) reprennent ces divers travaux en proposant une enquête à la méthodologie inédite. Ils administrent un des tests les plus célèbres outre-atlantique, le Gray Oral Reading Test (GORT) selon deux conditions concurrentes : (i) un groupe de 77 étudiants ainsi que 10 enfants de 7 à 15 ans passent un test sans avoir lu le texte sur lequel portent les questions ; (ii) un groupe de 353 enfants âgés de 8 à 18 ans passent le même test dans les conditions normales, c'est-à-dire en ayant lu le texte afférant et en pouvant s'y référer. Les résultats montrent que, pour les sujets de la première condition (sans texte), seuls 12% des questions indépendantes présentent un score inférieur à 25% qui correspond au score de hasard pour un QCM avec quatre modalités de réponse. Inversement, cela veut signifier en creux que 86% des questions peuvent être trouvées sans le texte. Un quart des questions a même un score global de probabilité de réussite supérieur à 75%. Nous avons proposé un protocole assez similaire auprès de 200 élèves de CM2 leur présentant deux questionnaires issus des évaluations sur échantillons CEDRE sans les textes correspondants. Les résultats de notre enquête révèlent des scores proches de l'enquête de Keenan et al. En outre, le score global de réussite sans texte ne diffère pas de beaucoup du score global de réussite des évaluations nationales, administrées, il va sans dire, après lecture des textes. Ces résultats interrogent fortement la validité de contenu des épreuves en question. En tout cas, on peut en conclure que l'on ne sait pas très bien ce que l'on évalue et surtout que l'on n'évalue, sous cette forme, en aucune manière la compréhension du texte, puisque les élèves ne l'ont pas lu. On évalue peut-être plus la compréhension du questionnaire. Ces enquêtes ne peuvent de toute évidence pas être réalisées à partir de n'importe quel questionnaire de compréhension mais elles invitent à minima à manier avec une extrême prudence les résultats chiffrés. Le format QCM a fait l'objet de nombreuses recherches et critiques (Leclercq, 1986). Il est vrai qu'en mettant en mots des réponses dans

¹⁴¹ Question du protocole des évaluations nationales de 2009 portant sur un extrait du texte « Les neiges du Kilimandjaro » d' Ernest Hemingway (Gallimard) et catégorisée comme question de prélèvement d' informations explicites.

les modalités de réponse, le QCM oriente ou au contraire désoriente le lecteur ou encore lui impose une interprétation du texte. Cependant, quel que soit le format du questionnaire, devoir répondre à des questions de compréhension implique toujours une double activité : lecture-compréhension du texte et réponse aux questions successives. Le questionnaire est donc bien, en ce sens, un texte sur le texte. Pour caractériser les spécificités de ce texte sur le texte, il est possible d'envisager deux perspectives distinctes et complémentaires : on peut (i) observer la relation que chaque question entretient avec le texte et (ii) observer la cohérence interne du questionnaire, de question en question.

Daunay (1993) parle de métatexte pour désigner le phénomène : chaque question de compréhension est un métatexte en regard du texte questionné. Ce qui intéresse Daunay, c'est, avant tout, de caractériser le rapport de dépendance entre la question et le texte, et ce que cela traduit de la conception évaluative sous-jacente. Il part d'un découpage binaire courant entre monde réel – celui dans lequel nous vivons - et monde fictif – celui du texte -. À partir de cette opposition, il observe la formulation des questions de compréhension et la reprise des termes du texte dans la question. Il définit ainsi une première typologie de questions différenciant (i) des questions qui citent le texte en utilisant des guillemets pour reprendre les termes du texte et (ii) celles qui reprennent à leur compte les termes en les intégrant à la question.¹⁴² La seconde catégorie de questions rompt, selon l'auteur, l'étanchéité du découpage réel/fiction par l'emploi du présent, entre autres, qui est susceptible de transformer, chez le lecteur, « l'effet de réel » dont parle Barthes (1968) en une « donnée » du réel. Daunay nomme ce phénomène « détextualité ». Le concepteur d'épreuve abolit ainsi les frontières entre le monde réel et le monde fictionnel. Daunay était son propos à partir de travaux en narratologie et en linguistique. En narratologie, il fait référence au concept de métalepse que Genette emploie pour décrire le passage d'un niveau narratif à un autre illustré à travers Proust : « Je me contente ici, *au fur et à mesure que le tortillard s'arrête et que l'employé crie Doncières, Grattevast, Maineville, etc.*, de noter ce que la petite plage ou la garnison m'évoquent. » (*À la recherche du temps perdu*, Gallimard, coll. Pléiade (1978), T.II, p. 1076.) - en italique : ce qui relève de la diégèse ; en romain : ce qui est

¹⁴² Exemples de questions issues des évaluations nationales selon la typologie de Daunay :

Quels sont les personnages désignés par le pronom « Nous » dans la première phrase du texte : « Nous étions presque arrivées quand Verte a ralenti le pas. » ? (Marie DESPLECHIN, Verte, L'École des loisirs. Évaluations nationales 1999) *Pourquoi les fillettes se regardent-elles avec des yeux émerveillés ?* (Ludmila Oulitskaïa, Le miracle des choux et autres histoires russes (Gallimard jeunesse) ; évaluations nationales 2011)

du domaine de la narration -. Cette métalepse rompt la « frontière mouvante mais sacrée entre deux mondes : celui où l'on raconte, celui que l'on raconte. » (*Figures III*, p. 245.). Selon Daunay, la détextualité procède de la même abolition des frontières, au niveau énonciatif cette fois. En linguistique, il fait référence au concept de « délocutivité » (Ducrot, 1984) qui soulève les problèmes liés à l'emploi du discours indirect en opposant les formes suivantes : (1) L a dit : « P est intelligent » vs (2) L a dit que P est intelligent. Le verbe « dire » n'a en effet pas le même sens dans les deux cas.

Son projet est finalement de montrer que ces phénomènes de détextualité débordent largement la seconde catégorie de la typologie initiale, que de nombreuses questions employant les guillemets engageant, elles aussi, un glissement. Ainsi, l'utilisation du présent, d'appréciatifs, la transformation de catégories grammaticales (adverbes repris en adjectifs ou en noms communs dans la question, par exemple) et l'indissociabilité syntaxique sont, à ses yeux, autant de signes de détextualité¹⁴³. En fait, pour Daunay, les questionnaires de compréhension au brevet des collèges¹⁴⁴ ont pour projet latent d'attester de la compréhension d'un déjà-là de connivence à travers la capacité des élèves à mobiliser un « idéolecte » - néologisme proposé par Kerbrat-Orecchioni (1980) -. En témoignent les nombreuses questions qui imposent une lecture du texte à travers un terme employé dans la question n'existant pas dans le texte¹⁴⁵.

La posture qu'exige chaque question en tant que métatexte doit être ainsi finement analysée par les élèves et relève largement du contrat évaluatif.

Si l'on se place maintenant du point de vue de l'ensemble des questions que forme le questionnaire de compréhension, nous percevons que la relation entre les questions va entraîner de nouvelles problématiques. En reprenant la catégorisation de postures de lecture proposée par Bucheton, la difficulté pour les élèves de répondre à un questionnaire de

¹⁴³ Autres exemples de détextualité moins visibles mais néanmoins bien réels : « *Pourquoi Tony éprouve-t-il une « légère angoisse » ?* » (Harry MAZER, *Seuls dans la tourmente* © Rouge et or G.P ; évaluations nationales, 1999) / « *Dans la phrase, « Si quelqu'un pleurait, il pleurait aussi, en geignant avec une toute petite voix de misère. », que veut dire « en geignant avec une toute petite voix de misère » ?* » (Marcel Aymé, extrait de *La Fabrique et autres nouvelles* (Gallimard jeunesse) ; évaluations nationales, 2011)

¹⁴⁴ À travers les nombreux exemples de questions issues des évaluations nationales de fin d'école primaire, nous voyons que la démonstration de Daunay est déjà largement applicable aux questionnaires de compréhension à l'école primaire.

¹⁴⁵ « *Qu'est-ce qui montre que Lynx est un jeune homme prévoyant ?* » (Henri GOUGAUD, extrait de *La reine des serpents et autres contes du ciel et de la terre* (Seuil) ; évaluations nationales, 2012) : Le terme « prévoyant » n'apparaît à aucun endroit dans le texte et représente une production d'inférence de la part du concepteur d'épreuve.

compréhension tient sans doute beaucoup à la diversité des postures de lecture et à leurs faux-semblants (ce qu'elles prétendent interroger et ce qu'elles interrogent en réalité). Mais c'est aussi l'enchaînement des questions et le changement abrupte d'une posture à l'autre qui exigent de la part des élèves une grande maîtrise de la lecture-compréhension. Pour déjouer les « pièges » du questionnaire, il s'agit de savoir passer du play au game (les deux postures que Bucheton reprend de Winicott). L'enchâssement des questions ou du moins les échos entre certaines questions peuvent pénaliser les élèves les plus faibles qui ont du mal à changer leur mode de représentation. Cèbe et Goigoux (2009) en font une des caractéristiques principales chez les faibles compreneurs : ils ont du mal à faire évoluer la représentation initiale du texte au cours de leur lecture. On peut légitimement penser qu'en répondant au fil d'un questionnaire, ces élèves souffrent du même problème et s'en trouvent handicapés.

Il s'agit donc, pour l'élève qui répond au questionnaire, de jongler entre les différentes postures de lecture, de passer du play au game. Mais pour ce faire, ne faut-il pas posséder la posture 5 définie par Bucheton ? Ne faut-il pas, pour jouer au play, avoir conscience qu'il s'agit de play ; de connaître le plaisir du lecteur expert qui se laisse prendre par le jeu subtil de faire semblant, du jeu entre identification /distanciation ?

D'après nos entretiens d'élèves, il apparaît nettement que les élèves n'ont pas tous le même rapport au texte et aux questions. Certains considèrent le texte comme objet et savent utiliser les questions « pour enseigner » dans le but d'améliorer leur compréhension initiale du texte. Le questionnaire leur permet de se poser des questions à propos du texte qu'ils ne s'étaient pas posées. Autrement dit, ils ont les clés d'un contrat évaluatif largement implicite. En revanche, les élèves plus faibles compreneurs ne semblent pas bénéficier de ces questions « heuristiques, pour enseigner » de la même façon. On peut donc se demander si la modalité-même de questionnement n'influence pas différemment les élèves selon leur niveau. Ceci conduit à s'interroger par contre coup sur l'effet des questionnaires sur l'évolution de la compréhension. En effet, nombre de dispositifs, dans une sorte « d'effet Matthieu », profitent plus à ceux qui maîtrisent déjà mieux la compréhension.

Il semble légitime en tout cas de s'interroger sur ce qui est finalement évalué chez les élèves : on évalue un niveau de compréhension ou un type de compréhension et diverses habiletés ou encore un savoir-faire du traitement du questionnaire. Évaluer la difficulté d'une question sans référence au texte, duquel elle émane, sans référence aux processus cognitifs du lecteur

engagés dans l'activité de réponse semble désormais peu probant. Quant à une évaluation de la difficulté des textes, nous avons mentionné à plusieurs reprises que les outils étaient sinon inexistantes en tout cas peu probants également. Comme le dit Fayol (1994) : « La plupart des évaluations institutionnelles négligent, au profit du seul « produit » de la lecture (ce qui a été compris), mesuré avec des méthodes discutables (questionnements divers), les processus mis en œuvre par le lecteur pour construire du sens, et ne s'interrogent pas sur les interactions qui s'établissent, dans une situation de lecture donnée, non seulement entre le lecteur et le texte, mais entre le lecteur, le texte et le contexte et entre le lecteur et le scripteur, par l'intermédiaire du sens construit. » (Fayol, 1992 repris dans Lidil, 1994).

Dans ces conditions, comment envisager encore une quelconque évaluation ? Comment réconcilier les évaluations institutionnelles et les tests de psychologie cognitive ? Des tests d'orthophonistes circulent de facto dans les écoles par l'intermédiaire des enseignants spécialisés des RASED¹⁴⁶ mais il y a manifestement très peu de circulation des outils jusqu'au sein de la classe et le dialogue des équipes n'est pas facilité par le démantèlement desdits RASED. De même, il y a encore peu d'interpénétration des sphères de la recherche en psychologie cognitive et scolaires, comme si la différence d'objets était irréductible. Le développement des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire à part entière permettra sans aucun doute d'ouvrir des perspectives à ce sujet. La notion d'évaluation diagnostique, par exemple, devient une préoccupation primordiale dans la formation des enseignants. Or, en ce qui concerne la compréhension de textes spécifiquement, il n'existe guère d'outils destinés à une évaluation diagnostique probante. Nous présentons ci-dessous un outil datant des années quatre-vingt-dix qui fait figure de pionnier en la matière¹⁴⁷. Nous avons eu accès à cet outil grâce à notre enquête auprès des élèves présentée dans la partie empirique de cette thèse.

Diagnos

Diagnos est un outil créé par Guy Denhière et Serge Baudet (1990, 1992). Présenté comme une batterie de tests conçus afin d'établir un diagnostic du fonctionnement cognitif de la lecture et la compréhension de textes, il a pour vocation d'identifier l'origine des difficultés

¹⁴⁶ Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté

¹⁴⁷ Cet outil a été légué par les créateurs à ma directrice de thèse, Sandra Jhean-Larose. Nous lui sommes reconnaissante d'avoir bien voulu, à son tour, nous laisser l'utiliser.

rencontrées par les élèves et permettre aux équipes enseignantes de mettre en place des séquences pédagogiques et de remédiation adaptées le plus étroitement possible à l'origine de ces difficultés. Comme on le devine à travers cette description succincte, Diagnos est un outil inédit qui assure, pour la première fois, un pont entre les tests de psychologie cognitive et l'évaluation diagnostique scolaire. L'établissement du diagnostic repose sur une analyse théorique des structures et opérations cognitives en jeu dans la lecture-compréhension (Denhière & Baudet, 1992). Trois phases de traitement sont envisagées : à l'entrée, construction d'une signification de ce qui est dit par le texte (compréhension) ; conservation en mémoire de cette signification ; en sortie, récupération de l'information en mémoire et production. Diagnos est constitué d'une série de 16 textes narratifs calibrés en nombre de propositions et d'une batterie d'épreuves mobilisant une activité de récupération en mémoire de niveaux d'exigence différents renvoyant aux trois phases du traitement de l'information (entrée, conservation, sortie). Ces épreuves consistent en un jugement d'importance relative, une remise en ordre ; un rappel libre et reconnaissance ; un rappel différé et un rappel avec indices et un questionnement causal.

Dans notre enquête, nous avons conservé quatre épreuves issues de Diagnos qui sont présentes dans les travaux de psychologie cognitive les plus récents (*e.g.*, Blanc et Brouillet, 2005) : rappel, reconnaissance, questions ouvertes et jugement d'importance relative. Nous présentons successivement les trois tâches qui appartiennent spécifiquement à la psychologie cognitive et qui pourraient être investies dans le cadre scolaire, dans le sens où elles apportent un regard différent sur le « comprendre » de texte.

La tâche de rappel

La tâche de rappel est une tâche de mémoire historiquement, mais dans le cas de la compréhension de texte elle impose en sus une tâche de mise, ou plutôt, de re-mise en mots du texte. Elle correspond à une consigne du type : « Raconte-moi tout ce dont tu te souviens du texte », se démarquant en cela du résumé qui impose une structure inspirée d'un schéma narratif. Peu présente à l'école élémentaire, cette tâche est très souvent mise en œuvre à l'école maternelle de manière intuitive, c'est-à-dire que les enseignants n'ont pas toujours conscience des différences entre une tâche de rappel et une tâche de résumé. Lorsqu'ils procèdent à une reformulation collective d'un récit lu à la classe par l'enseignant, il s'agit bien

d'une tâche de rappel. À partir du cycle 2, la tâche prescrite aux élèves relève de plus en plus du résumé. Ce glissement sémantique entre rappel et résumé s'effectue de manière totalement implicite et peut engendrer des conséquences non négligeables sur le discours produit par les élèves. En effet, le résultat dépend :

- de la manière dont les élèves redéfinissent la tâche et la perçoivent, comme une question de résumé ou de fidélité au texte, par exemple.
- de la difficulté à mémoriser et/ou à reformuler le texte
- des propriétés du texte qui influent à la fois sur la reformulation et la mémorisation

La tâche de reconnaissance

La tâche de reconnaissance de phrases a pour but d'accéder à la représentation d'un texte élaborée en mémoire selon divers niveaux de complexité, principalement selon les trois niveaux de représentation dits « de surface », « base de texte » et « modèle de situation » (van Dijk & Kintsch, 1983). Par rapport aux trois grandes phases de traitement énoncées supra, la tâche de reconnaissance se situe à la sortie puisqu'elle consiste à produire des informations récupérées en mémoire. Il s'agit de présenter au sujet, après lecture d'un texte, des phrases. Le sujet doit statuer si la phrase en question appartient ou non au texte. Parmi les phrases présentées, certaines appartiennent de fait au texte source, d'autres phrases distractrices sont plus ou moins distantes sémantiquement du texte. La non reconnaissance d'énoncés textuels comme les fausses reconnaissances de distracteurs donnent des indications sur la compréhension de textes et le niveau de traitement du sujet. Il est d'usage dans la littérature de présenter au sujet des phrases relevant de 3 à 5 catégories différentes rattachées aux trois niveaux de représentation. Dans *Diagnos*, il s'agit des catégories « phrases sources ou phrases du texte » ; « variations syntaxiques de surface » ; « variations sémantiques proches » ; « variations sémantiques lointaines mais de même modèle de situation » ; « variations sémantiques lointaines mais de modèle de situation différent » ; autrement dit, cela correspond à une catégorisation en quatre modalités : les phrases originales, des périphrases et des inférences cohérentes avec le modèle de situation et enfin des inférences non cohérentes avec le modèle de situation.

La tâche de jugement d'importance relative

La tâche de jugement d'importance relative est directement issue de Diagnos. Dans le découpage en trois grandes phases de traitement de l'information, les auteurs de Diagnos la situent à l'entrée, dans le sens où le lecteur, lors du processus d'intégration en cours de lecture, hiérarchise nécessairement les informations. Demander au lecteur de juger de l'importance d'une phrase issue d'un texte par rapport à l'ensemble de ce texte permet d'accéder à la hiérarchisation effectuée par le lecteur. Denhière et Baudet (1991) précisent que cette hiérarchisation est comparée à celle d'un individu-type et que c'est dans cette comparaison et dans les écarts à cette hiérarchisation-type que l'on qualifie la hiérarchisation effectuée par le sujet étudié. Enfin, ce jugement est dit « d'importance relative » puisque l'importance de chaque information est jugée relativement, *i.e.* par rapport à l'ensemble du texte. Concrètement, l'enquêteur présente des phrases au lecteur qui doit les trier selon le degré d'importance qu'il lui accorde entre des phrases peu importantes, moyennement importantes et très importantes.

À travers les tâches proposées par l'outil Diagnos, nous voyons se profiler un autre portrait de la compréhension de textes narratifs que celui offert par les questionnaires de compréhension. Il ne semble pas totalement improbable d'adapter les formats des tâches de Diagnos au cadre scolaire. Les conditions matérielles ne permettent certes pas de procéder à une passation individuelle mais il semble clair que la verbalisation dans des tâches de rappel ou d'explicitation de stratégies apportent des informations cruciales sur le niveau et la qualité de représentation du texte de chacun des élèves. Les moyens technologiques ouvriront dans l'avenir des pistes qui demeurent pour lors inaccessibles.

Au terme de ce chapitre et après l'avoir mis en regard avec celui traitant de l'enseignement, nous sommes en mesure d'apprécier avec plus de justesse la relation d'intimité qu'entretiennent enseignement et évaluation de la compréhension de textes narratifs. Tous deux demeurent fort empreints de conceptions forgées tout au long d'une histoire spécifique au contexte français. L'enseignement de la compréhension de textes demeure encore peu construit comme un objet d'enseignement-apprentissage et se superpose encore largement à une démarche évaluative. L'évaluation de la compréhension, quant à elle, si elle porte le poids de la surnorme linguistique et de l'académisme, elle subit également le double feu de la standardisation récente incitée par le formatage des évaluations internationales.

Mais surtout, comme l'affirmait déjà Perrenoud en 1992, tant que l'évaluation demeure au cœur du dispositif didactique et pédagogique, l'enseignement est contraint de demeurer au service de cette finalité. L'intérêt de l'élève est alors entièrement tendu vers le résultat, la note ou l'appréciation. Il s'agit, pour y arriver, de déjouer les pièges et décoder les attentes de l'enseignant, masquer ses failles le mieux possible. Le « métier d'élève » (Perrenoud, 1984) se restreint alors cette ambition : apprendre à reconnaître les clés du contrat didactique et du contrat évaluatif. Du côté des enseignants, changer ce rapport exige une révolution en profondeur de la conception de l'enseignement qui coûte d'un point de vue de la formation, financièrement à la collectivité mais surtout intellectuellement aux acteurs. Le slogan de Perrenoud « Touche pas à mon évaluation ! » (1992) est toujours d'actualité ; il signifie qu'« une autre évaluation, c'est dans une large mesure une autre école ! ». En promulguant un enseignement explicite et des formes renouvelées d'évaluation formative, les programmes de 2015 amorcent peut-être une prise de conscience.

Deuxième chapitre : « Questions sans texte » : Une analyse de réponse à l’item

Résumé

Dans le chapitre deuxième, nous retraçons le parcours d’une expérience collective procédant d’une sorte de raisonnement par « l’absurde » : peut-on répondre à des questionnaires de compréhension sans le texte y afférant ? Nous avons ainsi proposé à 200 élèves de fin d’école primaire (CM2, cycle 3, 10-11 ans), issus pour moitié d’écoles en éducation prioritaire de région parisienne, de répondre à deux questionnaires de compréhension alors qu’ils ne disposaient pas du texte afférent. L’idée sous-jacente était de montrer qu’il est possible, par recoupement de questions (répétition de termes ou présence de champs sémantiques au fil du questionnaire), de répondre à un certain nombre de questions sans avoir lu le texte au préalable. Les résultats montrent que le nombre de questions indépendantes du texte est élevé (Keenan et Betjemann, 2006) et que les questionnaires de compréhension ne font pas qu’attester la compréhension du texte, loin s’en faut.

Le questionnaire représente très largement la pratique dominante d'évaluation de la compréhension de textes tant internes qu'externes, dès le début de l'apprentissage de la lecture. Or, cette technique d'évaluation repose sur un paradoxe qui est rarement soulevé : on utilise la compétence évaluée pour évaluer la compétence que l'on prétend évaluer, c'est-à-dire que les élèves doivent maîtriser la compréhension (des questions) pour pouvoir attester de leur compréhension (du texte). De plus, les questions de compréhension sont supposées implicitement plus simples à comprendre que le texte auquel elles se rapportent puisque la formulation de ces dernières impose souvent une simplification d'un point de vue lexical, syntaxique et sémantique, notamment. Tout concepteur d'épreuves cherche à formuler le plus clairement possible la question afin que celle-ci ne fasse pas écran et permette d'évaluer la compétence que lui, concepteur, cherche à évaluer. Pourtant, des « anomalies » au cours de nos enquêtes, nous ont fortement intriguées :

- Au cours de passations individuelles d'élèves visant à les faire verbaliser sur leurs procédures de réponse à l'item, nous avons observé à de multiples reprises des difficultés ou des erreurs de compréhension inhérentes à la formulation de la question.
- En comparant les résultats d'un même élève à différentes tâches de compréhension, nous relevons des effets de discordances non négligeables inter-épreuve, entre la tâche de rappel et les réponses données au questionnaire, notamment : ce que certains élèves semblaient avoir compris dans le rappel est contredit par leurs réponses au questionnaire.
- Dans les entretiens d'enseignant ou au cours d'échanges au sein du groupe de concepteurs d'épreuve, des postulats implicites semblaient parfois se dégager des propos tenus : (i) la compréhension de textes pré-existerait chez le sujet et le questionnaire aurait pour objectif d'aller extraire cette compréhension ; (ii) le processus de mesure n'aurait aucune influence sur l'objet mesuré ; (iii) on passe sans sourciller de la compréhension d'un texte à la compréhension d'un texte.

Ces constats répétés nous ont interrogés et conduits à toute une série de questions. Finalement, nous avons abouti à cette dernière question quelque peu provocatrice : Peut-on répondre correctement à un questionnaire sensé évaluer la compréhension d'un texte sans lire le texte auquel il se rapporte ? À cette question élémentaire de validité, une réponse « technique » peut être apportée. Des dispositifs de réponse permettent d'éviter les réponses au hasard : choix, nombre de distracteurs, entre autres. Le cahier des charges des concepteurs

de la DEPP est très cadrant de ce point de vue. Nous souhaitons aller au-delà de la notion de « by chance » et en parcourant les protocoles d'évaluations nationales a émergé l'idée d'élaborer un protocole quelque peu incongru : proposer à des élèves de fin d'école primaire de répondre à un questionnaire sans avoir lu le texte afférent au préalable. Procédant d'un raisonnement « par l'absurde », ce protocole permet néanmoins à notre sens d'interroger plus avant la validité des épreuves de compréhension. En outre, il a été perçu et accueilli très positivement par les enseignants et les élèves qui se sont très volontiers prêtés à l'exercice jugé unanimement « ludique ». Les résultats obtenus nous ont ensuite conduits à mener une analyse a priori des questions et du fonctionnement interne du questionnaire ainsi qu'à mieux cerner les choix de réponse des élèves à travers les stratégies de réponse et les procédures face au questionnaire.

Nous avons ainsi pu formuler deux hypothèses :

- On peut répondre aux questions parce qu'elles convoquent des connaissances antérieures et extérieures au texte, ce que l'on retrouve dans la littérature sous le nom de « prior knowledge » (e.g. Clark and al., 2014).
- Le recoupement des questions au sein du questionnaire permet de privilégier certaines réponses et/ou d'en invalider d'autres.

De précédents travaux ont pointé un certain nombre de limites concernant la validité de tests de compréhension. Les notions de dépendance/indépendance des questions ont été introduites très tôt dans les travaux anglophones sur les « *passage-independent comprehension questions* » (Eurich, 1931), ainsi que les réflexions menées autour des « culture free tests » (Catell, 1940). Les questions indépendantes sont ainsi nommées dans le sens où elles ne nécessitent pas la lecture préalable du texte. Au sujet du GORT (Great Oral Reading Test), célèbre QCM de lecture-compréhension couramment utilisé aux États-Unis, Keenan et Betjemann (2006) reprennent la notion de « reading dependency », différenciant des « dependent/independent questions ». La question qui sous-tend leur analyse de chaque question de compréhension est la suivante : A-t-on besoin du texte pour répondre à la question ? Cependant, la préoccupation de ces travaux, et celui de Keenan et Betjemann en particulier, consiste, peut-être dans une visée prescriptive afin de ne proposer que des questions dépendantes du texte, à élaborer des descripteurs de ce que peut être, en creux, une question indépendante ; de nombreux travaux ayant, par ailleurs, montré que la culture

générale et la maîtrise du lexique sont étroitement corrélées à la maîtrise de la compréhension. Ces travaux s'intéressent donc à la relation qu'entretient chaque question avec le texte mais ne s'intéressent pas directement à la relation qu'entretient chaque question avec l'ensemble des autres questions : en d'autres termes, ils n'analysent pas le fonctionnement interne des questionnaires. Or, lorsque plusieurs questions sont proposées pour un seul et même texte, la formulation des questions conduit donc inévitablement à évoquer divers éléments du texte qui peuvent permettre d'orienter et indirectement étayer les choix de réponse à d'autres questions. Notre enquête contribue à explorer cette dimension.

Méthode

Nous avons proposé à 200 élèves de fin d'école primaire (CM2, cycle 3, 10-11 ans), issus pour moitié d'écoles en éducation prioritaire de région parisienne, de répondre à deux questionnaires de compréhension alors qu'ils ne disposaient pas du texte afférent. Ces épreuves de compréhension sont extraites des évaluations nationales sur échantillon CEDRE, menées en France au sein d'un ensemble d'épreuves évaluant tous les trois ans depuis 2000 la maîtrise de la langue des élèves français de fin d'école primaire. Ces passations collectives ont été complétées, dans notre travail, par cinq entretiens individuels au cours desquels nous avons demandé aux élèves, immédiatement après la passation, de revenir sur les stratégies de réponse mises en œuvre et de justifier les choix opérés.

Protocole

Nous avons choisi deux dispositifs d'évaluations nationales qui nous ont particulièrement interpellés. La démonstration que nous menons ici ne peut, bien évidemment, pas être appliquée à tous les questionnaires ; ceux que nous avons sélectionnés s'y prêtent spécialement bien. D'ailleurs, nous aurions pu en utiliser d'autres, dont certains ne sont pas encore libérés. Notre propos n'est pas de dénoncer l'évaluation de compréhension de textes en général mais vise, à partir de ces questionnaires qui posent d'évidentes questions de validité à l'insu des concepteurs d'épreuves et qui ont été donnés tels quels, d'élaborer des pistes de réflexion autour de l'objet « questionnaire » afin de mieux comprendre le fonctionnement des outils d'évaluation et les procédures des élèves.

Texte 1 : Galileo Galilei

Jean Hamburger

La plus belle aventure du monde ,Gallimard Comme un livre - chez Hachette

Au xvème siècle, on enseignait que la terre était au centre de l'univers, qu'elle était immobile et que le Soleil et les étoiles tournaient autour d'elle. Un astronome polonais, Nicolas Copernic (1473-1543), démontre que tout cela est faux : la Terre tourne autour du soleil tout en tournant sur elle-même.

Vingt ans après la mort de Copernic, en 1564, naissait à Pise, en Italie, dans une famille de petite noblesse florentine, Galileo Galilei, celui que les Français nomment Galilée. Son père, qui était musicien et avait toujours rêvé d'être médecin, l'envoya à l'école de médecine de Pise, qui était fort réputée. Mais le jeune Galilée se sentait attiré par les problèmes mécaniques. On raconte que, chaque fois qu'il allait à la cathédrale de Pise, il était fasciné par le mouvement de balancement des lustres immenses, suspendus à la voûte : chacun de ces lustres mettait toujours un temps identique à parcourir sa trajectoire, de gauche à droite, puis de droite à gauche. Ce temps paraissait dépendre ni du poids du lustre ni de l'étendue de sa trajectoire. Ce fut la première loi que Galilée découvrit. Beaucoup plus tard, vers la fin de sa vie, Galilée aura l'idée d'appliquer cette loi du pendule à la régulation des horloges.

Car Galilée avait un goût de bricoleur pour la fabrication d'appareils ingénieux. Dans un musée de Florence, on peut voir encore aujourd'hui quelques-uns des instruments inventés et construits par Galilée : une balance à mesurer la densité des pierres précieuses, un dispositif en verre pour évaluer la dilatation d'un liquide chauffé, un compas arithmétique qui ressemble à une règle à calcul. Il arrivait de faire commerce de ses inventions, il les mettait en vente dans sa maison de Pise et allait jusqu'à imprimer lui-même les notices d'emploi. Mais l'instrument qu'il fabriqua avec le plus d'enthousiasme fut la lunette astronomique. Un de ses amis parisiens lui avait écrit que les marchands forains hollandais vendaient de petites lorgnettes qui grossissaient deux ou trois fois. Il en étudia le principe, se dit qu'il peut faire mieux, va trouver les verriers de Murano pour qu'ils lui préparent de bonnes lentilles et finit par construire un véritable télescope qui grossit trente-deux fois et lui permit de regarder le ciel comme personne ne l'avait jamais vu.

Dans la nuit du 7 janvier 1610, sa lunette lui montrera quatre satellites, encore inconnus, de la planète Jupiter, auxquels seront attribués les noms poétiques de Io, Europe, Ganymède et Callisto. Il accumule d'autres observations et, en mars 1610, publie un ouvrage aux illustrations saisissantes, Le message du ciel. Il y écrivait : « j'ai vu dix fois plus d'étoiles dans le ciel que quiconque n'en a jamais vu. »

Le succès fut considérable. L'ambassadeur d'Angleterre écrivit, dans un rapport à son pays : « Je ne sais s'il faut prendre au sérieux ce professeur de Padoue, mais c'est, ou bien très important, ou bien très ridicule. »

Ce n'était pas ridicule. C'était le fondement d'une réflexion sur le monde, qui allait amener Galilée sur le double chemin de la gloire et des ennuis. Très vite, ses observations l'avaient convaincu que Copernic avait eu raison.

Figure 5 : texte sur Galilée extrait de CEDRE 2003

1. Grâce à son télescope Galilée a pu observer :

Les lustres de la cathédrale de Pise.	1
Les nuages	2
Les quatre satellites	3
La Terre	4
La dilatation d'un liquide chauffé.	5

2. Choisis parmi les cinq propositions suivantes, celle qui est exacte :

Galilée était passionné de musique	1
Galilée inventa les horloges	2
Galilée gagnait sa vie en vendant ses inventions	3
Galilée fabriqua le premier microscope	4
Galilée utilisa les lentilles de Pise	5

3. Galilée pensait que :

Copernic avait raison ; la Terre est immobile.	1
Copernic avait raison ; la Terre tourne autour du soleil.	2
Copernic avait tort ; la Terre est immobile.	3
Copernic avait tort ; les étoiles tournent autour de la Terre.	4

4. Choisis le texte qui résume le mieux de document de la page de gauche.

Galilée avait un goût de bricoleur pour la fabrication d'appareils ingénieux. Dans un musée de Florence, on peut voir quelques-uns des instruments inventés et construits par Galilée : une balance à mesurer la densité des pierres précieuses. 1

Galilée est né en 1564, à Pise en Italie. Il fut un très grand scientifique qui inventait ses propres instruments. C'est grâce à un télescope de sa fabrication qu'il observa les étoiles et prouva que Copernic avait tort. 2

Galilée est né en 1564, à Pise en Italie. Il était passionné par les écrits de Copernic et chercha toute sa vie le moyen de savoir si Copernic avait raison. Il inventa de multiples objets techniques. Grâce à ceux-ci il put dire : Copernic avait raison. 3

Galilée est né en 1564, à Pise en Italie. C'est en 1610 qu'il devient célèbre en découvrant les satellites de Jupiter. Il leur donna des noms poétiques : Io, Europe, Ganymède et Callisto. 4

5. Copernic avait raison. Comment Galilée l'a-t-il prouvé ?

Galilée a construit un télescope.	1 – Oui	2 - Non
Galilée connaissait l'ambassadeur d'Angleterre.	1 – Oui	2 - Non
Galilée a observé les satellites de Jupiter.	1 – Oui	2 - Non
Galilée a accumulé de nombreuses observations.	1 – Oui	2 - Non

6. Qu'est-ce qui permet de mieux observer le ciel ?

La lunette	1 – Oui	2 - Non
La balance	1 – Oui	2 - Non
Le télescope	1 – Oui	2 - Non
Le lustre	1 – Oui	2 - Non

7. Dans le texte tu peux lire :

« **Je** ne sais s'il faut prendre au sérieux **ce professeur de Padoue**, mais c'est, ou bien très important, ou bien très ridicule. »

Qui est « **Je** » ?

Copernic	1	
Galilée		2
Jupiter		3
L'ambassadeur d'Angleterre	4	
Hamburger	5	

Qui est « **ce professeur de Padoue** » ?

Copernic	1	
Galilée		2
Jupiter		3
L'ambassadeur d'Angleterre	4	
Hamburger		

Figure 6 : questionnaire sur Galilée extrait de CEDRE 2003

Texte 2 : La bécasse

« Un Beagle n'est pas fait pour chasser la bécasse ! avait dit d'un air hautain Blacky, le grand Setter anglais. Il venait de raconter ses exploits dans la forêt environnante à Poussy, le petit Beagle récemment arrivé à la ferme.

- C'est le soir qu'elles arrivent ! avait précisé Rouquette, la chienne Épagneul, avant que les trois amis ne sombrent dans un profond sommeil.

Venus de l'Est de l'Europe, des oiseaux au long bec volent silencieusement au clair de lune. Ils reviennent passer l'hiver dans nos régions. Les bécasses ! Dans son sommeil, Poussy en rêvait si fort qu'il aurait pu les toucher.

Dans son rêve, le petit Beagle se voit trottant parmi les fougères rousses de l'automne. Soudain, au détour du chemin, il rencontre une bécasse perchée dans les ronces. Elle vient de se poser et bat des ailes pour rétablir son équilibre.

Soudain, un coup de tonnerre éclate tout près et résonne dans la forêt, suivi aussitôt d'un second.

Les fusils ! s'exclame Poussy.

La bécasse s'est envolée et, louvoyant adroitement au ras des broussailles, elle parvient à éviter les tirs mortels.

Une troisième détonation retentit, mais la bécasse est déjà hors de portée.

Affolé, Poussy détale à toute allure et trouve refuge sous les fougères, loin de ce vacarme infernal. Tremblant de peur, Poussy envie la bécasse, bien à l'abri dans la végétation maintenant, camouflée par son plumage couleur des bois.

Eh moi, que vais-je devenir ? Au secours, les amis !

Poussy se réveille en sursaut.

- J'ai fait un cauchemar ! s'écrie-t-il.

Attendris par le récit de son mauvais rêve, Blacky et Rouquette consolent leur compagnon. Rassuré, Poussy se rendort.

Poussy reprend son rêve. C'est l'hiver. Sur une grande plaine enneigée, quelques bécasses sont occupées à fouiller du bec les rares surfaces dénudées, espérant y trouver des vers. Elles recherchent les sols humides, plus faciles à fouiller. Pour elles, la neige est un ennemi redoutable.

Le rêve se poursuit, le printemps est de retour. Alors qu'il se promène sur un chemin forestier, Poussy entend un son étrange :Crou... crou...

Aussitôt, il aperçoit deux bécasses qui volent au ras des arbres et tournoient au-dessus des cimes. Le petit chien est fasciné par ce spectacle étrange. Il est si rare que les bécasses se montrent si facilement.

Ce doit être leur vol nuptial, la croule, se dit Poussy en se rappelant ce que Blacky lui a raconté à propos des bécasses.

Un peu plus tard, Poussy se promène dans la prairie, espérant rencontrer les petits de la bécasse. Mais ceux-ci, camouflés par leur plumage semblable aux feuilles mortes, qu'ils portent dès la sortie de l'œuf, restent invisibles dans leur nid caché parmi les herbes, à même le sol. La mère n'est sûrement pas loin, attendant que le danger s'éloigne.

rrr... un bruissement d'ailes attire l'attention de Poussy. À peine celui-ci a-t-il le temps d'entrevoir la bécasse qui s'enfuit vers des fourrés éloignés, tenant un petit entre ses pattes. Elle va établir sa nichée dans un lieu plus sûr. Décidément, l'oiseau semble devoir toujours échapper au malheureux Poussy.

1. Quel est le personnage principal de l'histoire que tu viens d'entendre?

- | | |
|-------------|---|
| Une bécasse | 1 |
| Un beagle | 2 |
| Un chasseur | 3 |
| Un canard | 4 |

2. Qu'est-ce qui fait peur à Poussy dans son cauchemar?

- | | |
|---------------------------|---|
| Le vent dans les fougères | 1 |
| Une détonation | 2 |
| Le cri d'une bécasse | 3 |
| Un orage | 4 |

3. Comment la bécasse adulte peut-elle échapper à ses ennemis?

- | | | |
|--|----------|----------|
| Parce qu'elle se pose en battant des ailes pour se rétablir. | Vrai - 1 | Faux - 2 |
| Parce qu'elle tourne au-dessus des cimes. | Vrai - 1 | Faux - 2 |
| Parce que son plumage est semblable aux feuilles mortes. | Vrai - 1 | Faux - 2 |
| Parce qu'elle pince ses agresseurs. | Vrai - 1 | Faux - 2 |

4. Dans quelle catégorie rangerais-tu cette histoire?

- | | |
|------------------------------|---|
| Récit documentaire animalier | 1 |
| Récit historique | 2 |
| Histoire animalière | 3 |
| Histoire policière | 4 |
| Récit de chasse | 5 |

5. Choisis un texte qui résume le mieux ce que tu viens d'entendre :

C'est la rencontre de trois chiens, Poussy, Rouquette et Blacky dans une forêt. Ils se racontent leurs mésaventures, leur peur des chasseurs. Mais des coups de fusil effraient les trois amis qui se blottissent les uns contre les autres, cachés sous les fougères.

1

Poussy le petit beagle, partage sa vie à la ferme avec deux autres compagnons. Dans ses rêves, il imagine qu'il chasse les bécasses. Il est fasciné par le spectacle de ces oiseaux au long bec que sont les bécasses qui volent au ras des arbres.

2

Poussy, le petit beagle, dort à la ferme aux côtés de Blacky et Rouquette. Dans ses rêves, il chasse les bécasses au long bec dont on découvre le mode de vie. Mais parfois, les détonations des fusils transforment ses rêves en cauchemars.

3

Poussy, le petit beagle, rêve de chasser les bécasses, de les poursuivre sous les fougères. Il envie ses deux compagnons qui sont de vrais chasseurs. Mais dans ces cauchemars, il a peur des coups de fusil. Il n'est pas fait pour chasser les bécasses.

4

6. La bécasse peut se confondre avec le feuillage et elle s'envole en zigzagant. Cela lui permet :

- | | |
|--------------------------------------|---|
| de ne pas être vu par les chasseurs. | 1 |
| de repérer ses proies facilement. | 2 |
| d'échapper aux chasseurs. | 3 |
| d'attirer la bécasse du sexe opposé. | 4 |

Figure 8 : questionnaire sur le texte "la bécasse" extrait de CEDRE 2003

Résultats

Le premier résultat global le plus frappant est la comparaison en terme de réussite pour l'ensemble des questions entre notre échantillon d'une part et celui qui a servi à la publication des résultats des évaluations nationales CEDRE, d'autre part. Sur l'ensemble des 19 questions des deux textes, l'écart moyen est proche de -1,8 en point de pourcentage, donc faiblement inférieur pour notre échantillon par rapport aux réponses des élèves ayant lu le texte (ceux de l'évaluation CEDRE). La corrélation des pourcentages de réussite aux 19 questions entre les deux échantillons est légèrement supérieure proche de 0,8. Seules 4 questions sur les 19 suscitent un écart de réussite supérieur à 15 points de pourcentage.

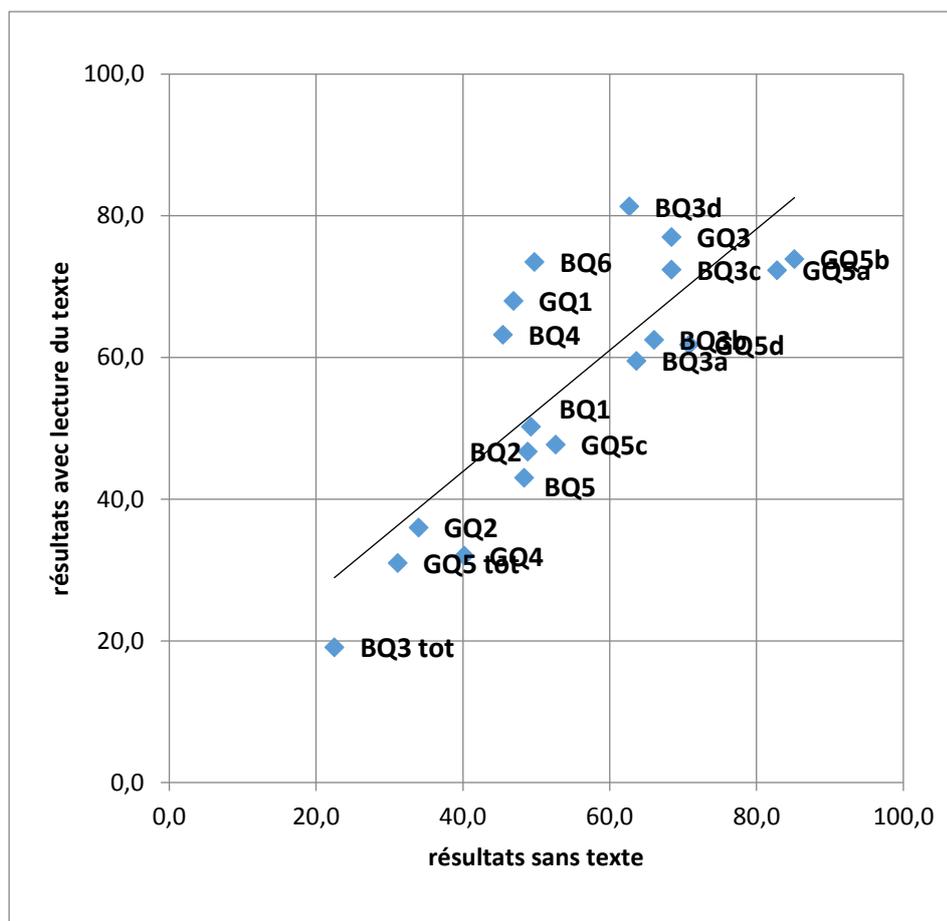


Figure 9: Comparaison des résultats en pourcentage de bonne réponse selon deux modalités différentes (avec texte et sans texte)

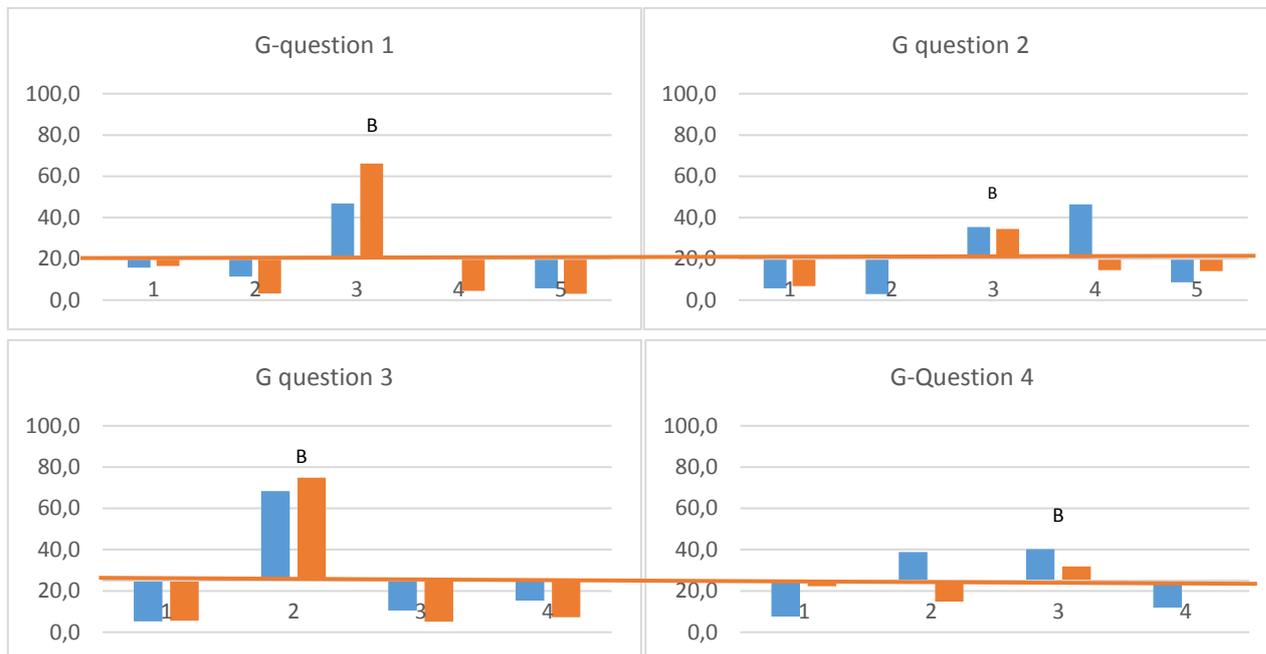


Figure 10: Répartition des choix de réponse parmi les distracteurs pour les répondants sans texte (en bleu) et les répondants ayant lu le texte (en orange); les lignes à 20% orange représentent la distribution plate des réponses dans une répartition aléatoire.

Afin de mieux comprendre ces résultats dans le détail, nous avons procédé à une analyse a priori des deux questionnaires :

- Pour « Galilée », nous voyons d'après la figure 1 que deux questions seulement marquent nettement une différence en faveur de la version « avec texte » (GQ1 et GQ3). En ce qui concerne GQ2 et GQ5tot, les résultats sont à peu près égaux. Quant à GQ4 (choix de résumé), elle est même mieux réussie sans texte qu'avec. Quelles explications peut-on tenter d'apporter pour comprendre ces résultats quelque peu déroutants ? Lorsque les élèves n'ont que le questionnaire, ils cherchent la réponse à une question dans les termes d'une autre question ; ils portent ainsi une attention toute particulière aux répétitions et aux champs sémantiques qui circulent dans tout le questionnaire. Nous avons mis en valeur ces effets de répétitions et d'échos par un système de couleurs et de flèches dans la figure 3. Cette analyse semble procéder d'un mécanisme proche de celui des probabilités et un postulat implicite peut être dégagé : si un terme ou une phrase est répétée plusieurs fois dans le questionnaire, cela augmente les probabilités qu'ils soient un élément important du le texte. Ainsi, le terme « satellites » apparaît trois fois dans le questionnaire, « télescope » de même ; les termes de la famille « d'inventions » (« inventer » ; « inventé ») quatre fois ; et surtout la phrase (ou

proposition) « Copernic avait raison » est répétée cinq fois¹⁴⁸. En outre, la dernière mention appartient à l'intitulé de la dernière question (GQ5) ce qui accentue sa valeur d'affirmation. Le champ lexical prégnant dans le questionnaire est celui de la science : « télescope, observer, satellites, dilatation, inventions, microscope, mesurer, densité, un très grand scientifique ». De cette analyse, les élèves sont capables de reconstruire le sens général du texte sans l'avoir lu : Galilée était un scientifique. Il a observé les satellites de Jupiter et a montré que Copernic avait raison : la Terre tourne autour du soleil. Cela explique peut-être pourquoi la GQ4, le choix de résumés, a été mieux réussie par le groupe expérimental qui n'avait pas lu le texte. Le résumé attendu (le numéro 3) est en effet le plus proche du sens général dégagé par l'examen minutieux du questionnaire. Finalement, on peut se demander si la construction-même du QCM ne produit pas des réponses erronées : l'obligation pour les concepteurs d'épreuves de créer un nombre précis de distracteurs (souvent quatre et parfois cinq comme ici) les poussent à relever des termes du texte et de les convoquer de manière artificielle « horloge, lentilles, l'ambassadeur d'Angleterre », par exemple. Les élèves n'ayant pas lu le texte ne se laissent pas piéger comme on peut le déduire de la figure 2 dans la répartition des choix de distracteur : très peu d'élèves du groupe expérimental ont choisi pour la question GQ2 le second (« horloges ») et le quatrième distracteur (« lentilles »). De même, la GQ5b (« l'ambassadeur d'Angleterre ») est mieux réussie par les élèves n'ayant pas lu le texte. N'apparaissant nulle part ailleurs dans le questionnaire, ils n'ont pas servi d'attracteurs comme c'est sans doute le cas pour les élèves ayant lu le texte. En outre, on peut émettre l'hypothèse que la polysémie du terme « lentilles » (la légumineuse) a probablement accentué le caractère incongru de ce choix de réponse.

- Enfin, on peut bien sûr noter que les connaissances antérieures ont joué un rôle important, notamment dans la réponse à la GQ3 qui est la question la mieux réussie de tout le questionnaire, tous groupes confondus : en fin d'école primaire, la plupart des élèves savent que « la Terre tourne autour du soleil ». Le résultat légèrement supérieur pour le groupe ayant lu le texte vient peut-être du fait que les derniers mots du texte sont : « Copernic avait eu raison », l'effet de saillance des premiers et des derniers mots d'un texte étant unanimement reconnu (e.g., Cain, 2010).

¹⁴⁸ « Copernic » seul est mentionné huit fois.

- Pour « Bécasse », nous notons d'emblée une différence opératoire par rapport au dispositif de « Galilée » : le texte est lu par l'enseignant ; les élèves n'ont donc pas la possibilité de revenir au texte pour vérifier leurs choix de réponse. Ce dispositif renforce certainement les effets internes du questionnaire puisque ce dernier représente alors le seul écrit auquel les élèves peuvent se référer après audition du texte. Si l'on mène la même analyse des répétitions et des champs sémantiques pour ce texte, nous constatons que le terme « beagle » est répété quatre fois ; celui de « cauchemar », trois fois (renforcé par la présence de son antonyme le plus courant « rêve ») ; celui de « bécasse », neuf fois et ceux de « chasse/chasseur », neuf fois également. À ces répétitions s'ajoutent des « chaînes d'associations » qui participent à l'élucidation du sens de certains mots pouvant être inconnus du lecteur : (i) « détonation » de BQ2 est repris par « détonations des fusils » dans BQ5c puis par « coups de fusils » dans BQ5d ; (ii) « beagle » de BQ1 repris dans l'incipit de trois résumés sur quatre de BQ5 par « Poussy, le petit beagle », alors que le premier résumé commence ainsi « C'est la rencontre de trois chiens, Poussy, ... ». Ainsi, même si le lecteur ne sait pas ce qu'est un beagle (comme ce fut notre cas, d'ailleurs), il infère facilement de cette chaîne de reprises que Poussy est un beagle ; qu'un beagle est un chien puisque Poussy est un chien ; qu'il s'agit du personnage principal du récit « Bécasse » puisque le premier résumé commence par le présentatif « c'est »¹⁴⁹ et que les trois autres résumés commencent par « Poussy, le petit beagle ». Même si le texte contient un lexique peu courant (« détonation », « beagle », mais aussi « bécasse » associée explicitement dans BQ5b à oiseau « ces oiseaux au long bec que sont les bécasses »). Enfin, un véritable script de la chasse se dessine au fil du questionnaire : « chasseur », « détonation », « échapper à ses ennemis », « ses agresseurs », « récit de chasse », « forêt », « proies ». Les connaissances antérieures, les répétitions et les chaînes d'associations et de reprises permettent ainsi d'établir assez aisément le sens global du texte sans même l'avoir entendu : Poussy est un chien de chasse. Il chasse les bécasses mais a peur des coups de fusils. Seule l'idée que les deux autres chiens sont de parfaits chasseurs alors que lui, novice, est encore maladroit. Cet aspect est cependant très peu interrogé (seulement dans la BQ5, le choix de résumés, dont les résultats sont à peu près égaux avec et sans texte). Le bon résumé de la BQ5 étant le plus proche du schéma canonique du résumé, d'une part et les résumés b, c et d étant très proches d'autre part, il n'est pas toujours évident

¹⁴⁹ Précisons que le texte lu par l'enseignant débutait directement sans mentionner le titre donné par les concepteurs d'épreuves « La bécasse ».

de comprendre avec précision les choix des élèves. La BQ4 porte sur le genre textuel. Elle a été mieux réussie par les élèves ayant entendu le texte auparavant. On peut émettre l'hypothèse suivante : deux questions du questionnaire ressemblent à des questions de texte informatif (BQ3 avec la mention très incongrue de « la bécasse adulte » qui ne renvoie à rien dans le texte et BQ6) ; elles ont pu inciter un certain nombre d'élèves sans texte à choisir « récit documentaire animalier » quand bien même ce genre textuel semble guère attestable (équivalent d'un docu-fiction ?) ; « histoire animalière » a bien sûr retenu également un certain nombre de suffrages, toutes conditions confondues cependant. Pour revenir à BQ3 et BQ6, nous notons enfin des effets de miroir entre les deux questions, la plus remarquable étant la réponse à la BCQ3c donnée explicitement dans l'intitulé de la question BQ6 ce qui produit un effet de saillance spécialement appuyé.

En résumé, nous pouvons affirmer que les deux questionnaires fonctionnent comme des textes clos dans une large mesure et que de nombreuses questions posent la question d'indépendance. Si les seules connaissances antérieures et la lecture experte du questionnaire permettent de répondre aux questions de ce dernier dans une large mesure, alors on ne peut pas dire grand-chose de la compréhension du texte.

Le dispositif que nous avons proposé met les élèves dans une situation de réponse à l'item quelque peu artificielle, dans le sens où elle pousse à surinvestir le questionnaire, les élèves ne disposant que de ce support pour répondre aux questions mais nous faisons l'hypothèse que notre dispositif permet de cerner des types de procédures que les élèves mettent en place également dans la situation habituelle, c'est-à-dire avec texte et questionnaire afférent. Les entretiens individuels ont permis de confirmer cette hypothèse. Plus les élèves possèdent les clés du contrat évaluatifs et plus ils ont recours à ce type de procédures et utilisent le questionnaire pour améliorer leur compréhension du texte.

1. Grâce à son télescope Galilée a pu observer :

Les lustres de la cathédrale de Pise. 1

Les nuages 2

Les quatre satellites 3 BR

La Terre 4

La dilatation d'un liquide chauffé. 5

2. Choisis parmi les cinq propositions suivantes, celle qui est exacte :

Galilée était passionné de musique 1

Galilée inventa les horloges 2

Galilée gagnait sa vie en vendant ses inventions 3 BR

Galilée fabriqua le premier microscope 4

Galilée utilisa les lentilles de Pise 5

3. Galilée pensait que :

Copernic avait raison ; la Terre est immobile. 1

Copernic avait raison ; la Terre tourne autour du soleil. 2 BR

Copernic avait tort ; la Terre est immobile. 3

Copernic avait tort ; les étoiles tournent autour de la Terre. 4

4. Choisis le texte qui résume le mieux de document de la page de gauche.

Galilée avait un goût de bricoleur pour la fabrication d'appareils ingénieux. Dans un musée de Florence, on peut voir quelques-uns des instruments inventés et construits par Galilée : une balance à mesurer la densité des pierres précieuses.

Galilée est né en 1564, à Pise en Italie. Il fut un très grand scientifique qui inventait ses propres instruments. C'est grâce à un télescope de sa fabrication qu'il observa les étoiles et prouva que Copernic avait tort.

Galilée est né en 1564, à Pise en Italie. Il était passionné par les écrits de Copernic et chercha toute sa vie le moyen de savoir si Copernic avait raison. Il inventa de multiples objets techniques. Grâce à ceux-ci il put dire : Copernic avait raison. BR

Galilée est né en 1564, à Pise en Italie. C'est en 1610 qu'il devient célèbre en découvrant les satellites de Jupiter. Il leur donna des noms poétiques : Io, Europe, Ganymède et Callisto.

5. Copernic avait raison. Comment Galilée l'a-t-il prouvé ?

Galilée a construit un télescope. 1 - Oui BR 2 - Non

Galilée connaissait l'ambassadeur d'Angleterre. 1 - Oui 2 - Non BR

Galilée a observé les satellites de Jupiter. 1 - Oui BR 2 - Non

Galilée a accumulé de nombreuses observations. 1 - Oui BR 2 - Non

Répétition des éléments

1. Quel est le personnage principal de l'histoire que tu viens d'entendre ?

Une bécasse 1

Un beagle 2

Un chasseur 3

Un canard 4

2. Qu'est-ce qui fait peur à Poussy dans son cauchemar ?

Le vent dans les fougères 1

Une détonation 2

Le cri d'une bécasse 3

Un orage 4

3. Comment la bécasse adulte peut-elle échapper à ses ennemis ?

Parce qu'elle se pose en battant des ailes pour se rétablir. 1

Parce qu'elle tourne au-dessus des cimes. 2

Parce que son plumage est semblable aux feuilles mortes 3

Parce qu'elle pince ses agresseurs. 4

4. Dans quelle catégorie rangerais-tu cette histoire ?

Récit documentaire animalier 1

Récit historique 2

Histoire animalière 3

Histoire policière 4

Récit de chasse 5

5. Choisis un texte qui résume le mieux ce que tu viens d'entendre :

5.1 C'est la rencontre de trois chiens, Poussy, Rouquette et Blacky dans une forêt. Ils se racontent leurs mésaventures, leur peur des chasseurs. Mais des coups de fusil effraient les trois amis qui se blottissent les uns contre les autres, cachés sous les fougères.

5.2 Poussy le petit beagle, partage sa vie à la ferme avec deux autres compagnons. Dans ses rêves, il imagine qu'il chasse la bécasse. Il est fasciné par le spectacle de ces oiseaux au long bec que sont les bécasses qui volent au ras des arbres.

5.3 Poussy, le petit beagle, dort à la ferme aux côtés de Blacky et Rouquette. Dans ses rêves, il chasse les bécasses au long bec dont on découvre le mode de vie. Mais parfois, les détonations des fusils transforment ses rêves en cauchemars.

5.4 Poussy, le petit beagle, rêve de chasser les bécasses, de les poursuivre sous les fougères. Il envie ses deux compagnons qui sont de vrais chasseurs. Mais dans ces cauchemars, il a peur des coups de fusil. Il n'est pas fait pour chasser les bécasses. 4

6. La bécasse peut se confondre avec le feuillage et elle s'envole en zigzagant. Cela lui permet :

de ne pas être vu par les chasseurs. 1

de repérer ses proie facilement. 2

d'échapper aux chasseurs. 3

d'attirer la bécasse du sexe opposé. 4

Figure 11: Répétitions des mêmes termes et mêmes champs sémantiques dans "Galilée" et "Bécasse"

Les entretiens individuels permettent très clairement de décrire les recoupements entre question tels que nous les avons pressentis dans l'analyse a priori des questions. Les élèves en réfèrent parfois à leurs connaissances antérieures (pour « Galilée », notamment, dans une école du XV^e arrondissement de Paris) mais finalement beaucoup moins que ce que nous pensions lors du choix du texte ; ils avancent plutôt des arguments de plausibilité : « *cette réponse, c'est impossible ; c'est sûr que ça n'a rien à voir avec le texte* » ; « *la maîtresse, elle n'aurait jamais mis ça !* ». L'utilisation des questions pour répondre à d'autres questions est particulièrement probante lorsque les QCM contiennent une tâche de choix de résumés. Les différences entre les petits textes proposés pour déterminer le résumé le plus proche permettent d'inférer, par recoupement avec les intitulés d'autres questions, des éléments très précis sur le texte et donc de répondre ultérieurement à d'autres questions. Enfin l'assurance des élèves dans leur réponse nous a frappés et montre avec les distributions des choix par modalités de réponse qu'ils ne répondent pas au hasard. Une brève discussion post-entretien sur leurs pratiques du questionnaire, nous a permis de confirmer que les comportements stratégiques dont ils font preuve dans cette activité singulière, ne sont pas inédits. Plusieurs élèves affirment lire les questions avant les textes, ne pas les lire entièrement et utiliser les questions pour guider leurs lectures.

Discussion

Les résultats globaux de cette comparaison ramènent inévitablement au questionnement initial : qu'évaluent les questionnaires ? Eu égard au faible écart entre les deux échantillons, on est en droit d'affirmer qu'ils évaluent la compréhension certes, mais plutôt celle du questionnaire. On ne peut pas dire, en tout cas, que les questionnaires utilisés dans notre enquête évaluent strictement la compréhension des textes afférents puisque les élèves n'avaient pas le texte ! Cette affirmation est également étayée par l'écart entre les zones d'éducation de notre échantillon et par les entretiens. Au-delà de la première impression un peu provocatrice, ces résultats ne remettent pas de manière radicale en cause la validité de ces épreuves si on considère qu'elles ont pour but d'attester de différences de niveau de maîtrise. Elles permettent bien de différencier des niveaux de réussite, dans le sens où les élèves maîtrisant peu la compréhension échouent également plus à cette tâche de répondre

sans lire le texte. Cependant le contenu de ce qui est mesuré et les interprétations qu'on peut en tirer est bien moins net qu'on pourrait le penser. Cette question n'est pas un obstacle pour attester de performances globales des élèves notamment si elles sont agrégées à d'autres mesures ; elle l'est beaucoup moins si l'on espère comprendre les difficultés des élèves et tirer des pistes de remédiation de ces outils. Les élèves ne répondent pas au hasard ; ils produisent tous du sens à partir du texte mais pas tous le même sens et les « motifs de réponse à l'item » qui aboutissent au même choix de distracteur sont multiples. Finalement, les scores de compréhension quantifient l'adéquation d'une activité de réponse à l'item avec celle qui a présidé à l'élaboration du questionnaire mais les zones d'ombre concernant les motifs de réponse à l'item demeurent inexplorées.

Ce travail fut l'occasion d'une analyse approfondie de la tâche proposée aux élèves et pourrait guider la conception de questionnaires ou, au moins, servir à mieux comprendre ce qui est en jeu dans les questions posées. Le questionnaire, conçu comme un ensemble, est lui-même une forme de texte sur le texte ou un métatexte (Daunay, 1983), susceptible de faire émerger un sens voisin du texte permettant ainsi de répondre aux questions. En prolongement de ce travail, nous pourrions proposer à des élèves de reconstituer le sens global d'un texte narratif, son modèle de situation à partir du seul questionnaire. Cela nous permettrait peut-être de voir à quel point la compréhension de textes ne s'exprime pas à travers le questionnaire mais s'y réalise.

À nouveau, au-delà du constat global, interroger la pratique du questionnaire est un enjeu fondamental pour l'enseignement et l'évaluation de la compréhension. D'une part parce que c'est la forme dominante de l'évaluation et de l'enseignement de la compréhension (mais l'enseignement de la compréhension n'est-il pas largement évaluatif ?) et d'autre part en raison de l'effet qu'ont les questionnaires sur l'activité de lecture des élèves. La quête d'une efficacité immédiate et quantifiable pourrait conduire à privilégier l'enseignement du questionnaire au détriment de la richesse de celui de la compréhension.

Troisième chapitre : La compréhension à travers une base de questions sur des textes narratifs

Toujours dans le but de mieux cerner ce qu'on entend par compréhension à travers les épreuves, nous avons constitué une base de données rassemblant toutes les questions posées sur les textes narratifs dans les évaluations nationales en CM2 ou 6^e entre 1998 et 2013, auxquelles nous avons ajouté une épreuve issue du programme CEDRE passée en 2003 et publiée en 2007. Le choix du narratif est motivé par la volonté de mettre en regard ces analyses avec celles menées dans les autres enquêtes qui portent toutes sur des épreuves impliquant des textes classés comme narratifs. Ce travail de collecte assez laborieux car il n'existe pas de base centralisant épreuves et résultats, n'a pas débouché sur un ensemble complètement homogène de données. Si nous avons pu trouver des épreuves pour toutes les années, nous n'avons pas pu accéder à tous les résultats en pourcentage de réussite (publiés aléatoirement sur internet ou dans des rapports de l'éducation nationale ou dans des notes d'information). Certaines épreuves ont également été proposées deux voire trois fois, aussi de 256 questions collectées, nous n'avons retenu que 207 questions uniques (sans doublon). Sur ces 207 questions nous ne disposons de résultats que pour 119 d'entre-elles et de résultats détaillés uniquement pour 48 questions. Le schéma ci-dessous résume l'échantillonnage des questions réalisé et les données disponibles.

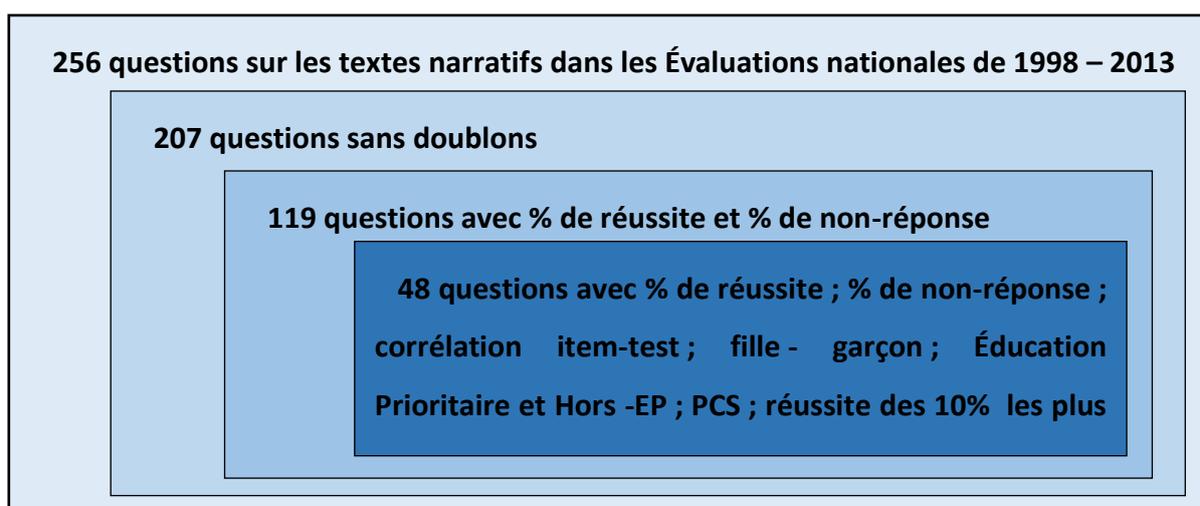


Figure 12 : description des données collectées à partir les évaluations nationales (1998-2013)

L'exploration de cette base de données présentée ici repose sur deux approches complémentaires : la première consiste à décrire sommairement l'évolution de ces outils d'évaluation dans leurs caractéristiques les plus saillantes, nombre de questions, longueur des textes, etc. La seconde repose sur une catégorisation multiple permettant de caractériser chaque question sur plusieurs plans. Avant de présenter de manière plus approfondie ces approches dans les deux parties suivantes, il faut d'emblée préciser qu'il s'agit d'un travail préliminaire et que bien d'autres approches notamment plus analytiques, plus finement descriptives pourraient être menées sur ce corpus de textes et questions. Le choix de privilégier une approche « macro », dans les analyses présentées ici, est motivé par l'intérêt pratique et théorique du travail d'élaboration de catégories tendu entre la recherche d'une finesse descriptive et la possibilité de rendre compte à un certain niveau de généralité de cet ensemble d'épreuves. La catégorisation est le processus fondamental de la quantification, car pour dénombrer, calculer des pourcentages, il faut minimalement accepter des formes de classes d'équivalences. Les réponses justes peuvent être sommées dans un score, parce qu'elles sont censées traduire des faits convergents : attester de la compréhension. Quantifier repose ainsi toujours sur un processus plus ou moins sophistiqué de catégorisation même implicite : ces questions interrogent bien la compréhension, y répondre conformément aux attentes atteste de la compréhension du texte, etc. Outre ces raisons « pratiques » de s'intéresser à la catégorisation, ce travail est également fondamental sur le plan théorique. Il repose toujours les mêmes questions pour évaluer la compréhension : faut-il décrire les processus cognitifs en jeu ? Faut-il décrire ce qui est valorisé scolairement ? C'est paradoxalement sur ce corpus « sans élèves » qu'il nous a semblé plus évident d'entrer par ces analyses dans l'activité supposée par ces tâches d'évaluation à la manière des didacticiens des mathématiques pratiquant l'analyse a priori des problèmes ou des tâches d'évaluation. Faute de pratiques de référence bien établies pour l'analyse a priori des questionnaires de compréhension, et moins encore de familles de tâches ou de champs conceptuels comme on peut le faire en mathématiques, nous avons tenté par multiples itérations d'inscrire chaque question dans différentes catégories. Paradoxalement, mais probablement en raison des contenus qu'elles organisent, ces catégories ne sont pas complètement indépendantes et en partie « floues » au sens où il est bien plus difficile de donner une définition d'une catégorie dans le domaine de la compréhension que dans celui des mathématiques. Des catégories fréquemment proposées et a priori bien définies comme celle de « prélèvement » posent en

effet des problèmes théoriques et pratiques redoutables. L'idée de prélèvement renvoie à celle d'unité d'information, d'un élément isolable dans un texte qui peut être mentionné dans une réponse. Si pour des questions très factuelles, comme « À quelle heure le Titanic coule-t-il ? »¹⁵⁰, cette catégorie s'impose sans trop de discussion, en revanche pour la consigne suivante : « L'auteur décrit le volcan de façon terrifiante. Relève deux expressions qu'il utilise. »¹⁵¹, l'idée de prélèvement exprimée par « relever » est bien moins nette. La formulation de cette consigne impose d'accepter l'interprétation de l'auteur de la question : « L'auteur décrit le volcan de façon terrifiante » et ensuite de trouver des « expressions », autre terme flou et souvent mal compris des élèves que nous avons interrogés, qui pourraient relever de l'expression « terrifiant ». L'activité mise en œuvre s'éloigne très clairement de celle imposée par la question citée précédemment.

Ce travail également mené en collaboration et dans le cadre d'une convention avec la DEPP renvoie à la lancinante question de la définition de la compréhension de textes, fil rouge de toute la thèse. En effet, les catégories sont régulièrement convoquées pour définir la compréhension dans les documents officiels présentant ces évaluations. C'est notamment pour tenter d'arrêter le cercle tautologique qui consiste à choisir des catégories conformément à une définition de la compréhension, qui servent à leur tour à définir la compréhension, que nous proposons ce travail. Dans le même esprit que les autres enquêtes, l'enjeu majeur ici est de décrire, comprendre et tenter d'échapper à la routine inhérente à toute procédure d'évaluation et certainement pas de juger de la qualité.

Description sommaire des épreuves proposées dans les évaluations nationales entre 1998 et 2013

L'évolution des évaluations de la compréhension pourrait servir de point de départ à une analyse historique de l'évolution des attentes sur le savoir-lire sur cette quinzaine d'années. Pour brosser à gros traits cette évolution, on pourrait dire que les premières évaluations de la compréhension portaient sur des textes courts et proposaient des formats de questionnement plus variés que ceux des évaluations plus récentes où le questionnaire est la modalité d'interrogation dominante. Dans les premiers cahiers, on trouve également des

¹⁵⁰ Item 25 des évaluations de 2002

¹⁵¹ Item 23 des évaluations de 2009

textes divisés en plusieurs parties donnant lieu comme dans certains manuels ou cahiers d'exercices à des activités différentes. La présence d'illustrations sans rapport direct avec les tâches d'évaluation, dans les premiers cahiers, montre aussi cette proximité avec l'édition scolaire. Très rapidement vers les années 2000, ces traits « pédagogiques » s'estompent au profit de textes plus longs, de questions plus nombreuses sous un format plus proche de tests, peut-être en lien avec l'influence croissante des évaluations internationales. On peut distinguer une seconde période (2007-2013) pendant laquelle la DEPP a été dessaisie de l'organisation des évaluations nationales et conjointement a lancé son programme d'évaluation sur échantillon CEDRE. Les contenus évoluent également très nettement entre ces deux périodes, par exemple les deux notions de « genre de texte » (17 questions) ou encore « l'ordre du récit » (16 questions) sont prépondérantes durant cette première période et ne seront plus interrogées au cours de la seconde. Inversement, le lexique fait l'objet d'une attention particulière, 16 questions de lexique en contexte sont proposées dans la seconde période sur les 23 présentes dans la base. De la même manière, les personnages font bien plus l'objet de questions après 2007 qu'auparavant (22 questions sur 35 dans la base). Les choix de textes « d'auteurs renommés » ainsi que l'apparition de questions sur les figures de style après 2007, laissent aussi supposer que les préoccupations des concepteurs ont changé au cours de cette seconde période gérée par la DGESCO. « L'horizon » d'une lecture interprétative affleure dans certaines questions, mais elle est souvent rabattue sur des demandes de justification d'interprétations imposées dans les questions, transformant ainsi les questions de stylistique en questions de « prélèvement » (cf. exemple cité précédemment). Les premières évaluations (1998-2007) proposent une évaluation « fragmentée » de la compréhension avec, d'un côté, du lexique et de la compréhension de phrases et de l'autre des questions plus macro sur des textes courts (ordre de du récit, genre textuel). Dans la seconde période, le texte devient central et toutes les questions censées viser des connaissances différentes impliquées dans la maîtrise de l'écrit s'articulent autour de lui. La figure ci-dessous illustre nettement ces évolutions, les épreuves paraissent agencées par ordre chronologique sur la droite qui décrit l'évolution conjointe de la longueur des textes et le nombre de questions par textes. L'épreuve de CEDRE 2003 échappe à la logique de cette évolution, puisqu'elle propose un texte nettement plus long que ceux proposés à la même époque et un nombre important de questions. Nous mentionnons cette épreuve dans les analyses, car il s'agit de l'une des deux ayant servi à l'expérience précédente : « la bécasse »,

ce qui permet de suggérer que les stratégies décrites précédemment pourraient être déployées dans des épreuves aux caractéristiques similaires.

L'évolution entre ces deux périodes se caractérise aussi par les changements dans les modes de présentation des textes : les textes lus sont plus courants avant 2007 (5 textes lus sur 12 présentés entre 1998 et 2002 contre 1 pour les 7 après 2007). Les formats variés (puzzle de texte, catégorisation d'extraits) disparaissent après 2007 au profit d'un seul format texte + questionnaire. On observe également des évolutions dans les modes de questionnement, notamment à travers les demandes de justification des réponses plus fréquentes après 2007. Ces simples traits de surface esquissent un portrait différent de la compréhension évaluée à ces deux périodes : les épreuves des premières années sont plus proches des pratiques d'enseignement et de questionnement de la compréhension en primaire alors que les épreuves après 2007 bien qu'elles soient passées désormais en CM2 se rapprochent davantage de pratiques orientées vers une perspective de lecture littéraire. La place centrale accordée au texte, les choix de ces textes (auteurs connus), l'apparition de questionnement sur les effets stylistiques ou sur les sentiments des personnages, convergent en ce sens.

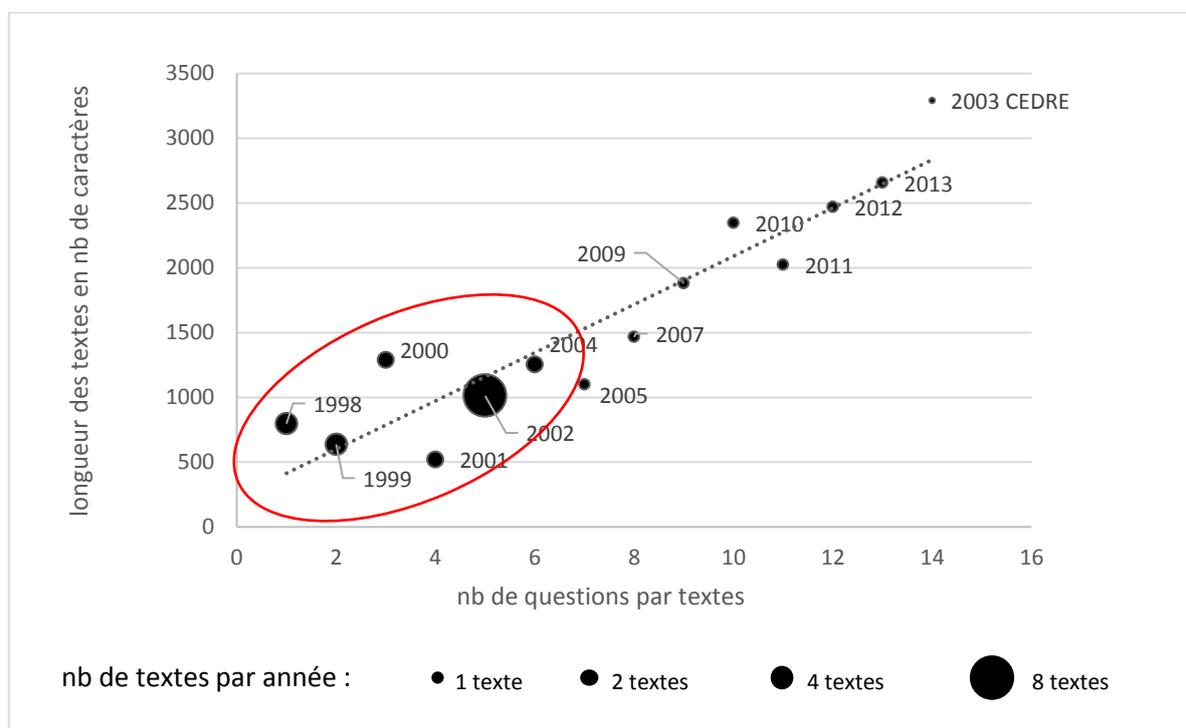


Figure 13 : évolution de la longueur des textes (en nombre de signes) et du nombre de questions par texte dans les épreuves d'évaluation nationales entre 1998 et 2013

Pour clore cette description sommaire des traits de surface caractérisant les évaluations nationales et avant d'entrer dans le fond des questions, nous allons tenter de caractériser quelques évolutions dans la formulation de questions. Nous avons ainsi repéré systématiquement les types de phrases qui composent consignes et questions. Cette catégorisation descriptive la plus facile à mobiliser donne une image intéressante des enjeux de compréhension que peuvent poser les questions censées évaluer la compréhension d'un texte. Si la majorité des questions et consignes comportent une seule interrogation ou injonction, on trouve des combinaisons allant jusqu'à quatre phrases de types différents. Les élèves sont ainsi confrontés à des consignes « mode d'emploi » telles que : « *Fais attention ; regarde bien les mots en caractères gras. On les a recopiés dans la colonne de gauche. Relie, par une flèche, tous les noms ou pronoms de la colonne de gauche avec les noms de la colonne de droite qu'ils représentent.* ¹⁵² ». On trouve également des formes combinées d'interrogation et d'affirmation comme la récurrente « à ton avis quelle est... ? » qui semble assurer plus une fonction phatique que d'être une réelle interrogation du lecteur d'autant que la plupart du temps, donner « son avis » consiste à citer le texte.

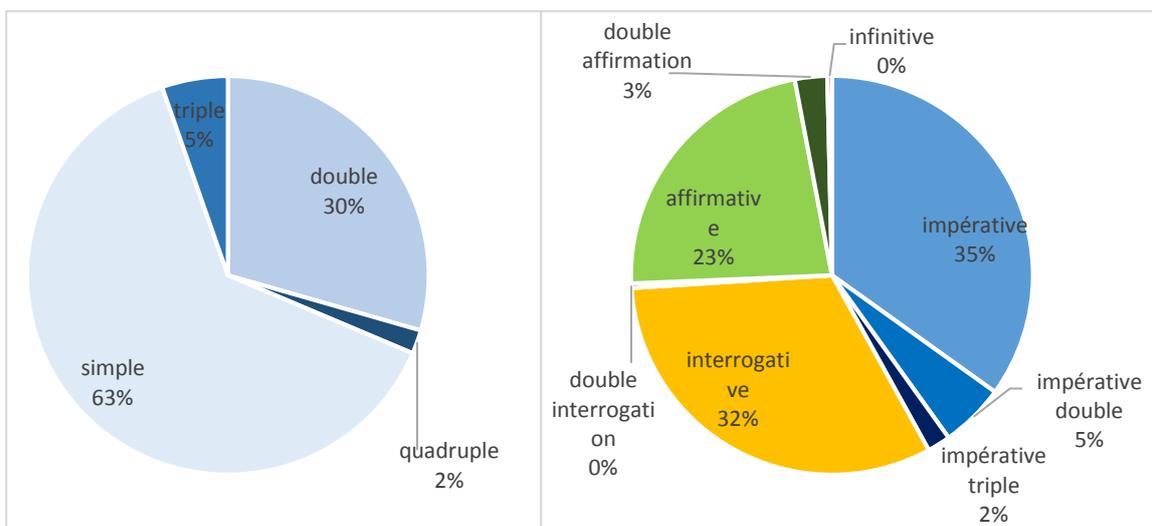


Figure 14 : proportion de questions à phrases simples ou multiples (à gauche) et répartition des types de phrases dans les consignes et questions

La longueur des questions et des choix de réponse est également très variable (de 16 à 1081 caractères) notamment du fait de la reprise de phrases du texte dans la question, ou de la présence de résumés. Cependant les questions très longues sont rares : 95% des questions font moins de 316 signes. Les textes lus sont en moyenne 2,3 fois plus longs que les

¹⁵² Évaluation de 1999 item 7

questionnaires, mais il arrive que ce soit le contraire, notamment pour les textes brefs proposés avant 2000. Affirmer qu'un questionnaire est un texte sur le texte n'est pas juste d'un strict point de vue quantitatif. Cependant, nombre de questionnaires sont au moins aussi longs voire plus que certains textes et la possibilité d'y mobiliser des connaissances ne relevant pas que de la compréhension de phrases ne repose pas uniquement sur la longueur d'un texte. Répondre à de telles questions impose d'entrer plus avant dans la description du contenu des épreuves.

Description des épreuves à travers une catégorisation multiple : à la quête des motifs de réponse à l'item¹⁵³

Décrire les évaluations ne saurait se résumer à la description des questions et notre volonté de synthétiser et de rendre compte de l'ensemble de la base de données nous conduit à porter conjointement notre attention sur les divers constituants des épreuves. Le schéma ci-dessous rassemble les protagonistes d'une scène évaluative et permet de décrire sur quelles interactions porteront plus spécifiquement nos descriptions. Bien que chaque aspect de ce qui est recensé dans le schéma fasse l'objet de travaux spécifiques, comme l'analyse des questions, ou encore les méthodes d'agrégation et de modélisation des résultats, peu de recherches portent sur les interactions entre ces constituants. Les raisons des évaluations nationales (cadre, finalité et usage des évaluations), n'étant pas toujours explicites, nous avons choisi de mettre cette composante pourtant importante de la scène évaluative, à l'extérieur et en « grisé ». Il en va de même pour les finalités, les usages des résultats ainsi que des cadres théoriques de référence qui ont largement fluctué au fil de ces années. Le rôle des principes de notation des réponses et le traitement des données est fondamental notamment pour l'analyse des discours produits à partir des évaluations, mais ils ne sont pas traités non plus dans ce premier travail exploratoire. Nos descriptions portent donc principalement sur la double interaction Lecteur (évalué) Tâche et Texte à partir d'une analyse de l'activité supposée de réponse.

¹⁵³ Cette expression a été proposée par Rémi Goasdoué dans le rapport pour la convention EVALEC, par détournement des « modèles de réponse à l'item » qui ne modélise que les scores et pas les réponses et encore moins les raisons de ces réponses.

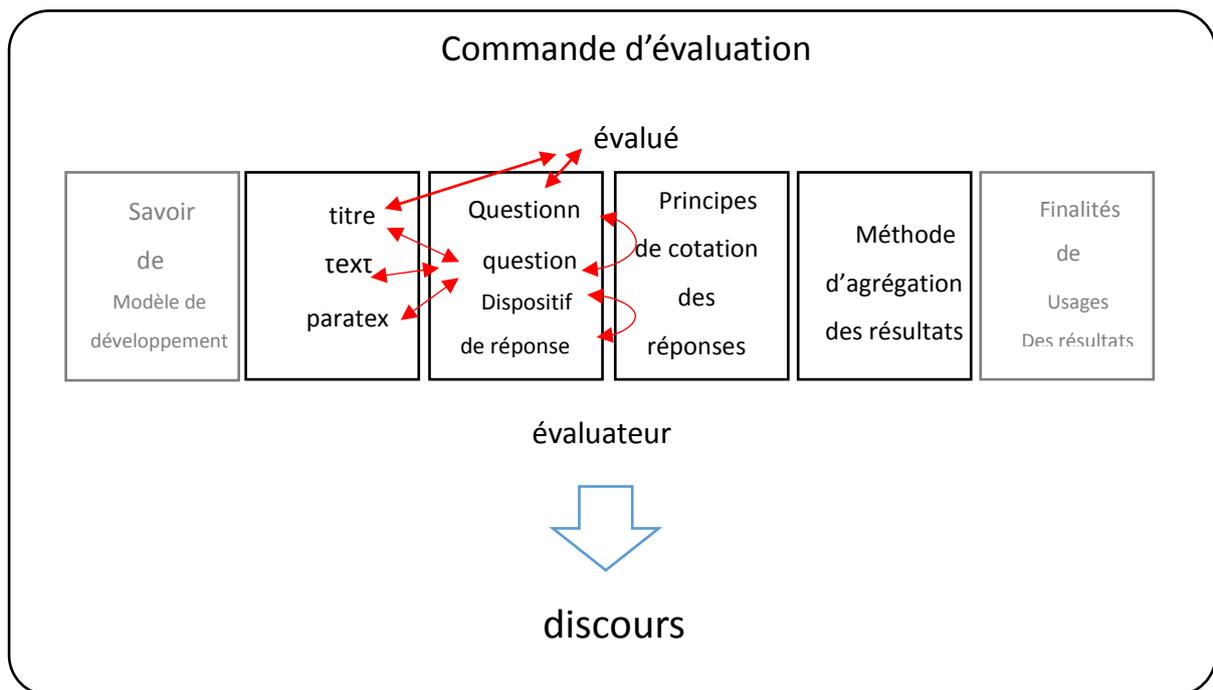


Figure 15 : composants impliqués dans une situation d'évaluation et interactions étudiées dans ce travail préliminaire

La relation la plus élémentaire entre le texte et les questions consiste, comme nous venons de le voir, à déterminer si la réponse à une question dépend du texte, du questionnaire ou de la question. Les résultats de cette analyse, présentés ci-dessous, montrent que la moitié des réponses aux questions (102 réponses, 51%) ne peuvent être trouvées sans recourir au texte si on prend en compte l'ensemble des questions. Cette proportion indique en creux que le reste des réponses peut être trouvé soit dans les questionnaires (51 réponses), soit dans les questions elles-mêmes (49 réponses). En proportion, l'indépendance par rapport au texte s'accroît dans le temps. Conformément à ce qui a été décrit précédemment, la longueur des textes, le nombre de questions et le nombre de questions indépendantes du texte augmentent dans le temps. Encore un fois, il ne s'agit pas pour nous de discréditer les épreuves en affirmant sans nuance qu'elles évaluent à moitié la compréhension de textes, pour deux raisons : (i) trouver les réponses dans un questionnaire repose également sur des processus impliqués dans la compréhension de textes et (ii) la prise en compte conjointe de ces évolutions indique une forme d'équilibre interne à ces épreuves. Les premières sont caractérisées par une fragmentation de l'évaluation entre compréhension de phrases et compréhension de textes, elles reposent sur des textes courts et un petit nombre de questions qui traitent plus du texte car la compréhension de phrases est évaluée par ailleurs.

Inversement, les épreuves de la seconde période reposent davantage sur des textes autour desquels s'articulent toutes les questions dont celles qui engagent plus spécifiquement la compréhension de phrases. On trouve en effet nombre de questions qui citent le texte, comme indiqué précédemment, pour interroger un élément précis n'impliquant pas l'ensemble du texte, ce qui explique en partie la proportion plus importante de réponses dépendant des questions (en proportion).

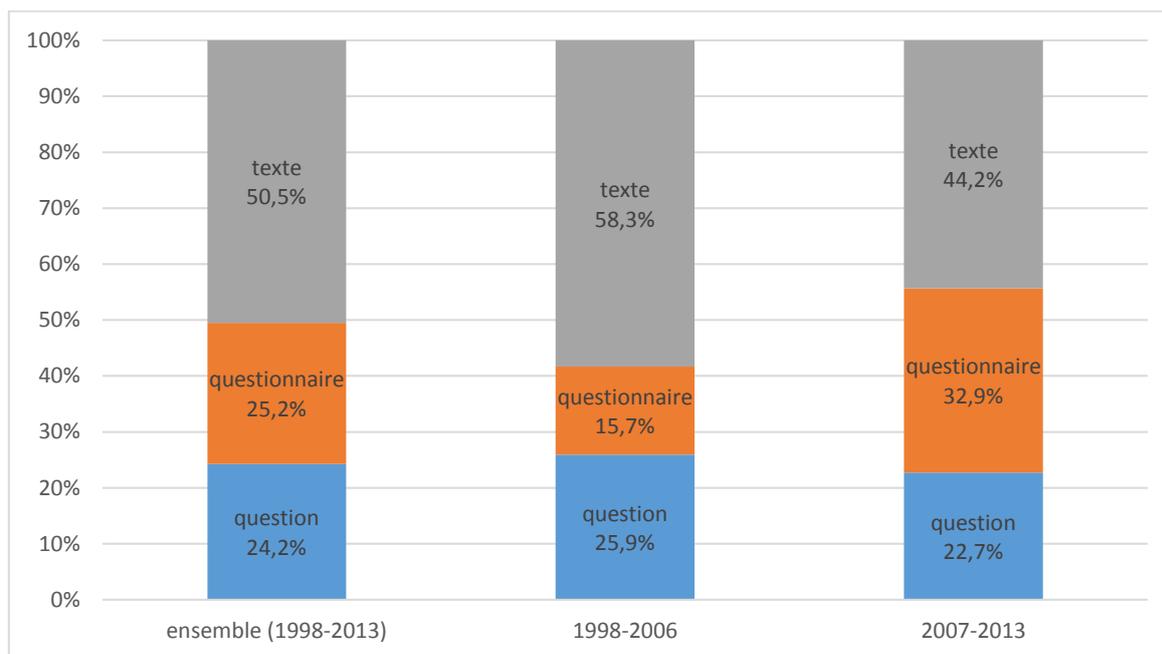


Figure 16 : Les réponses dépendent-elles de la lecture du texte, du questionnaire ou de la question ?

Cette description à un niveau global, si cohérente soit-elle, ne saurait masquer les problèmes de validité posés par certaines questions. L'activité de conception de tâches d'évaluation ne permet pas toujours de prendre le recul nécessaire face aux questions prises isolément. La succession des deux questions sur la même page montre bien l'importance de « décontextualiser » les questions pour analyser les motifs de réponse à l'item.

Item 5 (1^{er} question du questionnaire qui en comporte 3) : *En quelle saison se déroule l'histoire ?*

Item 7 (dernière question sur la même page) : *Qu'espèrent les deux personnages lorsqu'ils entendent les chasse-neige ?*

Figure 17 : exemple de questions indépendantes du texte extraites des évaluations nationales.

Ces deux questions posées en questions ouvertes ont eu des résultats contrastés : l'item 5 a été réussi par 95,1 % des élèves avec 2,9% de non réponse, l'item 7 pourtant très nettement relié au 5 n'a été réussi que par 62,8% des élèves avec un niveau de non-réponse très élevé

de 11,3 %. Cet exemple montre bien l'intérêt d'une analyse approfondie des questions mais indique aussi les limites des liens que l'on établit dans ces analyses. En effet, s'il peut nous sembler évident « hors contexte » que la seule chose que l'on puisse espérer d'un chasseur-neige, c'est très probablement d'être sauvé (c'est la réponse attendue), ce lien n'est pas systématiquement établi par les élèves. L'analyse de la dépendance des questions est donc probablement bien plus importante et intéressante pour la conception d'épreuves que pour anticiper le comportement majoritaire des élèves. Le pourcentage de réussite à ce type de questions est donc une donnée très ambiguë qui peut traduire à la fois la maîtrise de la compréhension de phrases décontextualisées ou de textes, des compétences sémantiques, des connaissances narratives, etc. Lever ces ambiguïtés impose d'aller plus loin dans la description des épreuves que cette relation de dépendance et de décrire conjointement l'activité qu'il faut ou que l'on peut mettre en œuvre pour répondre, les connaissances mobilisées par cette activité de réponse, l'objet du texte visé par la question ou la consigne.

La catégorisation des questions

Il existe de nombreuses propositions de catégorisation de questions dans la littérature (cf. chapitre sur l'évaluation de la compréhension), cependant aucune de ces propositions ne nous a permis de répondre à l'enjeu descriptif que nous nous étions fixés, pour plusieurs raisons. D'abord nombre de taxonomies s'attachent à des traits de surface et séparent des tâches pourtant très proches selon des critères comme l'emploi de certains mots ou certains dispositifs de réponse. Ensuite, les catégories existantes ne rendent le plus souvent compte que d'un aspect des questions, souvent le plus objectivable et peu des propositions permettent par exemple de s'intéresser à l'interaction texte – questions. Rassembler par exemple des questions par rapport à un trait saillant de leur formulation, comme dans les fameuses « Why, who, where... questions », ne permet pas de caractériser ce qui est en jeu dans la question proposée en termes de connaissances, de savoir-faire, etc. Enfin, les propositions de catégorisation ont souvent été pensées pour « prédire » la réussite, en lien avec les préoccupations des psychométriciens de constituer des tests avec des questions de difficulté croissante pour améliorer la finesse discriminative du test. Le bilan décevant de ces recherches (Rocher, 2015) du point de vue de la prédiction des pourcentages de réussite, doit selon nous à ce que l'attention est focalisée sur la catégorisation des questions et non sur les activités de réponse qu'elles peuvent susciter. Partis de ces constats et de cette hypothèse,

nous avons écarté toute velléité de prédiction de pourcentages et avons orienté la construction de nos catégories vers la description de l'activité sollicitée par les questions. Conformément à notre souhait de ne pas privilégier un aspect particulier des questions, nous proposons une catégorisation multiple de ces questions dont la combinaison permet de résumer les différents « enjeux d'une question ».

Après de nombreux essais infructueux et à partir d'une analyse de l'activité engagée comme on peut le faire dans les analyses a priori, nous avons établi quatre niveaux de catégorisation qui après la première décision de dépendance de la question (au texte, à la question, au questionnaire) permettent de décrire l'ensemble des questions.

- 1. Activités** : cette catégorie décrit ce que la question invite à réaliser. On peut distinguer dans cette catégorie des activités « simples » au sens où elles sont sous-tendues principalement par un processus bien identifié comme les inférences locales, de substitution et des « activités composites » requérant l'intervention coordonnée de plusieurs processus et connaissances.

remise en ordre	Cette activité est proposée sous divers dispositifs de réponse : puzzle de texte, numérotation de phrases ; elle consiste à rétablir l'ordre chronologique d'un texte ou de quelques phrases du texte. Cette activité « composite » repose sur la connaissance de schémas narratifs, mais surtout sur des connaissances générales du monde évoqué par le texte et parfois des connaissances lexicales pour identifier ce qui pourrait être une phrase de début ou de fin.
catégorisation	Des processus de catégorisation où des connaissances sont impliquées dans des tâches d'assignation d'un élément du texte à une catégorie linguistique : genre de texte, figure de style, etc.
appariement	L'appariement est une activité très fréquente dans l'activité de réponse à des questionnaires, il s'agit de relier deux questions, une portion du texte et des questions à partir d'un mot identique.
inférence locale	Contrairement à l'appariement décrit précédemment, dans certains cas, il ne suffit pas de retrouver un seul mot semblable pour répondre, il faut produire des inférences à partir du contexte proche du mot.
inférence substitution	Les inférences de substitution interviennent lorsqu'il faut remplacer un mot par un synonyme pour trouver une réponse. Ces inférences interviennent également dans les tâches de production

	de synonymes parfois proposées pour évaluer la compréhension d'un mot.
mise en cohérence	Cette activité consiste à mettre en relation, à coordonner plus de deux éléments du texte ou des questions dans une forme de démarche de preuve reposant sur l'accumulation d'indices. Cette activité composite est souvent guidée par des connaissances générales et est l'occasion de production de nombreuses inférences et hypothèses.
élimination	Spécifique au QCM, cette activité consiste à choisir une réponse par exclusion des autres. Là encore, il s'agit d'une activité composite mobilisant plusieurs processus d'isolement d'éléments, de mise en relation et donc des connaissances.
justification	Souvent présente après des choix de réponses dichotomiques, ou encore pour étayer une interprétation imposée par une question, cette activité repose sur un grand nombre de connaissances notamment textuelles, narratives et stylistiques. Elle impose aussi des mises en relation de la question avec des éléments du texte ou du questionnaire.
hypothèses	Cette activité intervient dans des questions d'anticipation de la suite de l'histoire, du destin d'un personnage. Nourries par une culture de récits, ces hypothèses sont omniprésentes dans la lecture. Le questionnaire peut par cette voie modifier les pistes de compréhension. Du reste le questionnement est souvent utilisé pour l'enseignement de la compréhension dans le but d'inviter les élèves à explorer d'autres pistes de compréhension.
interprétation	La lecture est également nourrie d'interprétation, mais nous donnons à ce terme un emploi légèrement différent pour qualifier l'activité imposée par certaines questions. Il ne s'agit pas toujours d'inviter à interpréter le texte : parfois la formulation impose une interprétation ou alors c'est la question qui impose une interprétation du texte.
production de phrases	Certaines questions imposent la production de définitions, de phrases dans des formes grammaticales particulières ou encore l'emploi d'un mot au sens figuré. Ces productions tiennent d'ailleurs parfois plus de l'exercice de grammaire, de la question de vocabulaire que de l'évaluation de la compréhension. On remarque au passage l'absence de tâches de production dans l'évaluation de la compréhension, ce qui semble traduire une conception bien ancrée mais bien discutable : la compréhension est une activité de réception pas de production.

Le graphique ci-dessous montre une nette prédominance de l'activité d'appariement, sur l'ensemble des années. Si l'on ajoute à cette part importante d'autres activités proches, comme la production d'inférences de substitution et locales, de mise en cohérence et celles décrivant l'usage de stratégies de réponse par élimination, on arrive à 60,4% des questions qui portent sur des traitements du texte de mises en relation assez littérales du texte et des questions. Ce résultat est convergent avec l'impression générale que donnent ces épreuves : elles visent pour l'essentiel à confirmer si l'élève est capable d'établir « ce que dit le texte ». Cette représentation de la représentation est du reste assez partagée avec les élèves comme en témoignent leurs affirmations répétées en variante de « on n'a pas le droit de dire ça ». La compréhension de textes narratifs est envisagée comme celle d'un règlement, d'une loi qui prescrit des bonnes réponses. Les formats de questions concourent à construire ce rapport au texte en ne proposant qu'une bonne réponse. L'activité de lecture et de réponse est alors orientée vers cette quête. Par opposition, les activités plus spécifiques de la lecture de textes narratifs telles situées sur la partie gauche du graphique, (interprétation, production d'hypothèses sur le récit, remise en ordre, etc.) ne constituent environ qu'un tiers des activités mobilisées par les questions.

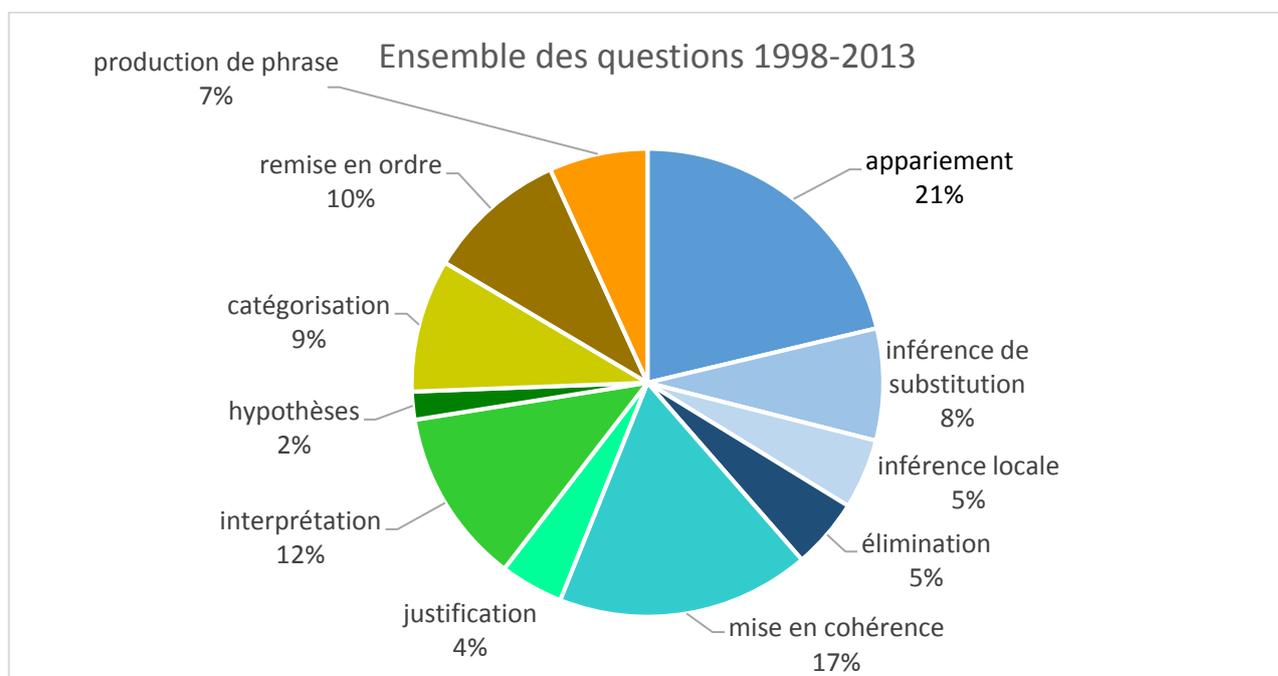
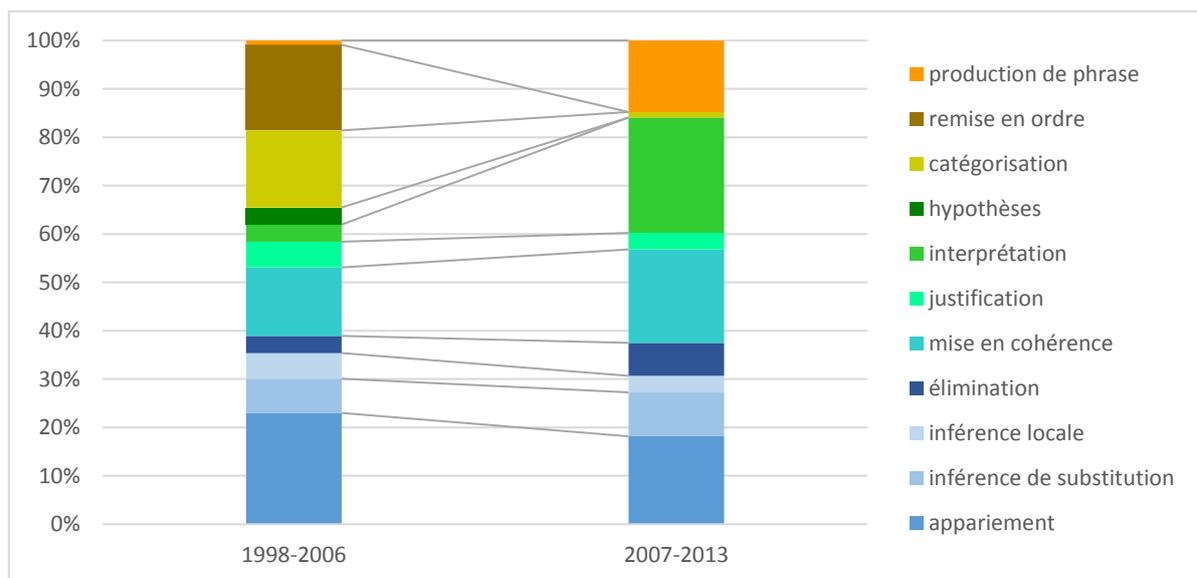


Figure 18: répartition des activités sollicitées par les questions sur l'ensemble des données (1998-2013)

Le graphique ci-dessous montre des évolutions très nettes dans ce qui est mobilisé par les évaluations. Certaines catégories telles que la remise en ordre ou la catégorisation (genres textuels) disparaissent. En revanche, la part dévolue aux questions mobilisant des interprétations croît nettement. L'augmentation du nombre de questions mobilisant l'interprétation ne doit pas laisser penser qu'elle s'accompagne nécessairement d'un travail de lecture différent du texte, car cette catégorie rassemble des questions qui soit imposent des interprétations plus qu'elles ne les sollicitent, soit nécessitent une interprétation pour les comprendre. Cette affirmation pourrait passer pour contradictoire avec la description précédente des deux familles d'activités (opposées autour de ce que le texte dit et ce qu'on pourrait en dire), mais c'est oublier que les mêmes processus et connaissances peuvent être mobilisés pour la compréhension de textes ou de questionnaires. Ainsi, l'interprétation embarquée dans la compréhension est-elle une forme d'évaluation de la compréhension plus spécifique des textes narratifs.



- 2. Connaissances** : sont rassemblées sous ce terme, les différents types de connaissances qui doivent être mobilisées pour répondre à la question (en lien notamment avec l'activité mise en œuvre). La constitution de cette catégorie a été un compromis entre une certaine portée descriptive et une volonté de monter en généralité. Elle a été notamment élaborée à partir de la catégorie « objet » qui sera présentée ensuite.

générales	Ce terme désigne des connaissances de culture générale, désignées par connaissances du monde par les psychologues, aussi bien sur la psychologie des personnages que sur les univers mobilisés dans les textes.
narratives	Les connaissances spécifiques à la narration, aux schémas narratifs, l'énonciation, etc. se distinguent ainsi des connaissances « textuelles » qui pourraient être mobilisées indifféremment pour des textes documentaires.
sémantiques	Par connaissances sémantiques, on entend inclure les représentations qui tournent autour du lexique, des champs lexicaux, des synonymes, etc.
stratégiques	Les connaissances stratégiques sont issues de la fréquentation du genre de texte QCM. Les élèves connaissent rapidement les lois du genre comme « une seule bonne réponse », choisir le distracteur le plus proche du texte dans sa formulation, ou encore savoir que lorsqu'on demande « à ton avis », il faut citer le texte.
stylistiques	Cette catégorie rassemble les rares questions sur les figures de styles, les moyens littéraires pour exprimer des sentiments, etc.
syntaxiques	La plupart des questions de syntaxe ont un lien étroit avec la compréhension. Nous avons intégré dans cette catégorie les reprises anaphoriques relevant de la compréhension de phrases plus que du texte comme dans d'autres questions.
textuelles	Ces connaissances sont liées à la prise en compte d'un texte dans son ensemble. La cohérence ou encore le rapport texte – titre sont inclus dans cette catégorie générale. Des connaissances « textuelles » peuvent être mobilisées aussi bien pour la lecture du texte que celle du questionnaire que nous considérons comme un texte comme un autre. Cette catégorie rassemble des connaissances impliquées dans la compréhension des textes pas seulement narratifs.

Le graphique ci-dessous indique la part importante dans l'ensemble des connaissances linguistiques et singulièrement des connaissances sémantiques. La culture générale intervient seulement dans 11% des réponses. Les questions impliquant la maîtrise de catégories d'analyses littéraires sont très peu nombreuses, tout comme les questions « syntaxiques » qui tendent de plus en plus à être en marge des enjeux principaux de la compréhension du texte.

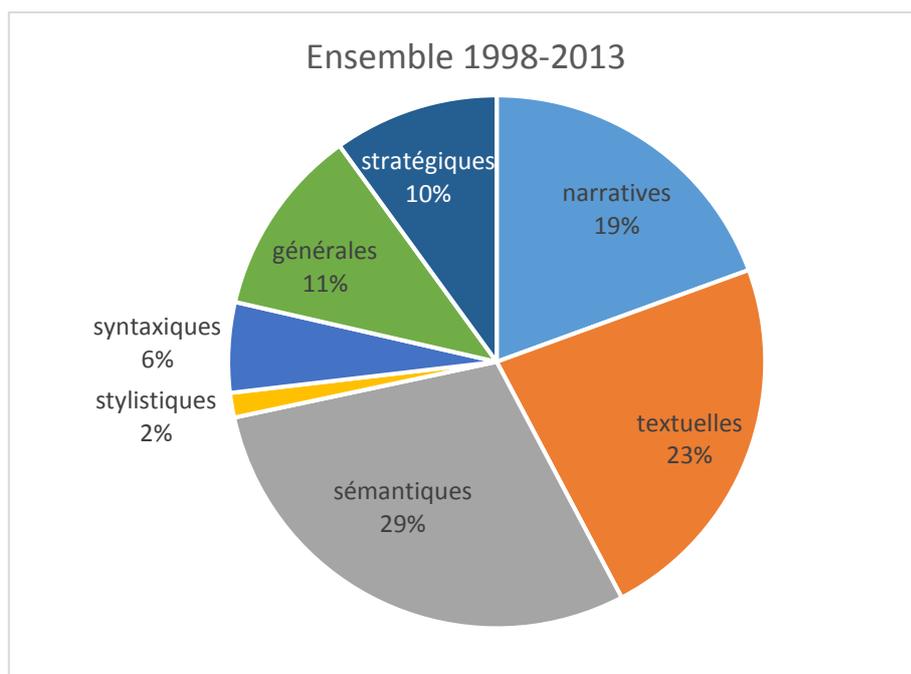


Figure 19 : Types de connaissances impliquées dans la réponse aux questions en proportion du nombre total de questions pour l'ensemble des épreuves.

Conformément à ce qui a été décrit dans les activités, les connaissances textuelles impliquées dans la remise en ordre de récit s'effacent au profit principalement des connaissances sémantiques dans les épreuves de la seconde période. De manière cohérente également à ce qui a été cette fois décrit sur la dépendance des réponses (questions plus dépendantes du questionnaire et des questions), le nombre de questions impliquant des connaissances « stratégiques » sur le QCM augmente. Toujours dans le but de relier cette description aux informations précédentes, on ne peut que s'étonner de la diminution du nombre de questions impliquant des connaissances narratives, alors que la longueur des textes augmente.

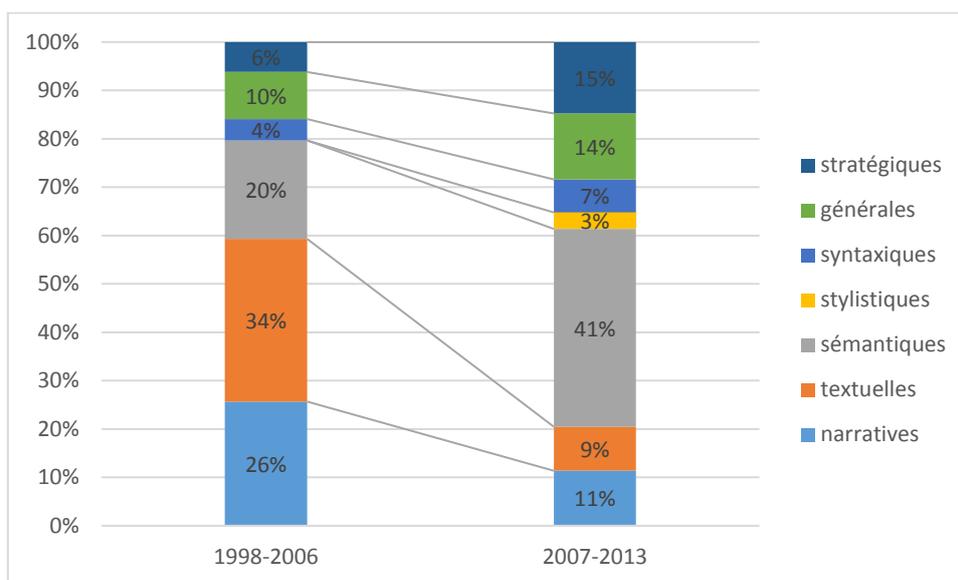


Figure 20 : évolution de la répartition des connaissances impliquées dans la réponse aux questions en proportion du nombre total de questions pour les deux périodes identifiées.

Objet spécifique : Cette catégorisation plus fine a pour but de caractériser l'objet du texte visé par la question, à travers des catégories assez générales : personnages, action, lieux, temporalité... La description apportée par cette catégorisation s'attache aux termes mêmes de la question (où, qui...) et non à ce qui peut déterminer la réponse (comme par exemple le recoupement avec d'autres questions déjà décrit dans d'autres catégories). Le graphique ci-dessous relève la variété des objets que l'on pourrait « grossièrement » regrouper dans la catégorie Connaissances. Le nombre d'éléments rend les comparaisons temporelles confuses, c'est pourquoi le graphique ci-dessous prend en compte l'ensemble des questions (1998-2013).

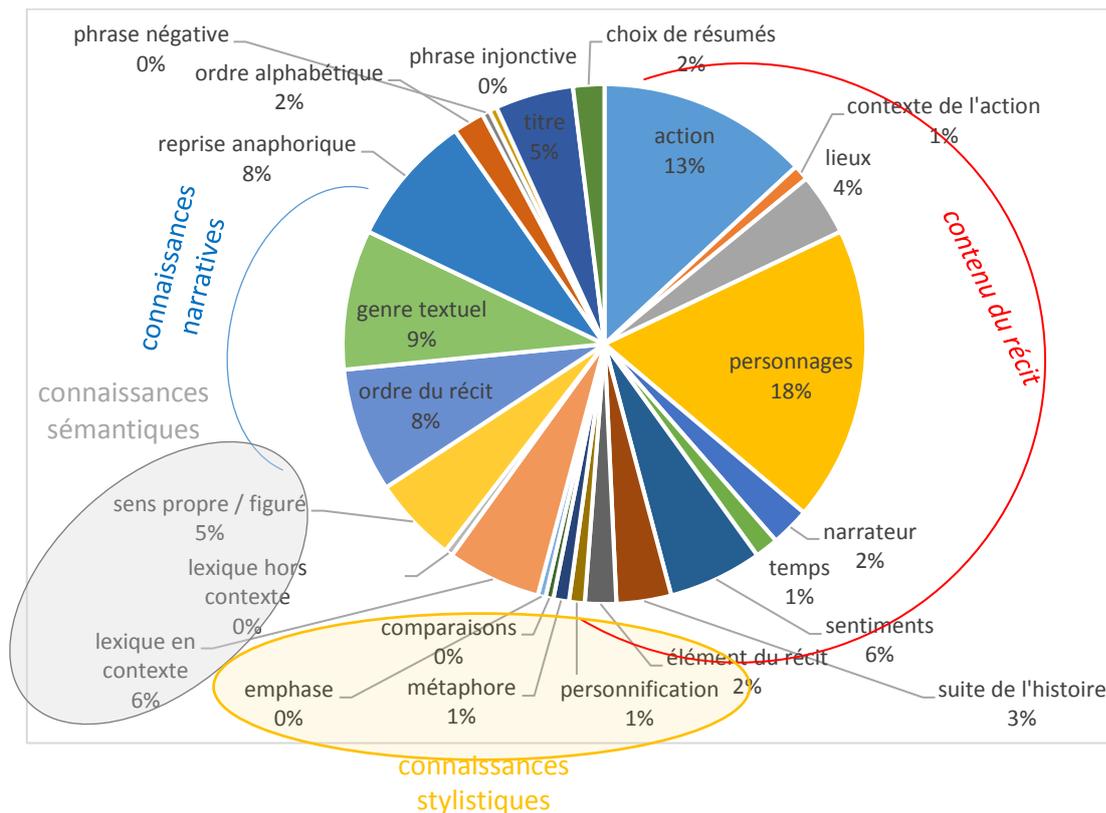
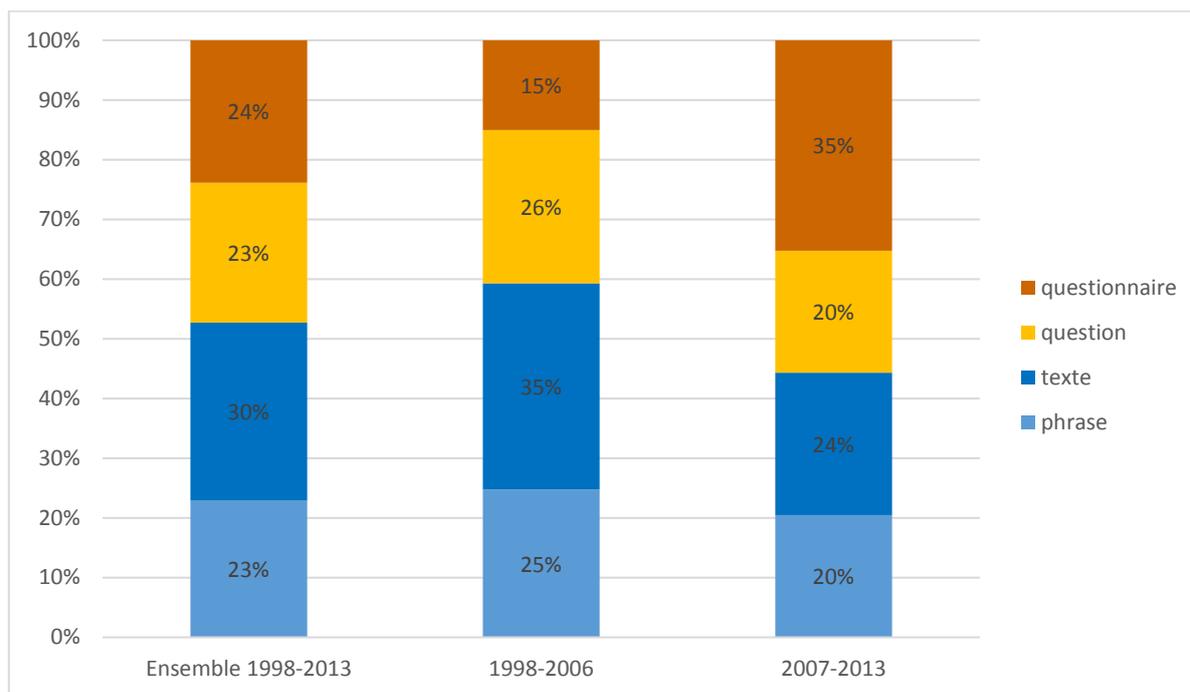


Figure 21 : Liste des objets questionnés dans les 202 questions des évaluations nationales (1998-2013).

Empan : Cette catégorie a pour but de décrire l’ampleur de la portion de texte ou de questionnaire qui doit être prise en compte pour répondre à une question. Pour faciliter le codage, nous avons choisi de déterminer si la réponse se trouve au niveau du texte, d’une phrase ou de la question, ou du questionnaire dans son ensemble. Cette catégorie caractérise l’empan d’éléments pris en compte dans l’activité de réponse mais aussi l’objet pris en compte.

Le graphique ci-dessous montre clairement d’une part que l’activité de réponse n’est pas seulement orientée vers le texte et d’autre part que celle-ci porte presque indifféremment sur des portions courtes ou longues (presque équi-répartition). L’évolution indique une focalisation accrue sur le questionnaire (35% pour la 2nde période). La localisation des réponses se situe davantage du côté du questionnaire et des questions (55%) que du texte ou des phrases (45%). Si ce résultat est cohérent avec l’augmentation du nombre de questions dépendantes du questionnaire et des questions, cette proportion semble contradictoire avec la volonté de choisir des textes d’auteurs et des extraits plus longs.



Synthèse

Pour résumer à très grands traits ce qui vient d'être exposé, ces analyses montrent la distance considérable entre les définitions en termes « d'élaboration d'une représentation cohérente du texte » et la compréhension telle qu'on peut la décrire avec les catégories proposées. Nous percevons aussi clairement l'évolution et la cohérence des pratiques d'évaluation entre 1998-2013. Au passage, ces évolutions seraient à opposer à la permanence de certaines définitions générales plus amenées à attirer le sentiment d'évidence (tout le monde sait ce que c'est que comprendre), de faux consensus qu'à décrire précisément le contenu des épreuves d'évaluation.

Les portraits élaborés à partir des différentes catégories sont à la fois cohérents et parfois mettent en avant des évolutions paradoxales. Les évaluations de la première période portent sur des textes plus courts et les questions engagent plus la prise en compte des textes, inversement en dépit de l'allongement des extraits lus, les questions proposées dans la seconde période (2007-2013), sont à la fois plus indépendantes du texte, mettant en jeu plus du lexique en contexte qu'une compréhension globale d'un texte. Par la mise en relation des différentes catégories, nous observons assez clairement les formes de recouvrement de ces « couches » descriptives. Ceci peut s'expliquer de deux façons : la première serait de considérer que ces recouvrements de catégories sont la conséquence de l'insuffisance de la

définition des critères qui les régissent, la seconde consisterait à expliquer ces liens entre activités, connaissances, etc. par le fait que les processus ne sont pas indépendants des objets sur lesquels ils portent et qu'on ne mobilise pas toujours les mêmes connaissances pour comprendre une question, un texte ou pour produire des raisonnements stratégiques sur un questionnaire.

Analyse à partir des résultats

Disposant des pourcentages de réussite, nous avons souhaité savoir ce qui caractérisait les items les plus échoués ou les plus réussis ou encore repérer ceux qui « creusent » les écarts entre zones d'éducation (prioritaire ou hors-ep). Ces résultats doivent être commentés avec prudence car les prendre en compte, c'est de fait accepter les pratiques de codage. Or, nous avons constaté quelques erreurs de codage, et ne partageons pas toujours les conditions dans lesquelles sont accordés les « points ». Par ailleurs, nous ne disposons pas des données pour l'ensemble des épreuves, le nombre restreint de questions dans certaines comparaisons empêche de pousser trop loin la généralisation. Cette analyse à partir des résultats pourrait donner lieu à un travail qualitatif fouillé, mais nous ne présenterons ici que quelques informations globales qui appellent d'autres analyses.

Les tableaux présentés ci-dessous reposent sur le sous-échantillon de 119 questions pour lesquelles nous disposons de ces informations. Nous ne pouvons donc pas comparer ces résultats directement avec la description des contenus établie précédemment car les questions ne sont pas strictement réparties de la même façon dans les catégories.

dépendances	% de réussite moyen	% moyen de NR
question	66,2	6,2
questionnaire	74,7	2,7
texte	65,5	4,1

Tableau 3 : Pourcentages de réussite moyen et de non-réponses en fonction de la dépendance des réponses (aux questions, aux questionnaires, au texte).

Ce premier tableau indique que les items dont la réponse dépend du texte sont les moins bien réussis. Nous ne pouvons interpréter ce résultat plus avant, notamment en termes de difficultés, car tous les contenus et activités sont confondus dans cette moyenne.

activités	% de réussite moyen	% moyen de NR
appariement	81,8	2,8
catégorisation	75,4	4,7
élimination	81,3	1,0
hypothèses	52,5	4,4
inférence de substitution	78,6	2,3
inférence locale	53,7	7,2
interprétation	74,6	7,3
justification	36,2	14,5
mise en cohérence	59,6	2,3
production de phrase	48,9	29,9
remise en ordre	56,5	3,1

Tableau 4 : Pourcentages de réussite moyen et de non-réponses en fonction de l'activité supposée mise en œuvre pour l'ensemble des questions.

L'activité d'appariement qui a priori paraît la plus simple à mettre en œuvre recense les items les plus réussis. Il en va de même pour les réponses trouvées par élimination ou encore les inférences de substitution. Ce sont principalement les tâches exigeant des formes de production qui présentent le taux de non-réponse le plus élevé. Il en va de même pour la justification de réponse aux questions.

connaissances	% de réussite moyen	% moyen de NR
générales	76,6	4,0
narratives	58,3	5,0
sémantiques	74,2	3,9
stratégiques	73,8	2,0
stylistiques	dm	dm
syntaxiques	56,8	10,5
textuelles	66,6	3,7

Tableau 5 : Pourcentages de réussite moyen et de non-réponse en fonction du type de connaissances dans les réponses aux questions.

Trois catégories rassemblent les items les plus réussis (connaissances générales, sémantiques et stratégiques). Ce résultat est de nouveau bien difficile à interpréter : on peut seulement remarquer que ce ne sont pas des connaissances les plus indispensables à l'appréhension d'un texte dans sa globalité.

empan	% de réussite moyen	% moyen de NR
phrase	78,2	4,3
question	65,8	6,5
questionnaire	74,7	2,7
texte	56,6	3,4

Tableau 6 : Pourcentage de réussite moyen et de non-réponses en fonction de l'empan du texte pris en compte et de l'objet (questionnaire, texte).

Remarquons ici que la catégorie texte rassemble les questions les plus échouées. Ce résultat renvoie peut-être à des questions aux contenus très différents et il demeure délicat d'opérer cette décomposition des scores en fonction des catégories construites pour rendre compte de l'ensemble de la base.

Conclusion provisoire de ce travail exploratoire

Ce travail exploratoire avait un double but : d'une part de mieux cerner ce qui est en jeu dans les épreuves d'évaluation et d'autre part d'affiner nos catégories d'analyse a priori des questions de compréhension.

Ces premiers résultats répondent bien au premier objectif : ils donnent un portrait assez surprenant de la compréhension « embarquée » dans les épreuves nationales. Des questions dont la réponse dépend pour moitié seulement des textes, des activités souvent fragmentées d'appariement ou de mise en relation sur des portions de textes ou des phrases. Nous sommes bien loin des définitions consensuelles de la compréhension. Le second objectif plus méthodologique est probablement plus intéressant encore. Les multiples tentatives de catégorisation menées pour aboutir à cette organisation montrent à quel point il est vain de vouloir catégoriser des questions isolément sans prendre en compte ce sur quoi elles portent et sans se préoccuper de ce que pourraient être des « motifs de réponses à l'item ». Ce travail montre aussi l'intérêt d'analyses fines pour la conception d'items permettant de prendre de la distance face aux questions que l'on perd en tant que concepteur notamment à cause de la connaissance approfondie du texte que l'on a. ?

D'autres analyses restent à faire notamment dans deux directions, l'une qualitative d'analyse des questions et de leur implicite, l'autre quantitative visant à collecter et d'affiner l'analyse des questions à partir des pourcentages de réussite. Une question comme : « Une seule phrase correspond à ce que dit le texte. Coche la bonne case. », aussi banale soit-elle en apparence, véhicule des conceptions de la compréhension qu'il serait intéressant de traquer au niveau de la cohérence entre plusieurs questions. Toujours dans ce registre qualitatif, il serait intéressant d'analyser les questionnaires dans leur unité, notamment pour décrire les changements de posture de lecture qu'imposent les questions et plus largement de montrer comment le questionnaire façonne la compréhension. Les discours sur la mesure laissent un peu rapidement croire à l'indépendance de la mesure et de l'objet mesuré, comme elle existe dans d'autres sciences. Or, les situations d'évaluation échappent souvent au cadre stimulus – réponse qui semble les structurer. Les élèves réagissent aux tâches, on leur pose des questions qu'ils ne se posaient pas, ils sont influencés par des interprétations imposées par des consignes. Ce travail montre à quel point l'évaluation de la compréhension ne consiste pas à

poser une métrique quelle qu'elle soit sur un objet existant. La compréhension « hors évaluation » est probablement bien différente de ces jeux stratégiques que mettent œuvre les élèves confrontés à un QCM. Les pratiques d'évaluation de la compréhension ont ainsi une influence à court terme dans l'immédiat de l'examen, mais aussi à long terme sur les conceptions de ce que c'est que comprendre et sur la compréhension elle-même surtout lorsque le QCM (voire le questionnaire en général) est la pratique dominante d'enseignement de la compréhension.

Quatrième chapitre : Un élève, quatre tâches de compréhension : l'enquête « Sidonie-Verte »

Résumé

Le chapitre quatrième présente l'enquête « Sidonie-Verte » auprès des élèves. Nous avons proposé à quatre-vingts élèves de fin de cycle 3 issus d'écoles de zones d'éducation contrastées, la passation de deux protocoles visant à évaluer la compréhension de textes narratifs: (i) un texte « Verte » et une sélection d'épreuves (choix de titre, choix de résumé, reprises anaphoriques) issus des évaluations nationales françaises et (ii) un texte « Sidonie » et une batterie d'épreuves, « Diagnos » (Rappel, reconnaissance, Jugements d'importance relative et Questions ouvertes) construits dans le cadre de la sémantique cognitive (Le Ny, 1979, 2005 ; Denhière & Baudet, 1992) et reprenant des tâches d'évaluation des processus cognitifs (Blanc & Brouillet, 2005).

Pour chacun des deux textes, nous avons croisé les protocoles incluant les deux classes d'épreuves. Nos résultats montrent, chez un grand nombre d'élèves, des discordances fortes entre les deux modes d'évaluation et indiquent que quel que soit le type de texte, que les performances aux épreuves « Diagnos » caractérisent plus finement les processus cognitifs que celles obtenues à partir des évaluations nationales.

Le rappel

Analyse des textes

Les deux textes utilisés dans le protocole ont des propriétés intrinsèques très différentes. Or, pour comprendre les caractéristiques des rappels produits par les élèves, il s'agit en premier lieu de procéder à une succincte analyse des deux textes.

Sidonie

Ce texte fait partie d'un corpus de textes adossé à la batterie d'épreuves « Diagnos » que nous avons présentée dans la partie théorique. « Diagnos » est un outil visant à poser un diagnostic des difficultés de compréhension de textes narratifs à partir de plusieurs textes inventés de toute pièce et jugés équivalents. De ce fait, il s'agit d'un texte calibré en nombre de mots, de propositions et d'arguments. Les temps du récit (imparfait/passé simple) sont employés. Le lexique est relativement courant. Des procédés stylistiques l'apparentent au genre « fable » : anthropomorphisme, morale sous-jacente. Comme tous les textes de Diagnos, « Sidonie » présente un schéma narratif très classique. Il s'agit dans le cas de « Sidonie » d'une structure épisodique, telle qu'on en trouve dans de nombreux contes. Si l'on applique sur « Sidonie » les principaux outils d'analyse de la narratologie, les schémas de récit quinaire et le schéma actantiel, on remarque que son fonctionnement est canonique. Les descripteurs des différents modèles structuralistes s'appliquent très bien à « Sidonie » :

- **Une proposition de schéma quinaire pour « Sidonie » (d'après Larivaille ;1974) :**

- 1) Situation Initiale (situation d'équilibre) : « Il était une fois une poule nommée Sidonie qui pondait des œufs magnifiques »
- 2) Développement (situation de déséquilibre) :

Élément déclencheur : « Un jour, le fermier apprit à Sidonie qu'en Amérique, les poules pondaient des œufs carrés » (passage de l'imparfait au passé simple)

Quête ponctuée de rebondissements (au nombre de trois)

Élément de résolution : « C'est seulement alors qu'elle songea aux inconvénients des œufs carrés »

3) Situation Finale (situation de nouvel équilibre) : « Finalement, la poule se dit que les œufs qu'elle pondait étaient beaux et qu'il était inutile de se rendre malade pour pondre des œufs carrés »

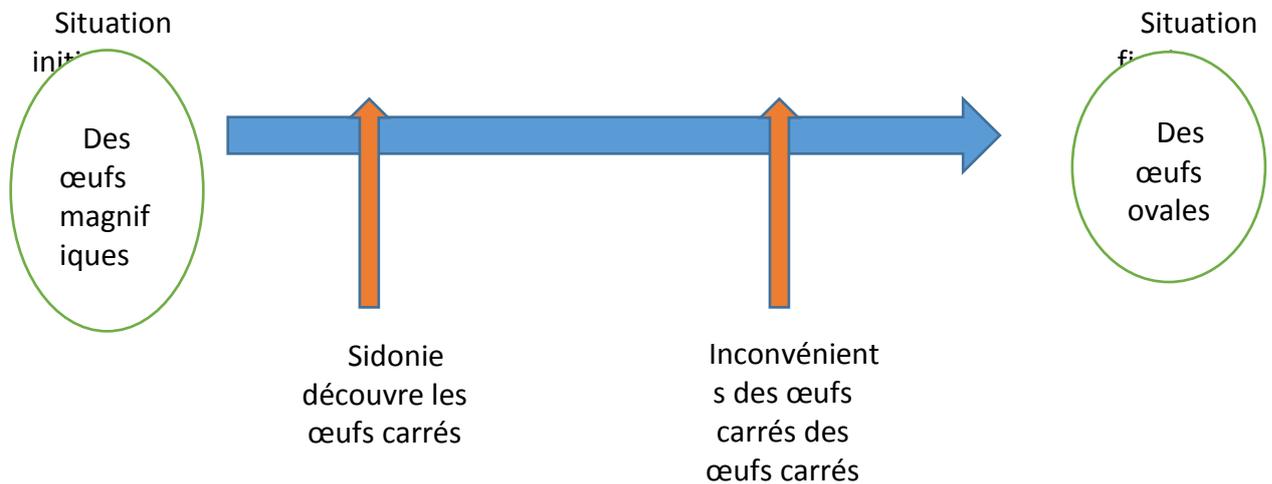


Figure 22: Une proposition de schéma quinaire pour "Sidonie" (d'après Larivaille, 1974)

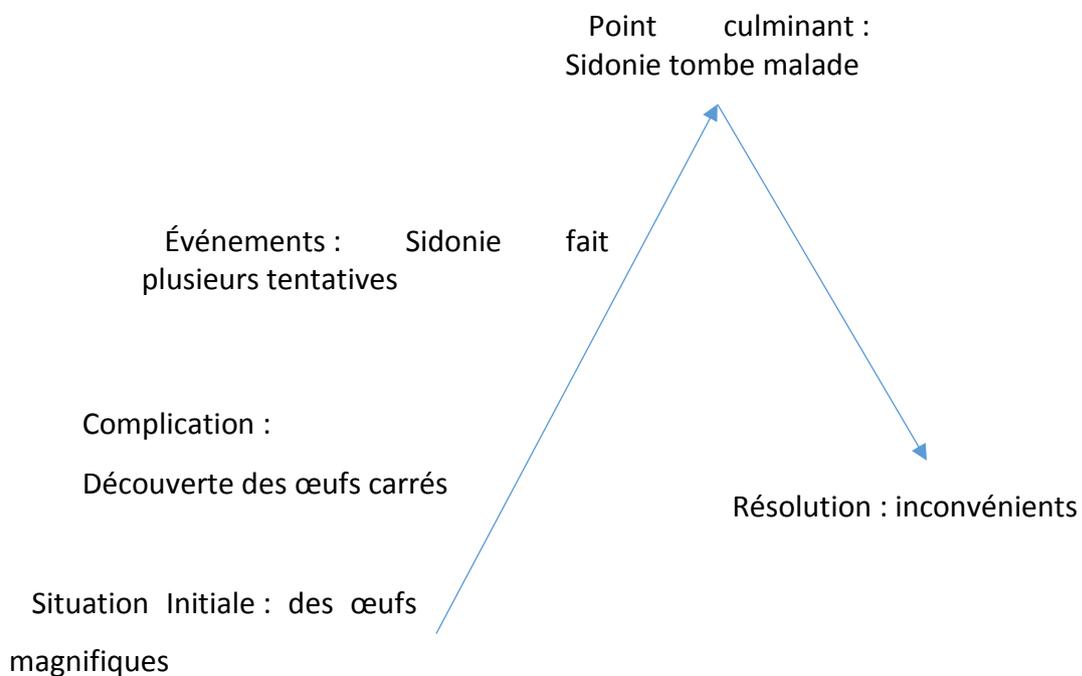


Figure 23: une proposition de schéma narratif pour « Sidonie » adapté de Cullinan (1987) (cité par Giasson, 1990)

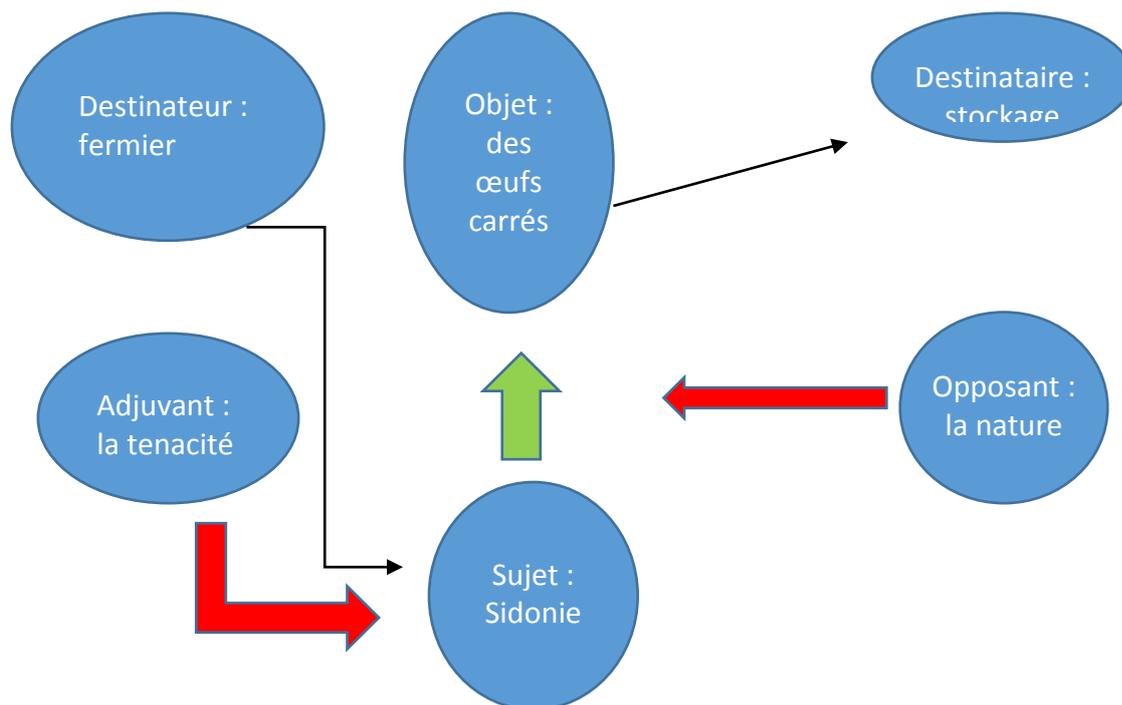


Figure 24: une proposition de schéma actantiel pour "Sidonie" (d'après Greimas, 1966)

Verte

Le second texte de notre enquête auprès des élèves est d'une nature très différente et fonctionne tout autrement. Ce texte est un extrait du roman de littérature jeunesse, éponyme, de Marie Desplechin (1996). Il possède un paratexte qui sert à introduire l'extrait et il consiste essentiellement en un dialogue entre quatre personnages, Verte, sa grand-mère et deux garçons de la classe de Verte, Soufi et Vincent. Il présente des caractéristiques fortes du livre de littérature jeunesse : un contexte familier des élèves – les thèmes abordés sont l'école, la famille et le sport- ; un lexique de registre courant ; un dialogue impliquant l'utilisation du présent et du discours direct. En revanche, et contrairement à « Sidonie », « Verte » se plie difficilement aux schémas narratologiques, tant au schéma quinaire qu'au schéma actantiel. On serait bien en peine d'en proposer. Le passage sélectionné est certes une scène-clé pour l'ensemble du roman : la rencontre fortuite de la grand-mère et de Soufi provoque l'invitation. Soufi devient alors un familier de la famille de Verte et va découvrir le secret de cette famille : les femmes sont sorcières de mères en filles, ce que Verte voulait absolument cacher. Le texte proposé aux élèves est donc un moment important dans le schéma narratif du roman dans son ensemble, mais on l'ignore à la lecture du seul extrait.

Description quantitative des deux textes

	Verte	Sidonie
Nombre de mots	249	178
Nombre de propositions	97	77
Nombre d'arguments	31	15
Inférences	9	13
Reprises anaphoriques	36	10

Tableau 7: Description quantitative de "Verte" et "Sidonie"

À partir de l'analyse propositionnelle des deux textes (figures 4 et 5), il est possible de déterminer les caractéristiques quantitatives de chacun des deux textes. Comme nous le voyons dans le tableau 1, « Verte » est plus long que « Sidonie » aussi bien en termes de nombre de mots que de propositions que d'arguments et que de reprises anaphoriques. En revanche, il n'a été répertorié que neuf inférences dans « Verte » contre 13 dans « Sidonie ». Cependant, les inférences notées dans l'analyse propositionnelle sont des inférences de premier degré pourrait-on dire (la DEPP parle de « *niveau 1* ») ; elles relèvent de la grammaire et de l'élucidation de la chaîne anaphorique. Les inférences relevant des connaissances encyclopédiques ou de vécu psychologique ne sont pas notées dans l'analyse propositionnelle.

Analyse propositionnelle de Verte

1- Verte est fille et petite-fille de sorcière.

1 Px1 Verte

1 Px2 sorcière

1 P1 ÊTRE FILLE DE (Px1, Px2)

1 P2 ÊTRE PETITE-FILLE DE (Px1, Px2)

1 P3 ET (P1, P2)

2- Pour lui apprendre à développer ses dons, sa mère l'envoie régulièrement chez sa grand-mère...

2 Px3 dons

2 Px4 mère

2 Px5 grand-mère

2 P4 ENVOYER CHEZ (Px4, Px1, Px5)

2 P5 REGULIEREMENT (P4)

2 P6 APPARTENANCE: SA (Px1, Px4)

2 P7 APPARTENANCE: SA (Px1, Px5)

2 P8 APPRENDRE A (Px1, P9)

2 P9 DEVELOPPER (Px1, Px3)

2 P10 APPARTENANCE: SES (Px1, Px3)

2 P11 CAUSALITE: POUR (P8, P4)

3- Nous étions presque arrivées quand Verte a sursauté puis a ralenti le pas.

3 P12 ARRIVER (Px1, Px5)

3 P13 PRESQUE (P12)

3 P14 SURSAUTER (Px1)

3 P15 RALENTIR LE PAS (Px1)

3 P16 SIMULT: QUAND (P12, P14)

3 P17 TEMPS/ PUIS (P14, P15)

3 P18 INF: EQUIV: NOUS (Px1, Px5)

4- Oh! mince, a-t-elle dit, des garçons de ma classe. Qu'est-ce qu'ils font là?

4 Px6 garçons

4 Px7 classe

4 P19 DIRE MINCE (Px1)

4 P20 APPARTENANCE (Px6, Px7)

4 P21 APPARTENANCE: MA (Px1, Px7)

4 P22 FAIRE LA (Px6)

5- Devant nous avançaient deux gamins en baskets et blouson.

5 Px8 gamins

5 Px9 baskets

5 Px10 blouson

5 P23 AVANCER DEVANT (Px8, Px1, Px5)

5 P24 DEUX (Px8)

5 P25 PORTER (Px8, Px9, Px10)

6- Bonjour, Madame, a dit le plus grand en souriant poliment, bonjour, Verte.

6 Px11 Madame

6 Px12 grand

6 P26 DIRE BONJOUR A (Px12, Px11)

6 P27 LE PLUS (Px12)

6 P28 DIRE BONJOUR A (Px12, Px1)

6 P29 SOURIRE (P26)

6 P30 T (P29)

6 P31 INF: EQUIV (Px11, Px5)

6 P32 INF: APPARTENANCE (Px12, Px6)

7- Bonjour Soufi, a répondu Verte en baissant le museau. Bonjour, Vincent.

7 Px13 Soufi

7 Px14 Vincent

7 P33 REpondre BONJOUR (Px1, Px13)

7 P34 REpondre BONJOUR (Px1, Px14)

7 P35 BAISSER LE MUSEAU (Px1, P33)

7 P36 INF : EQUIV (Px13, Px14, Px6, Px8)

8- On va au foot, a annoncé Soufi à qui on ne demandait rien.

8 P37 ANNONCER (Px13, P38)

8 P38 ALLER AU FOOT (Px13, Px14)

8 P39 LOCUTION: NE RIEN DEMANDER A (Px13)

8 P40 INF: EQUIV: ON (Px13, Px14)

9- Comme Verte ne pipait mot, je me suis permis de répondre à sa place.

9 P41 REpondre A LA PLACE DE (Px5, Px1)

9 P42 SE PERMETTRE DE (Px5, P41)

9 P43 NE PIPER MOT (Px1)

9 P44 CAUSALITE: COMME (P43, P42)

9 P45 INF: EQUIV: JE (Px5)

10- Eh bien! nous allons chez moi. Nous passons le mercredi ensemble.

10 Px15 mercredi

10 P46 ALLER CHEZ (Px5, Px1, Px5)

10 P47 PASSER (Px1, Px5, Px15)

10 P48 ENSEMBLE (P47)

11- Tu en as de la chance, a dit Soufi à Verte, d'avoir ta grand-mère tout près de chez toi. Moi je ne vois la mienne que pendant les grandes vacances.

11 Px16 vacances

11 Px17 grand-mère de Soufi

11 P49 DIRE A (Px13, Px1)

11 P50 AVOIR (Px1, Px5)

11 P51 APPARTENANCE: TA (Px1, Px5)

11 P52 PRES DE (P50)

11 P53 TOUT (P52)

11 P54 AVOIR DE LA CHANCE DE (Px1, P50)

11 P55 NE VOIR QUE (Px13, Px17)

11 P56 APPARTENANCE: MIENNE (Px13, Px17)

11 P57 PENDANT (Px16, P55)

11 P58 GRANDES (Px16)

11 P59 INF: EQUIV: MIENNE (Px17)

12- De quel pays viens-tu ? ai-je demandé pleine de curiosité.

12 Px18 pays

12 Px19 curiosité

12 P60 VENIR DE (Px13, Px18)

12 P61 DEMANDER (Px5, Px13, P60)

12 P62 PLEINE DE (Px19, P61)

13- De Bretagne. Mes grands-parents habitent Ploërmel, ce qui explique que je ne les vois pas souvent.

13 Px20 Bretagne

13 Px21 grands-parents

13 Px22 Ploërmel

13 P63 VENIR DE (Px13, Px20)

13 P64 HABITER (Px21, Px22)

13 P65 APPARTENANCE: MES (Px13, Px21)

13 P66 NE PAS VOIR (Px13, Px21)

13 P67 SOUVENT (P66)

13 P68 EXPLIQUER QUE (P64, P66)

13 P69 INF: APPARTENANCE (Px22, Px20)

14- Quand je pense que certaines personnes se plaignent du manque de politesse chez les jeunes!

14 Px23 personnes

14 Px24 politesse

14 Px25 jeunes

14 P70 CERTAINES (Px23)

14 P71 SE PLAINDRE DE (P70, P72)

14 P72 MANQUER DE (Px25, Px24)

14 P73 PENSER QUE (Px5, P71)

14 P74 EXCLAMATIF: QUAND (P73)

15- Ce Soufi n'était pas seulement poli. Il était aussi spontané et gentil. Je suis tombée sous le charme.

15 P75 ÊTRE POLI (Px13)

15 P76 NE PAS SEULEMENT...AUSSI(P75, P80)

15 P77 DEICTIQUE: CE (Px13)

15 P78 ÊTRE SPONTANE (Px13)

15 P79 ÊTRE GENTIL (Px13)

15 P80 ET (P78, P79)

15 P81 TOMBER SOUS LE CHARME DE (Px5, Px13)

16- Si tu veux une grand-mère près de chez toi, mon garçon, je suis là.

16 Px26 garçon

16 P82 ÊTRE LA POUR (Px5, Px13)

16 P83 VOULOIR (Px13, Px5)

16 P84 PRES DE (P83)

16 P85 HYPOTHESE: SI (P83, P82)

16 P88 INF: AFFECTIF: MON (Px26)

17- J'habite la petite maison entre la papeterie et la laverie.

17 Px27 maison

17 Px28 papeterie

17 Px29 laverie

17 P89 HABITER (Px5, Px27)

17 P90 PETITE (Px27)

17 P91 ÊTRE SITUEE ENTRE (Px27, Px28, Px29)

18- Tu n'as qu'à venir sonner chez moi dans l'après-midi.

18 Px30 après-midi

18 P92 SONNER CHEZ (Px13, Px5)

18 P93 VENIR (P92)

18 P94 N'AVOIR QU'A (P93)

18 P95 TEMPOREL: DANS (Px30, P94)

19- Nous t'attendrons à l'heure du goûter.

19 Px31 goûter

19 P96 ATTENDRE (Px5, Px1, Px13)

19 P97 TEMPOREL: A L'HEURE DE (Px31, P96)

Figure 25: Analyse propositionnelle de "Verte"

Sidonie

Analyse propositionnelle

1-Il était une fois une poule nommée Sidonie qui pondait des œufs magnifiques.

Px01 poule

PX02 œufs

P01 TEMPS : UNE FOIS (Px01)

P02 NOMMÉE : SIDONIE (Px01)

P03 PONDRE (Px01, Px02)

P04 MAGNIFIQUES (Px02)

P05 INF : FORME OVALE (Px02)

2- Un jour, le fermier apprit à Sidonie qu'en Amérique les poules pondaient des œufs carrés.

Px03 fermier

Px04 Amérique

Px05 poules2

P06 APPRENDRE À (Px03, Px01, P08)

P07 TEMPS : UN JOUR (P06)

P08 PONDRE (Px05, P09)

P09 CARRÉS (Px02)

P10 LIEU : EN (P08, Px04)

P11 INF : DIFFÉRENCE (P05, P09)

3- Il lui expliqua les avantages des œufs carrés : ils ne roulent pas et tiennent debout tout seuls.

Px06 avantages

P12 EXPLIQUER À (Px03, Px01, P13)

P13 POSSÉDER (P09, Px06)

P14 NE PAS ROULER (P09)

P15 INF : CONSISTE (P14, Px06)

P16 TENIR DEBOUT (P09)

P17 MANIÈRE : TOUT SEULS (P16)

P18 ET (P14, P16)

P19 INF : CONSISTE EN (P16, PX06)

4- Convaincue, Sidonie décida de pondre des œufs carrés et, dans ce but, changea sa manière de pondre.

P20 CONVAINCUE DE (Px01, P13)

P21 DÉCIDER DE (Px01, P03)

P22 INF : CONSÉQUENCE (P20, P21)

P23 PONDRE (Px01, P09)

P24 ET DANS CE BUT (P23, P25)

P25 CHANGER SA MANIÈRE DE (Px01, P23)

5- Elle s'allongea sur le dos et se tourna dans tous les sens... mais elle pondait toujours des œufs de forme ovale.

Px07 dos

P26 PARTIE DE (Px07, Px01)

P27 S'ALLONGER SUR (Px01, Px07)

P28 COORDINATION : ET (P27, P29)

P29 SE TOURNER (Px01)

P30 DANS TOUS LES SENS (P29)

P31 MAIS (P28, P32)

P32 PONDRE (Px01, P05)

P33 TOUJOURS (P32)

P34 INF : MOYEN DE (P30, P32)

6- Sidonie changea alors de nourriture...mais elle pondait toujours des œufs de forme ovale.

Px08 nourriture

P35 CHANGER DE (Px01, Px08)

P36 CONSÉQUENCE : ALORS (P32, P35)

P37 MAIS (P35, P38)

P38 PONDRE (Px01, P05)

P39 TOUJOURS (P38)

P40 INF : MOYEN DE (P35, P38)

7- Alors, Sidonie acheta un livre qui expliquait la manière de construire des cubes et le dévora.

Px09 livre

Px10 cubes

P41 ACHETER (PX01, PX09)

P42 CONSÉQUENCE : ALORS (P38, P41)

P43 EXPLIQUER MANIÈRE DE (Px09, P44)

P44 CONSTRUIRE (Px09, Px10)

P45 SUCCESSION : ET (P41, P46)

P46 DÉVORER (Px01, Px09)

P47 INF : ÉQUIVAL (P9, Px10)

P48 INF : BUT/MOYEN (P46, P38)

8- Résultat : elle tomba malade et ne pondit plus un seul œuf !

P49 AVOIR POUR RÉSULTAT (P46, P50)

P50 TOMBER MALADE (Px01)

P52 NE PAS PONDRE (Px01, P05)

P53 NÉGATION ABSOLUE : PLUS (P52)

P54 NOMBRE : UN SEUL (P05)

9- C'est seulement alors qu'elle pensa aux inconvénients des œufs carrés : les pâtisseries devraient changer leurs moules pour fabriquer des œufs de Pâques ; les poussins auraient la forme carrée...

Px11 inconvénients

Px12 pâtisseries

Px13 moules

Px14 œufs de Pâques

Px15 poussins

P55 PENSER À (Px01, Px11)

P56 CONSÉQUENCE : ALORS (P52, P55)

P57 TEMPS : SEULEMENT (P56)

P58 DE (Px11, P09)

P59 INF : INVERSE (Px06, Px11)

P60 DEVOIR (Px12, P61)

P61 CHANGER (Px12, Px13)

P62 APPARTENANCE : LEURS (Px13, Px12)

P63 BUT : POUR (Px13, P64)

P64 FABRIQUER (Px12, Px14)

P65 INF : EST UN (P60, Px11)

P66 FORME CARRÉE (Px15)

P67 INF : ISSU DE (Px15, Px02)

P68 INF : EST UN (P66, Px11)

10- Finalement, la poule se dit que les œufs qu'elle pondait étaient beaux et qu'il était inutile de se rendre malade pour pondre des œufs carrés.

P69 CONSÉQUENCE : FINALEMENT (P50/P52, P70)

P70 SE DIRE (Px01, P71)

P71 PONDRE (Px01, P05)

P72 BEAU (Px02)

P73 INF : QUALIF « BEAU » (PX02, P05)

P74 COORDINATION : ET (P71, P75)

P75 INUTILE DE (Px01, P76)

P76 SE RENDRE MALADE (Px01)

P77 POUR (P71, P09)

Figure 26: Analyse propositionnelle de "Sidonie"

Au-delà de l'analyse propositionnelle, il est possible de déterminer le niveau de lisibilité des textes grâce à un « indice de lisibilité ». La lisibilité des textes peut être définie comme « une aptitude du texte à se faire comprendre » (Bourque, 1989). Pour estimer cette aptitude, des formules ont été mises au point permettant de quantifier la difficulté des textes. Ces formules prennent comme paramètres des traits de surface : elles évaluent la difficulté du lexique par un indice de fréquence moyenne des mots et la longueur des mots et elles évaluent la syntaxe par le nombre de mots et la longueur des phrases. Statistiquement en effet, plus une phrase est longue en nombre de mots, plus elle est complexe. Les formules les plus célèbres sont celles de Flesch (1948), Gunning (1952) et Taylor (1953). En France, il faut attendre les années 70, avec De Landsheere (1973) et Henry (1975) pour voir apparaître des formules adaptées au français. Dans le même temps, l'Institut national de la Langue Française (InaLF) met au point un outil, un dictionnaire, classant les mots de la langue française selon un critère de fréquence. Ces données chiffrées sont entrées dans une formule mathématique qui permet de statuer de la difficulté des textes. Quelques logiciels sont désormais disponibles. Ils proposent une évaluation automatisée de la difficulté des textes : parmi lesquels, « Scolarius », « Doxilog » qui se réfère au cadre européen commun de référence pour les langues ou encore LISI, créé par Mesnager (2008). Il suffit d'entrer le texte que l'on veut estimer dans le logiciel et cela donne des conclusions du type : « texte lisible par des élèves de 6ème-5ème » ou « par 80% de la population adulte ». Nous avons eu la curiosité d'entrer « Sidonie » dans Doxilog, accessible gratuitement sur la toile. La conclusion était la suivante : « texte adapté aux 10-11 ans ; niveau B1 du cadre européen commun de référence pour les langues avec 88% de mots pérennes¹⁵⁴ ». Le logiciel propose aussi une liste de textes équivalents en termes de difficultés du texte donné. « Sidonie » est mis au même rang que « les lettres persanes », « les femmes savantes », « le pont Mirabeau », « les Essais », « le Tiers Livre » !

La caractérisation d'un niveau de difficulté quantitative d'un texte ne semble donc pas, à ce jour, être très fiable. Nous pouvons noter, au passage, que le choix de « Verte » n'est peut-être pas sans conséquence sur les résultats que nous obtenons dans notre enquête, dans le sens où les ouvrages publiés à l'école des loisirs doivent répondre à un cahier des charges précis en termes de lisibilité, de nombre de mots et de fréquence des mots. Le choix d'un texte

¹⁵⁴ Nous avons cherché en vain une définition du terme « pérenne » en ce sens. Il est sans doute la traduction anglaise pour « sustainable ». Il s'agit de mots français à haute fréquence.

d'un autre éditeur aurait peut-être apporté des résultats sensiblement différents. Nous n'étions pas conscients de ce cahier des charges de l'école des loisirs quand nous avons choisi le second support et nous voulions, de toute façon, utiliser un protocole des évaluations nationales. Enfin, l'école des loisirs est une édition très présente dans les écoles.

Description qualitative des deux textes

Une analyse qualitative visant à caractériser les propriétés intrinsèques des deux textes permet sans doute de cerner, de manière plus fine encore, les difficultés et les obstacles auxquels les élèves ont été confrontés.

Sur le plan des compétences linguistiques, les deux textes sont d'un niveau de difficulté à peu près équivalent : au niveau du lexique, quelques termes (« inconvénients » ; « spontané », « papeterie ») étaient peu connus de nombreux élèves, mais la non-connaissance de ces termes n'a pas entravé la production d'un bon rappel. Il est peut-être intéressant de relever que quatre élèves ne connaissaient pas le sens du mot « moule » (deux élèves n'ont pas été capables d'en proposer une définition, même par l'exemple ; une élève s'est trompée de genre et a convoqué le sens d'une moule ; un élève a confondu avec le mot « moulin »). De même, quelques expressions ou tours figés dans « Verte » (« ne pipait mot », « tombée sous le charme ») n'étaient pas connus des élèves, mais ne semblent pas avoir posé problème, au niveau du rappel du moins. Quand nous avons interrogé directement les élèves sur le sens de l'expression « tombée sous le charme », des hésitations sont apparues. Mais celles-ci étaient plus liées, à notre sens, à des problèmes d'énonciation. Les élèves étaient nombreux à attribuer cette pensée à Verte. Trois classes sur quatre avaient lu le roman en son entier avec l'enseignant et ils inféraient le sens de l'expression à partir de leur connaissance antérieure du roman : Verte est amoureuse de Soufi. Quand ils étaient détrompés sur l'attribution, ils détectaient l'incohérence de leur interprétation (la grand-mère de Verte ne peut pas être amoureuse d'un petit garçon) et faisaient varier le sens de l'expression. En ce qui concerne la syntaxe, les deux textes présentent de même des caractéristiques assez proches : les phrases sont courtes et rarement complexes. Nous notons deux formes (une par texte) qui ont engendré des conflits ou contresens : dix élèves ont compris que Sidonie pondit encore un œuf mais un seul (« *Sidonie ne pondit plus un seul œuf* ») et dix-huit élèves ont compris -ou changé d'avis plusieurs fois à ce sujet- que Soufi n'était pas poli (« *Soufi n'était pas seulement poli. Il était aussi spontané et gentil* »). La négation semble être en cause dans

ces erreurs. Il est particulièrement intéressant de noter au passage que près d'un quart des erreurs sont le fait d'élèves HEP. En d'autres termes, ces erreurs ne sont pas l'unique fait d'élèves en EP. Les aspects de langue que nous venons de mentionner ne permettent pas de différencier les deux textes du point de vue de la difficulté. En revanche, le registre de langue est plus clivant. À première vue, on peut considérer que « Sidonie » est moins accessible que « Verte » : l'utilisation des temps du récit renvoyant à un registre de langue plus soutenu et littéraire, là où le présent des dialogues semble plus proche de l'oral et partant d'un contexte plus familier des élèves. Cependant, il s'agit d'un dialogue fictif et relevant pleinement d'une forme écrite. En outre, nous mentionnons infra les problèmes importants de compréhension que peut poser la situation d'énonciation inhérente à tout dialogue.

Sur le plan des compétences textuelles, les chaînes anaphoriques ont souvent été à la source de problèmes de compréhension : dans « Sidonie » elles sont beaucoup moins nombreuses que dans « Verte ». Les reprises anaphoriques sont en effet relativement simples à identifier, le nombre de personnages étant réduit (le fermier et Sidonie). En outre, Sidonie est le seul personnage à être repris par un substitut (la poule). Les autres reprises anaphoriques ne sont pas éloignées de leur référent et il y a peu de confusions possibles. Il n'en va pas de même pour « Verte ». Nous pensons même voir dans les chaînes anaphoriques une des principales difficultés de compréhension de ce texte. Très nombreuses, elles posent problème au niveau de l'identification du référent. Élaborer une représentation cohérente du réseau de personnages nécessite d'établir très précisément les chaînes anaphoriques. Or, « Verte » présente diverses difficultés de nature différente :

- La forme dialoguée de l'extrait pose des problèmes spécifiques d'énonciation : les déictiques « tu » et « je » ne renvoient bien sûr pas au même référent en fonction du locuteur.

- En outre, le lecteur prend connaissance des quatre personnages au fil du texte par des substituts : Soufi et Vincent, par exemple, sont d'abord identifiés comme un ensemble « des garçons de ma classe » puis comme « deux gamins », avant d'être individualisés « le plus grand » et enfin « Soufi », « Vincent ». Inversement, la grand-mère de Soufi est reprise par « la mienne » puis englobée dans « mes grands-parents ».

- Le prénom de Soufi a posé des soucis de genre, soucis que nous n'avions pas anticipés ; la proximité du prénom féminin Sophie a parfois occulté l'identification des personnages.

- Enfin, nous voyons une difficulté d'un autre ordre dans la phrase « On va au foot, a annoncé Soufi à qui on ne demandait rien » : Les deux « on » n'ont pas le même référent ; le premier renvoie à Soufi et Vincent et est un équivalent oral et familier de nous, le second remplit une case référentielle vide et correspond à une généralisation et/ou à une forme assimilée du passif. Il s'agit dans la même phrase de passer rapidement d'un référent à un non-référent pour le même mot.

Quant au point de vue du narrateur, il est très différent d'un texte à l'autre : dans « Sidonie », le narrateur est omniscient et on a affaire à une focalisation externe. Dans « Verte », le narrateur est la grand-mère de Verte (donc pas le personnage principal, non plus). Il faut l'avoir compris pour identifier le « nous » de l'incipit. Dans le qcm d'ailleurs, presque un tiers des élèves échouent à la question interrogeant sur « nous » et un peu moins de la moitié (33 élèves) échouent à la question portant sur l'identification du narrateur. En outre, nous remarquons un passage au style indirect libre « Quand je pense que certaines personnes se plaignent du manque de politesse chez les jeunes ! Ce Soufi n'était pas seulement poli. Il était aussi spontané et gentil. Je suis tombée sous le charme ». Dans les questions orales, de nombreuses confusions et hésitations sont apparues pour attribuer cette pensée au bon personnage.

Sur le plan des compétences référentielles, les deux textes diffèrent en fonction du genre textuel auquel ils appartiennent : en ce qui concerne « Verte », le cadre de référence est très familier des élèves. Il s'agit d'une conversation entre enfants et une grand-mère qui aborde des thèmes du quotidien (salutations, famille, foot, goûter...). Le questionnement de la grand-mère à propos des origines de Soufi apparaît en filigrane. Il intervient juste après la prise de parole de Soufi qui dit ne voir sa grand-mère que pendant les grandes vacances. La grand-mère semble convoquer le scénario « retour estival au bled ». Quelques élèves ont rendu compte de cette lecture ; cependant, l'enseignant de la classe dont sont issus ces élèves leur avait donné les clés de cette analyse. La réponse de Soufi qui répond la Bretagne en guise de pays a amené quelques élèves à des confusions sur son emplacement géographique (en France ou à l'étranger, et notamment en Angleterre par une confusion avec la Grande-Bretagne).

Pour « Sidonie », les élèves ont paru familiers de cette forme narrative proche du conte : ni la situation absurde ni les caractéristiques de la fable (anthropomorphisme de la poule,

morale) ne les ont interrogés. De nombreux élèves n'ont cependant pas perçu la généralisation possible de la morale. Il s'agit, pour eux, d'une morale interne à l'histoire, dont la poule doit tirer des enseignements. Quelques élèves seulement généralisent la morale pour tout humain.

En ce qui concerne les connaissances du monde, cinq élèves de EP ne connaissaient pas les œufs de Pâques et n'ont pas compris qu'il s'agissait d'œufs en chocolat. Nous n'avions pas anticipé cette difficulté et nous n'avons pas interrogé systématiquement tous les élèves à ce sujet. Nous ne pouvons donc pas en tirer de conclusions mais il est probable qu'en EP particulièrement, les œufs de Pâques n'étaient pas toujours un référent culturel authentifié. Il est difficile, dans ces conditions, de juger en quoi cette méconnaissance a pu compliquer la compréhension du texte (œufs de poule vs œufs en chocolat). En revanche, dix-neuf élèves (dont huit en EP) ont convoqué spontanément le sens figuré du verbe « dévorer ». De même, la dimension critique vis-à-vis d'un certain impérialisme américain, associé à la fois au modernisme et à la rationalisation (les œufs carrés permettraient un stockage plus efficace et moins de pertes), a été accessible dans certaines lectures d'élèves.

Enfin, l'un des textes est un extrait, l'autre, un texte complet : « Sidonie » possède une situation initiale avec une exposition classique quoique succincte (Où ? On infère aisément d'après les termes « poule, fermier » ; quand ? atemporel ; qui ? Les deux personnages sont clairement identifiables). « Verte », en revanche est un extrait qui commence *in medias res*, ce qui ne facilite pas la prise d'indices ; il n'y a pas non plus d'exposition. Le rôle du paratexte n'est pas très clair : il permet pour le lecteur expert d'identifier les référents de nous mais il mentionne la mère de Verte qui n'apparaît pas dans l'extrait et introduit la notion de sorcellerie qui ne peut être exploitée pour la compréhension de cet extrait. Le texte n'a pas de fin en soi non plus, « Verte » termine cependant avec la fin du dialogue et sur un horizon d'attente (Le lecteur attend la scène suivante : le goûter chez la grand-mère). Le texte « Sidonie », quant à lui, est clos : il s'achève sur une morale (« Il est inutile de se rendre malade pour pondre des œufs carrés »).

La tâche de rappel

Dans notre enquête, nous avons demandé aux quatre-vingts élèves de produire, après lecture de chacun des deux textes, un rappel. Historiquement, la tâche de rappel est une tâche de mémoire mais dans le cas de la compréhension de texte elle impose en sus une tâche de mise en mots du texte, ou plus justement, de re-mise en mots du texte. Elle correspond à une consigne du type : « Raconte-moi tout ce dont tu te souviens du texte », se démarquant en cela du résumé qui impose une structure inspirée d'un schéma narratif. Peu présente à l'école élémentaire, cette tâche est très souvent mise en œuvre à l'école maternelle de manière intuitive, c'est-à-dire que les enseignants n'ont pas toujours conscience des différences entre une tâche de rappel et une tâche de résumé mais la première phase de reformulation collective d'un récit lu à la classe par l'enseignant correspond bien à une tâche de rappel. À partir du cycle 2, la tâche prescrite aux élèves relève de plus en plus du résumé. Ce glissement sémantique entre rappel et résumé s'effectue de manière implicite et peut engendrer des conséquences non négligeables sur le discours produit par les élèves. En effet, le résultat dépend :

- de la manière dont les élèves redéfinissent la tâche et la perçoivent, comme une question de résumé ou de fidélité au texte, par exemple.
- de la difficulté à mémoriser et/ou à reformuler le texte.
- des propriétés du texte qui influent à la fois sur la reformulation et la mémorisation (caractéristiques de la syntaxe, du lexique et des reprises anaphoriques notamment).

Lors des entretiens, nous avons demandé un rappel aux élèves mais certains, comme nous le verrons de manière plus détaillée, ont redéfini la tâche prescrite en tâche de résumé.

À partir du recueil des rappels enregistrés, nous avons procédé à une transcription et cherché à coder ces transcriptions pour pouvoir analyser les rappels. Ce codage a nécessité auparavant la réalisation d'une analyse propositionnelle de chacun des deux textes.

Point méthodologique : Trois techniques de codage du rappel (codage propositionnel, grille analytique, Analyse sémantique latente) ; Comparaison

Pour les besoins de l'enquête, nous avons codé, après transcription intégrale, les « textes » de rappel des quatre-vingts élèves racontant l'histoire de « Sidonie » et de « Verte ». Le premier codage que nous avons tenté d'effectuer a été celui de notre cadre référentiel, soit l'analyse propositionnelle (van Dijk et Kintsch, 1978). En cours de codage, nous avons rencontré de nombreux obstacles :

Outre le coût en termes de temps d'un codage in extenso du texte de rappel, tel que l'envisage l'analyse propositionnelle, il est rapidement apparu que le codage dépendait éminemment de la qualité du texte à coder : des textes oraux transcrits ne sont pas des textes écrits du point de vue de l'organisation de la syntaxe notamment. Or, l'outil d'origine a un double statut : il est à la fois un outil méthodologique et un concept théorique présumé rendre compte du traitement du texte. Nous nous interrogeons sur la légitimité d'utiliser le même outil quel que soit le texte, pour un texte écrit, potentiellement littéraire, et une production orale faisant l'objet d'une transcription a posteriori, le rappel.

Nous avons également rencontré des problèmes de codage liés à la reformulation par les élèves des textes. Les propriétés des textes de rappel amenaient parfois à un recouplement très faible avec l'analyse propositionnelle du texte d'origine. Ainsi, quand un élève procède à une généralisation dans son rappel regroupant plusieurs propositions, il rappelle automatiquement moins de propositions. Par exemple, pour « Sidonie », E39 dit : « *Elle a essayé[F16] ; elle a tout fait.[R17:29]* », elle résume les phrases 4, 5 et 6 du texte. Son rappel sera considéré moins riche que celui d'un autre élève ayant détaillé toutes les étapes d'essai de la poule ; cela ne veut néanmoins rien dire de la richesse de sa compréhension. En déduire ce résultat serait à notre sens un raccourci voire un contresens. Le résumé qu'effectue E39 renvoie plutôt à son interprétation de la tâche prescrite. Ce qui est passé sous silence dans le rappel n'est pas forcément mal compris (ou bien compris d'ailleurs). Le rappel est le produit du choix de l'élève. Or, le statut des omissions n'est pas prévu dans le protocole d'origine. Ce n'est que par le recouplement et le croisement des différentes épreuves que nous avons pu trancher (et encore pas toujours) si tel élément du texte était compris ou pas par l'élève.

La reformulation imposée par la présence du dialogue et donc du discours direct a posé de gros problèmes de codage. Le passage au discours indirect impose l'introduction de verbes de parole, de subordonnées et de changements sur le plan des pronoms, des adverbes, en somme des déictiques et enfin au niveau de la concordance des temps. Cette « augmentation » de mots n'était pas prévue dans le codage. D'ailleurs, nous remarquons au passage que sur 75 rappels de « Verte », 37 pratiquent cette reformulation au discours indirect contre 28 qui conservent le discours direct dans leur rappel (« *Après, la grand-mère de Verte, elle a dit : j'habite près...près de toi[A], tu peux venir chez moi à l'heure du goûter[F49].* » E45). Nous notons, à ce sujet, un effet de zone très marqué puisque si 13 élèves de EP font partie du premier groupe de 37 élèves, seuls 2 élèves d'H-EP appartiennent au second groupe des 28 qui conservent le discours direct dans leur rappel.

Les relances de la part de l'enquêteur n'avaient pas été anticipées dans le protocole de départ ; il a fallu faire des choix de traitement : nous avons décidé de les conserver tout en indiquant leur statut particulier.

Étant donnée la grande différence des propriétés intrinsèques des deux textes et donc des deux analyses propositionnelles, la comparaison Sido-Verte s'est avérée peu probante à réaliser en l'état.

Enfin, notre enquête a mis à jour un inconvénient majeur inhérent à la technique d'analyse propositionnelle des rappels : son caractère, somme toute, assez subjectif, puisqu'il s'agit de statuer sur les variations de termes, sur l'éventuelle production d'inférence et sur le statut des omissions.

Pour échapper à ces contraintes, nous avons ensuite tenté de procéder à un codage automatique à l'aide de l'Analyse Sémantique Latente (LSA) (Landauer et Dumais, 1997). La LSA consiste à définir la signification d'un mot à partir des co-textes et des contextes dans lesquels ils apparaissent à condition que ce mot soit rencontré statistiquement suffisamment souvent. La LSA utilise pour ce faire des corpus très larges (par exemple, le journal « Le Monde » sur 20 ans). De nombreux travaux utilisent la LSA dans le cadre de l'analyse et de jugement sur des résumés de textes (Wade-Stein et Kintsch, 2004). Cependant, devant des résultats qui nous paraissaient étonnants, nous avons finalement opté pour un codage à partir d'une grille adaptée de Kucer (2014).

Présentation de la grille de codage adaptée de Kucer (2014)

La grille de codage a pour but de qualifier les verbalisations produites dans le rappel en relation avec le texte, pour un nombre défini d'événements (cf. Figure 6). Ainsi chaque élément des rappels, préalablement transcrits, est catégorisé comme étant :

- une citation du texte lorsque le texte est cité à la lettre (T) ;
- une reformulation du texte lorsqu'une variation sémantique de surface est introduite (F) ;
- un résumé lorsque différents éléments du texte sont rassemblés en une seule phrase (R);
- un ajout lorsque qu'une verbalisation, n'est pas présente dans le texte, qu'elle soit une extrapolation cohérente ou incohérente avec le texte (A);
- un conflit lorsqu'une verbalisation entre en conflit avec le sens du texte (C);
- une sollicitation permet de catégoriser toutes les interventions de l'expérimentateur visant à relancer l'activité de rappel (S).

Cette grille est suffisamment simple pour permettre un codage « rapide », mais suffisamment riche pour ne pas « aplatir » la diversité des « textes » de rappel produits sur une seule dimension comme l'adéquation à la lettre avec le texte source. Cette grille peut être utilisée indépendamment des caractéristiques des textes et rend possible des comparaisons quantitatives pourvu que le nombre d'éléments du texte a rappelé soit comparables au moins quantitativement.

Segmentation du texte en unités sémantiques

Si toute synthèse quantitative tend à effacer les relations des verbalisations du rappel avec le texte, nous avons tenu pour des raisons techniques et méthodologiques à garder un repérage chronologique (éléments du texte numérotés dans l'ordre où ils apparaissent). Ce choix conduit inévitablement à la délicate question de l'unité de sens. Depuis les travaux fondateurs de van Dijk et Kintsch sur la compréhension de texte, la proposition (relation prédicat-argument) est considérée comme la plus petite unité de sens insécable. Cependant, le grain d'analyse propositionnel est bien trop fin pour analyser des textes de rappel. Par exemple, pour le texte de Sidonie on compte 77 propositions correspondant à 91 éléments du

texte ; des propositions étant reprises au fil du texte. Proposer un nombre plus réduit d'éléments conduit à une forme de hiérarchisation des propositions ce qui rend la méthode plus praticable et d'une portée descriptive plus importante car dans un texte toutes les propositions ne se valent pas. Rappeler un détail de formulation ne peut avoir le même statut qu'un élément clé dans la structure narrative. Pondérer la catégorisation exposée par l'importance des phrases dans le texte serait probablement la solution la plus astucieuse, mais elle impose un autre type de choix, non plus celle de l'unité, mais de son poids dans le récit.

Il était une fois [01] une poule [02] nommée Sidonie [03] qui pondait des œufs [04] magnifiques [05]. Un jour [06], le fermier [07] apprit à Sidonie [08] qu'en Amérique [09], les poules poussaient des œufs carrés [10]. Il lui expliqua [11] les avantages des œufs carrés [12] : ils ne roulent pas [13] et tiennent debout tout seuls [14]. Convaincue [15], Sidonie décida de pondre des œufs carrés [16] et dans ce but [17] changea sa manière de pondre [18]. Elle s'allongea sur le dos [19] et se tourna dans tous les sens [20]... mais [21] elle pondait toujours des œufs de forme ovale [22]. Sidonie changea alors de nourriture [23]... mais [24] elle pondait toujours des œufs de forme ovale [25]. Alors [26], Sidonie acheta un livre [27] qui expliquait la manière de construire des cubes [28] et le dévora [29]. Résultat [30] : elle tomba malade [31] et ne pondit plus un seul œuf [32] ! C'est seulement alors [33] qu'elle pensa aux inconvénients des œufs carrés [34] : les pâtisseries devraient changer leurs moules [35] pour fabriquer des œufs de Pâques [36] ; les poussins auraient la forme carrée [37]... Finalement [38], la poule se dit [39] que les œufs qu'elle pondait étaient beaux [40] et qu'il était inutile de se rendre malade [41] pour pondre des œufs carrés [42].

Figure 27 : Texte « Sidonie » avec les numérotations des « unités d'information » qui ont servi au codage du rappel.

Pour faciliter le codage du rappel, un petit outil a été développé dans vba de Word, pour insérer dans les rappels transcrits les codes (catégorie + n° d'élément du texte). Ces codes sont ensuite dénombrés via l'importation dans Excel pour un traitement statistique. La figure 7 présente un exemple de codage selon la méthode décrite ici.

« En fait, le texte, c'est Verte [T01], elle sort de chez sa grand-mère[F08] et elle voit deux garçons[F11] : c'est Soufi[T19] et Vincent[T21] ; ils ont des baskets et des blousons[T14]. Et puis, Anastabote[A], la grand-mère, elle vient dire : venez goûter chez moi[F49]. Après en mangeant, Soufi euh...Vincent, il a dit non parce que il est timide et sa mère, elle veut pas[C]. Après, y avait que Soufi. Soufi, après, ensuite, il a dit : euh...tu m'accompagnes[C]. Et après Verte, elle a dit non, je ne peux pas parce que mercredi, je vais chez ma grand-mère[F27]. Et après, Anastabote[A], elle a dit : qu'est-ce qu'il est gentil, qu'est-ce qu'il est poli, ce garçon [R :39;40]. Et après, Soufi, il a dit[T29] : Verte, tu as de la chance (T28), ta grand-mère, elle habite en Br...ta grand-mère, elle habite tout près de chez toi [T30]; ma grand-mère, elle habite en Bretagne[F34]. Et après, Anastabote[A], elle a dit : si (F42) tu n'as pas de grand-mère près de chez toi (F43), je peux être ta grand-mère[F45]. C'est tout ce que j'ai retenu. »

Figure 28: Exemple de codage à l'aide de la grille (E44)

Comparaison codage propositionnel et codage avec la grille

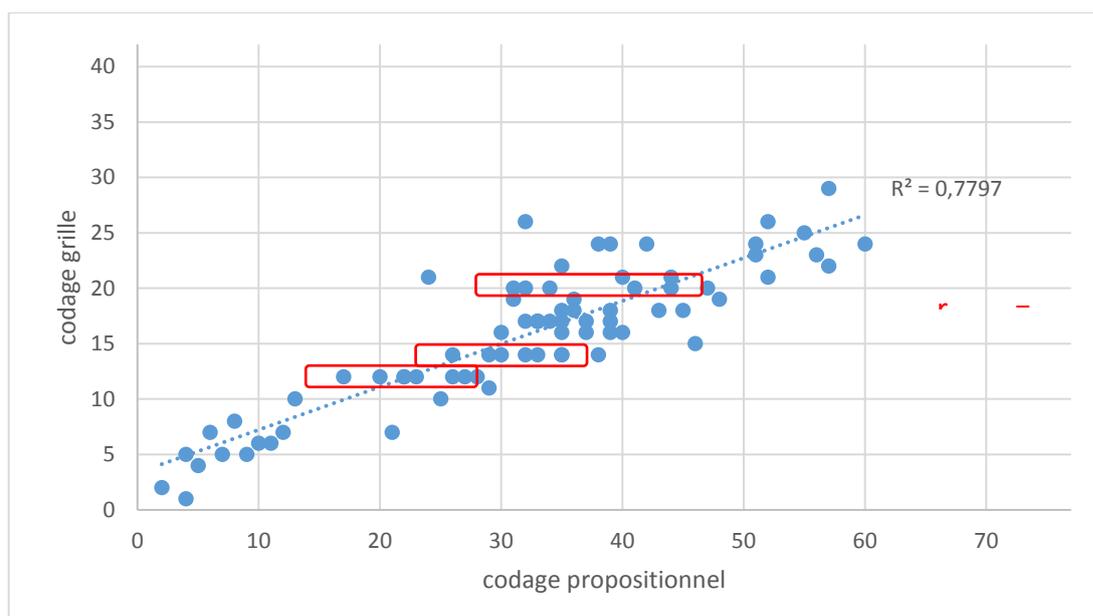


Figure 29 : relation entre codage propositionnel et le codage avec grille.

Pour s'assurer de la fiabilité de la grille que nous avons choisie, nous avons réalisé un codage propositionnel sur un échantillon de rappels (20 rappels exactement) et décidé de comparer les résultats des mêmes rappels en fonction de la méthode de codage suivie (analyse propositionnelle, LSA, grille). Nous avons comparé les méthodes deux à deux. Les résultats des codages comparant la méthode de recouvrement des propositions (méthode employée dans les travaux de compréhension de texte en référence aux travaux de van Dijk et Kintsch) sont

très proches et particulièrement convergentes dans les résultats très faibles et très élevés, fait courant en évaluation. L'écart dans les valeurs moyennes tient d'abord au grain d'analyse. Le codage propositionnel étant bien plus fin, on observe pour un niveau de score donné dans le codage de la grille une plus grande diversité de résultats avec l'analyse propositionnelle (cf. cartouches en rouge sur le graphique). La prise en compte dans le score de rappel de la grille des conflits (pondération), diminue légèrement la convergence entre les deux codages ($r=0,88$). Ce qui montre bien que le codage propositionnel est non seulement plus fin mais aussi plus « littéral » que le codage avec la grille surtout lorsque le score est pondéré par les conflits.

La méthode semble d'autant plus fiable que les deux codages n'ont pas été effectués par le même observateur ce qui pourrait évidemment amener à des divergences d'appréciation.

Comparaison avec un codage automatisé : l'analyse sémantique latente (LSA)

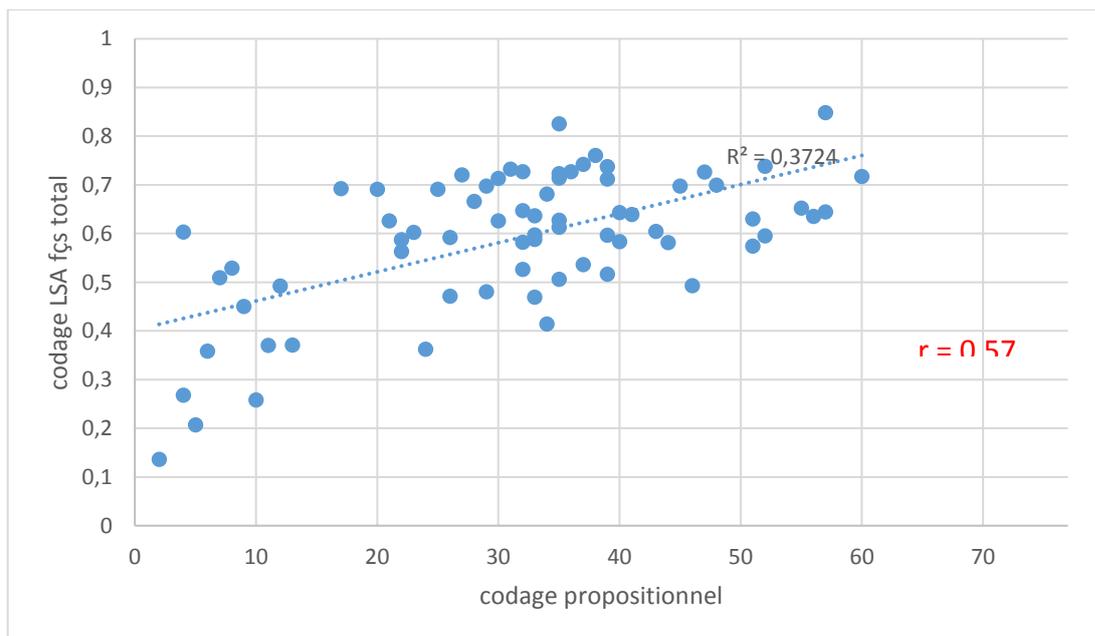


Figure 30 : relation entre codage propositionnel (% de recouvrement) et le calcul de distance avec LSA (cosinus).

Les résultats obtenus par le biais de l'analyse sémantique latente sont nettement moins probants. La première raison tient au fait que sont entrés dans LSA le texte source et les transcriptions intégrales des rappels. Or, le codage propositionnel se référant au texte, il serait plus judicieux de le comparer avec les rappels « expurgés » des ajouts et conflits qui ajoutent de la distance sémantique, éléments qui sont ignorés dans le codage propositionnel. La seconde raison qui pourrait être invoquée renvoie au corpus de référence intégré dans LSA

ainsi que son ampleur. Nous avons ainsi constaté qu'un corpus très important (en volume), constitué principalement des exemplaires du quotidien « le monde » depuis sa création, donnait de meilleurs résultats qu'un corpus de littérature jeunesse constitué par Denhière et dénommé « texte enfant ».

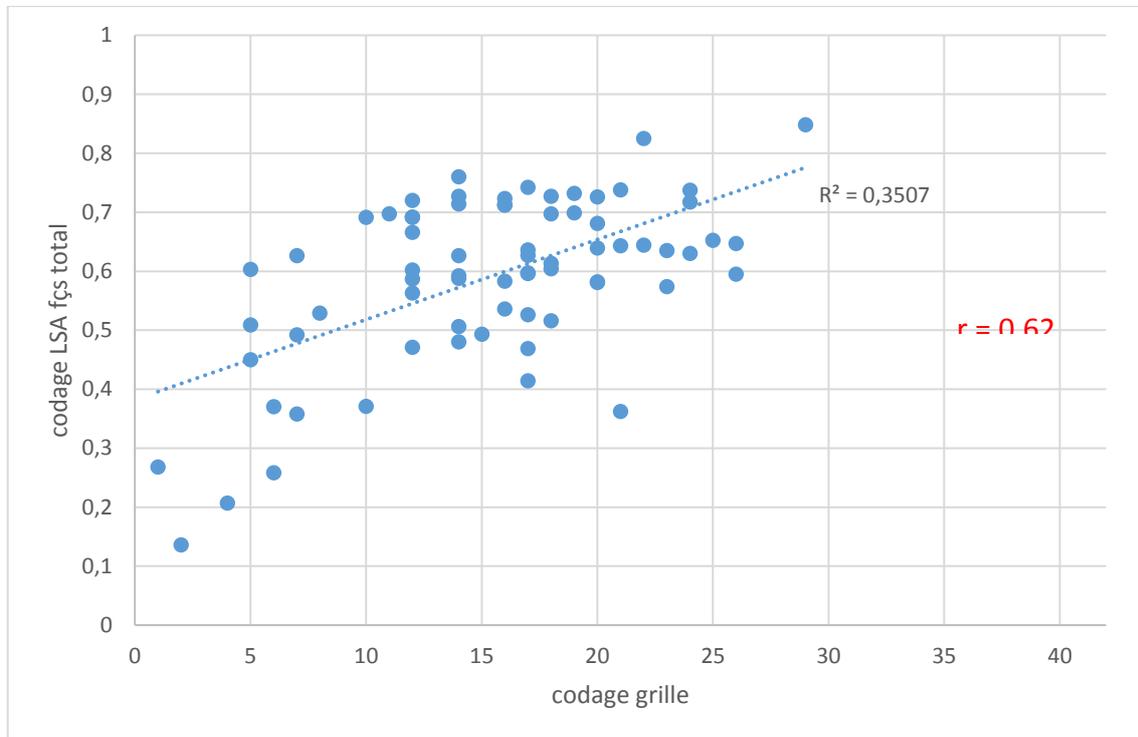


Figure 31 : relation entre codage grille (pondéré par le retranchement des conflits) et le calcul de distance avec LSA (cosinus).

Les corrélations consignées dans le tableau 2 confirment en partie la première piste évoquée précédemment, sur le codage par LSA des éléments sans lien avec le texte. On trouve ainsi une corrélation plus élevée avec le score pondéré qu'avec le score ne prenant pas en compte les conflits. La corrélation faible entre les deux codages avec LSA souligne le rôle du corpus dans le calcul des distances sémantiques. Il est également probable que la longueur des textes ait une influence, mais nous n'avons pas pour l'heure suffisamment exploré cette piste. Nous avons également cherché les corrélations avec le nombre de mots du rappel considérant, peut-être à tort, que les plus mauvais rappels sont courts et inversement. Bien que plein de bon sens, les résultats présentés ci-dessous montre à quel point ce critère est insuffisant pour décrire les rappels.

	nb de mots	AP	Grille pondérée	Grille	LSA txt enfant	LSA fçs total
nb de mots	1	-0,04	-0,13	-0,12	0,17	0,16
Analyse prop°	-0,04	1	0,88	0,89	0,57	0,61
Grille pondérée	-0,13	0,88	1	0,95	0,57	0,64
Grille	-0,12	0,89	0,95	1	0,55	0,59
LSA txt enfant	0,17	0,57	0,57	0,55	1	0,62
LSA fçs total	0,16	0,61	0,64	0,59	0,62	1

tableau 8 : corrélations entre méthode de codage des rappels

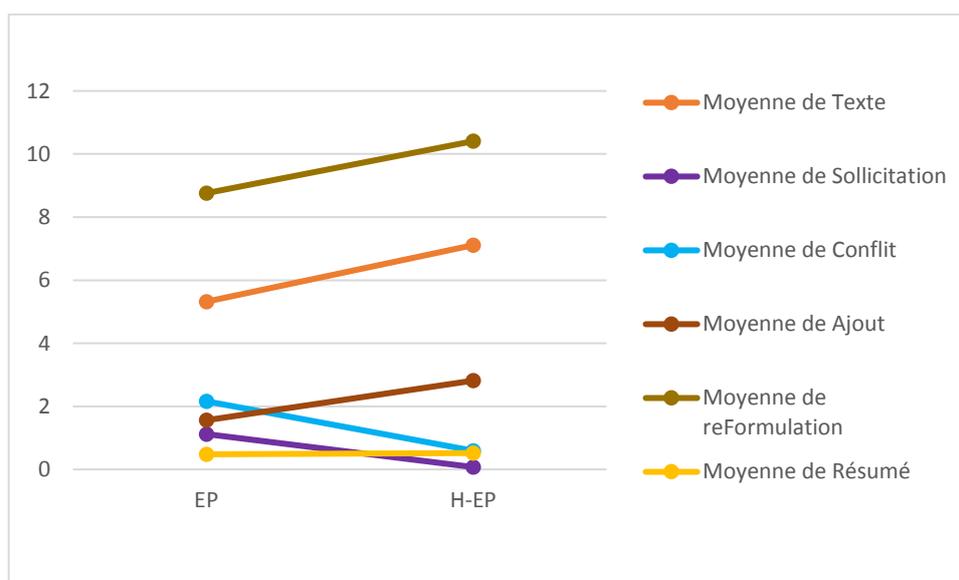


figure 32 : nombre moyen de type de verbalisation en fonction de la grille de codage lors du rappel du texte Sidonie, en éducation prioritaire et hors-éducation prioritaire.

À titre d'illustration, notamment des relations entre les éléments de la grille, la figure 11 montre la coordination régulière des critères : sollicitation, conflits et ajouts contre les autres indicateurs décrivant l'adéquation au texte source.

Selon les résultats de notre enquête, l'analyse sémantique latente ne peut être considérée comme un bon substitut du codage manuel pour coder les rappels. Des analyses complémentaires doivent être menées pour comprendre l'effet de la longueur des textes, de leur cohésion sémantique, des corpus de référence choisis pour l'analyse, etc. En raison

notamment de l'intérêt pour l'enseignement de la tâche de rappel, ces questions méritent un examen approfondi.

Ce qui est rappelé (performances comparées Sidonie-Verte)

À la suite des essais et comparaisons de méthodes de codage, nous avons opté pour la grille parce qu'elle était à la fois rapide et fiable. Les résultats que nous présentons ci-dessous ont donc été réalisés à l'aide de cette grille.

Effets des textes

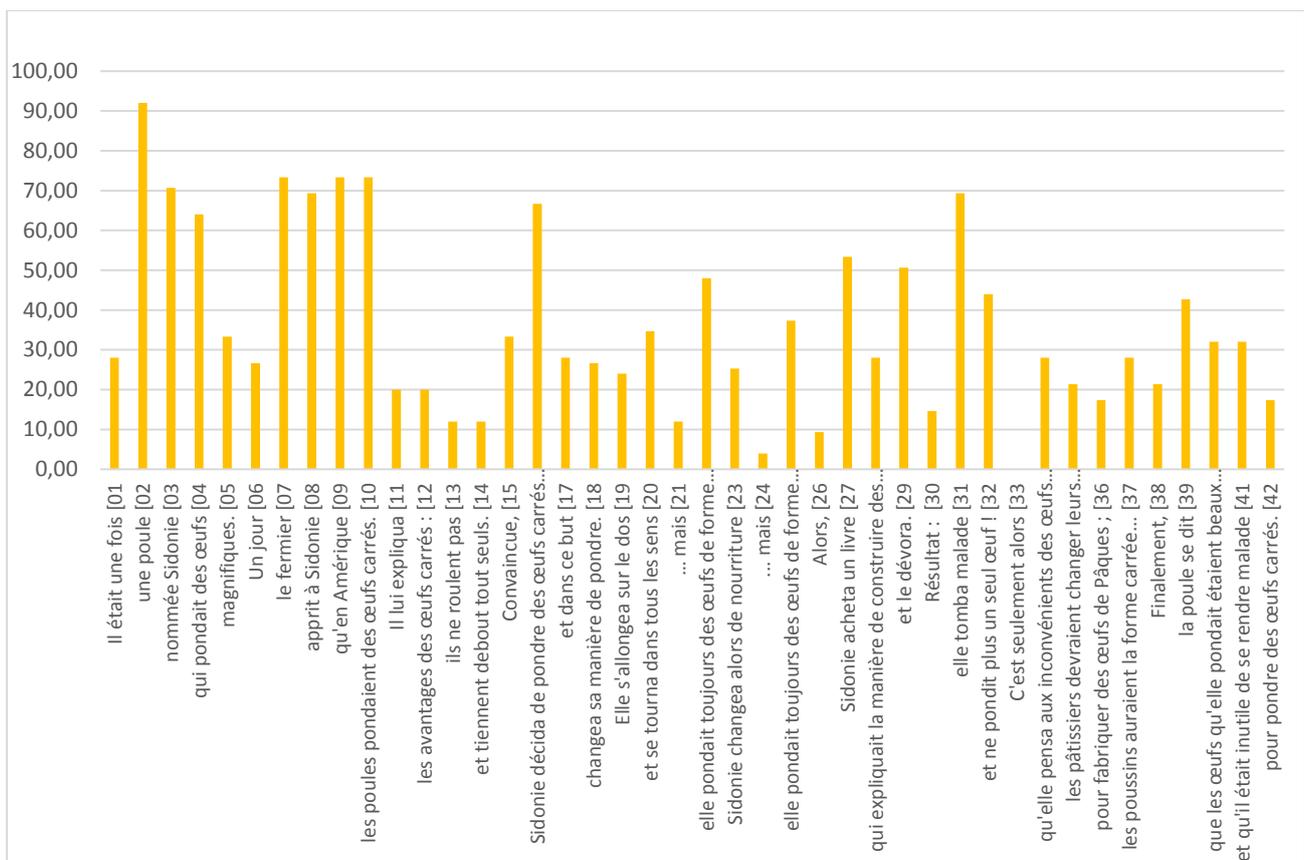


Figure 33 : Rappel du texte « Sidonie » exprimé en % d'élèves qui rappellent un élément donné

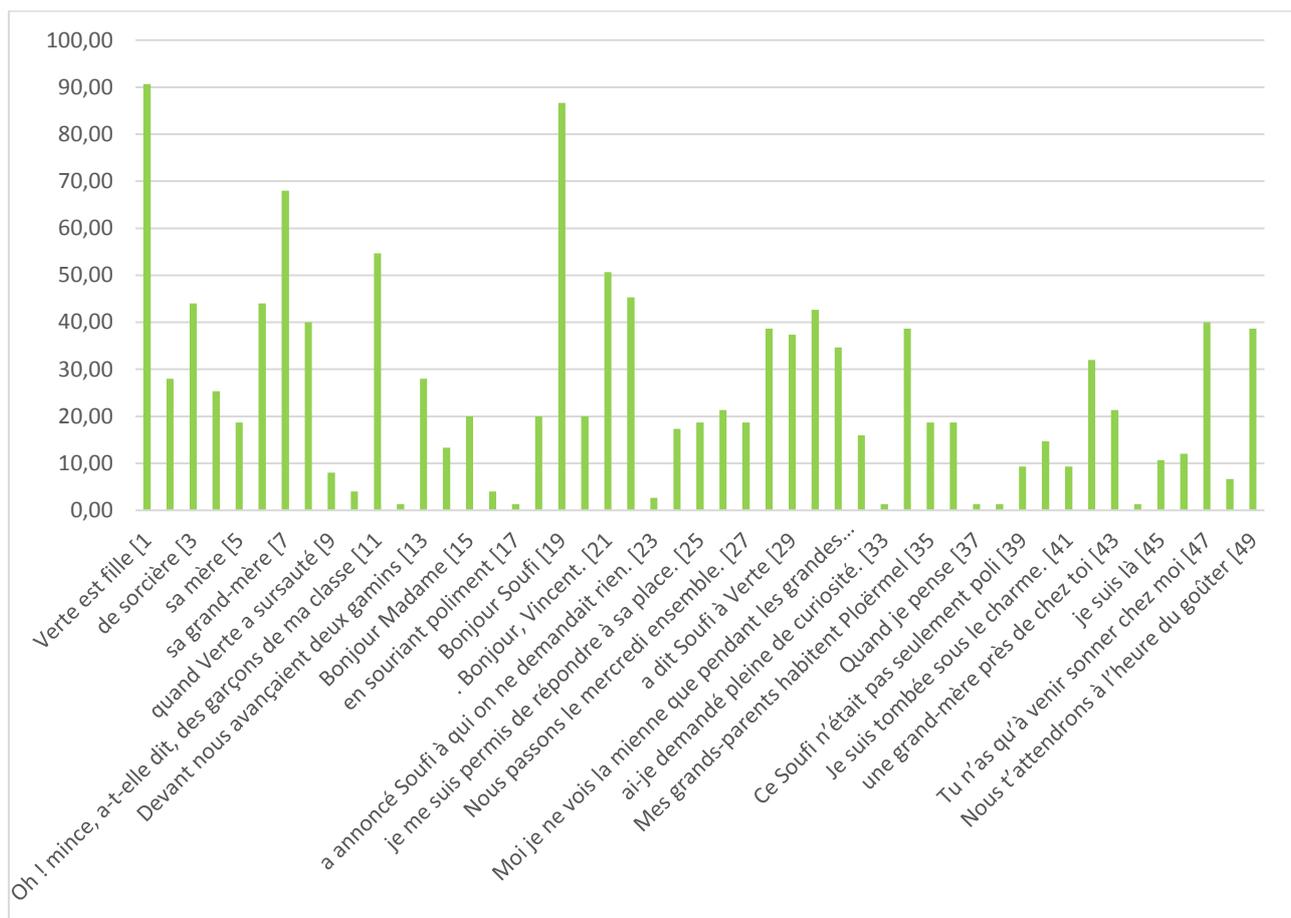


Figure 34: Rappel du texte "Verte" exprimé en % d'élèves qui rappellent un élément donné

Les deux graphiques (figures 17 et 18) présentent les éléments des deux textes tels qu'ils apparaissent dans notre grille et mentionnés par les élèves dans leurs rappels. Ils sont exprimés en pourcentage d'élèves qui rappellent un élément donné. Ces éléments de rappel sont restitués dans l'ordre de notre grille qui suit l'ordre linéaire du texte. Nous constatons, pour les deux textes, que certains éléments sont rappelés par presque tous les élèves (80%) et que d'autres ne sont que très rarement rappelés (10% des élèves ou moins). Cependant, le nombre d'éléments les plus et les moins rappelés ne sont pas en proportion équivalente pour les deux textes ; on peut même dire qu'ils le sont en proportion inverse : un seul élément de « Sidonie » est rappelé par plus de 80% des élèves contre deux éléments de « Verte » ; inversement, 3 éléments de « Sidonie » seulement ne sont rappelés que par 10% des élèves (ou moins) contre 13 de « Verte ».

Analysons plus précisément la géographie des rappels en regardant de plus près les « pics » et les « vallées » de chaque texte.

Les pics

Si l'on choisit la barre de 50%, nous notons que 11 éléments de « Sidonie » sont rappelés par au moins la moitié des élèves en moyenne, contre 5 éléments de « Verte ». Il semble donc y avoir une convergence plus prononcée vers les mêmes éléments dans les rappels de « Sidonie » ; les rappels de « Verte » semblent à l'inverse plus dispersés.

Si nous mettons bout à bout les éléments qui sont rappelés par plus de 50% des élèves, nous constatons de notables différences :

Les pics de « Sidonie »	Les pics de « Verte »
1- une poule [02	1- Verte est fille [1
2- nommée Sidonie [03	2- sa grand-mère [7
3- qui pondait des œufs [04	3- Oh ! mince, a-t-elle dit, des garçons de ma classe. [11
4- le fermier [07	4- Bonjour Soufi [19
5- apprit à Sidonie [08	5- Bonjour Vincent [21
6- qu'en Amérique [09	
7- les poules pondaient des œufs carrés. [10	
8- Sidonie décida de pondre des œufs carrés [16	
9- Sidonie acheta un livre [27	
10- et le dévora. [29	
11- elle tomba malade [31	

Les éléments les plus rappelés de « Sidonie » s'articulent autour du squelette du récit. Les 3 premiers éléments forment la situation initiale ; les éléments 4 à 8 témoignent de l'élément déclencheur ; les trois derniers, du point culminant. En d'autres termes, les rappels de « Sidonie » sont largement structurés par le schéma narratif du texte. En revanche, les éléments les plus rappelés de « Verte » sont nettement centrés sur les quatre personnages et l'exclamation qui annonce la rencontre de ces personnages. Le texte de « Verte » peut être qualifié de scène de présentation. Les élèves ont souvent pris comme pivots de leur rappel les personnages dans leur ordre d'apparition dans le récit. Les rappels des deux textes semblent ainsi être largement à l'image des textes qu'ils rappellent.

Les vallées

Maintenant, si nous nous intéressons aux éléments les moins rappelés, nous notons de même de notables différences :

Les vallées de « Sidonie »

- 1- mais [24
- 2- alors [26
- 3- c'est seulement alors [33

Les vallées de « Verte »

- 1- quand Verte a sursauté [09
- 2- puis a ralenti le pas. [10
- 3- Qu'est-ce qu'ils font là ? [12
- 4- a dit le plus grand [16
- 5- en souriant poliment [17
- 6- a annoncé Soufi à qui on ne demandait rien. [23
- 7- Ai-je demandé pleine de curiosité. [33
- 8- Quand je pense [37
- 9- que certaines personnes se plaignent du manque de politesse des jeunes. [38
- 10- Ce Soufi n'était pas seulement poli. [39
- 11- Je suis tombée sous le charme. [41
- 12- mon garçon [44

Pour « Sidonie », il s'agit de connecteurs logiques, ce qui peut paraître étonnant à première vue : les connecteurs logiques étant des éléments de structuration du texte, on s'attendrait plutôt à les voir figurer en bonne place dans les rappels. Cependant, les connecteurs logiques cités ont la particularité d'être redondants (dans ce cas, les élèves ne les ont mentionnés qu'une seule fois : [24 ou de mettre en exergue la proposition qu'ils introduisent et qui est une phrase importante pour le schéma de récit (dans ce cas, les élèves citent la proposition suivante : [26. Le cas du dernier connecteur logique [33 est un peu différent. Si nous choisissons la barre des 20%, nous remarquons que les « vallées » du rappel correspondent aux passages de « pauses narratives » du récit : il s'agit des deux moments évoquant les avantages et les inconvénients des œufs carrés ; deux aspects que les élèves ont peu rappelés spontanément. Les pauses explicatives exprimant la motivation des personnages ont peu retenu l'attention des élèves. L'élément [33 introduit la proposition des inconvénients. Nous l'avons choisie comme élément de résolution dans le schéma narratif ; les élèves ont massivement préféré mentionner le point culminant à l'élément de résolution dans leur rappel.

Les vallées de « Verte » se comportent tout autrement. Nous remarquons d'emblée qu'il y figure en bonne place des éléments inhérents à la transformation du discours direct (dialogue du texte) au discours indirect (rappel). Le passage du discours direct au discours indirect nécessite en effet des transformations au niveau des temps, des marqueurs de temps, des pronoms, démonstratifs, possessifs, notamment. Les incises avec verbes de parole [16, [17 ; [23 ; [33 ont ainsi très peu été reprises dans les rappels. De même, c'est probablement le cas pour l'élément [44 qui est une apostrophe. Les incises (Riegel, Pellat et Rioul, 1994) et les apostrophes relèvent du dialogue. La tâche de rappel nécessite implicitement ces transformations. Très peu d'élèves ont conservé des bouts de dialogue dans leurs rappels. L'élément [13 est redondant avec l'élément [42 qui apporte une précision. Les élèves lui ont préféré l'élément [42. Les éléments [9, [10, [12 encadrent un des pics des rappels [11 et les élèves les ont sans doute trouvés redondants. Quant aux éléments [37, [38, [39 et [41 qui constituent une vallée profonde des rappels, il s'agit du passage qui a posé le plus de problèmes de compréhension pour de nombreux élèves, comme nous le verrons plus avant au fil des diverses tâches de compréhension. Ce passage est au discours indirect libre et exprime la pensée de la grand-mère qui exprime la pensée de « certaines personnes ». Au niveau de l'énonciation, il est donc assez complexe. Ce passage comporte en outre deux difficultés qui ont fait l'objet de questions : (i) la négation-restriction dans l'élément [39 (« Ce Soufi **n'était pas seulement** poli. Il était **aussi** spontané et gentil ») n'a pas été comprise pour au moins 18 élèves (ils sont beaucoup plus nombreux encore à avoir exprimé des hésitations ou changé d'avis au cours de l'épreuve) ; (ii) la question ouverte portant sur l'expression « tomber sous le charme » a été très échouée ; les élèves ont peut-être été décontenancés par l'amalgame des deux expressions (« tomber amoureux » et « être sous le charme de ») ou par leurs connaissances antérieures du roman (Verte est amoureuse de Soufi) ou encore par la difficulté d'énonciation de ce passage au discours indirect libre. Ils ont eu souvent beaucoup de mal ou d'hésitations à attribuer la pensée à la grand-mère.

De manière générale, on peut peut-être émettre l'hypothèse que les élèves se sont montrés réticents à mentionner dans leurs rappels des passages des textes qui leur paraissaient obscurs.

Comparaison des rappels des deux textes par les mêmes élèves

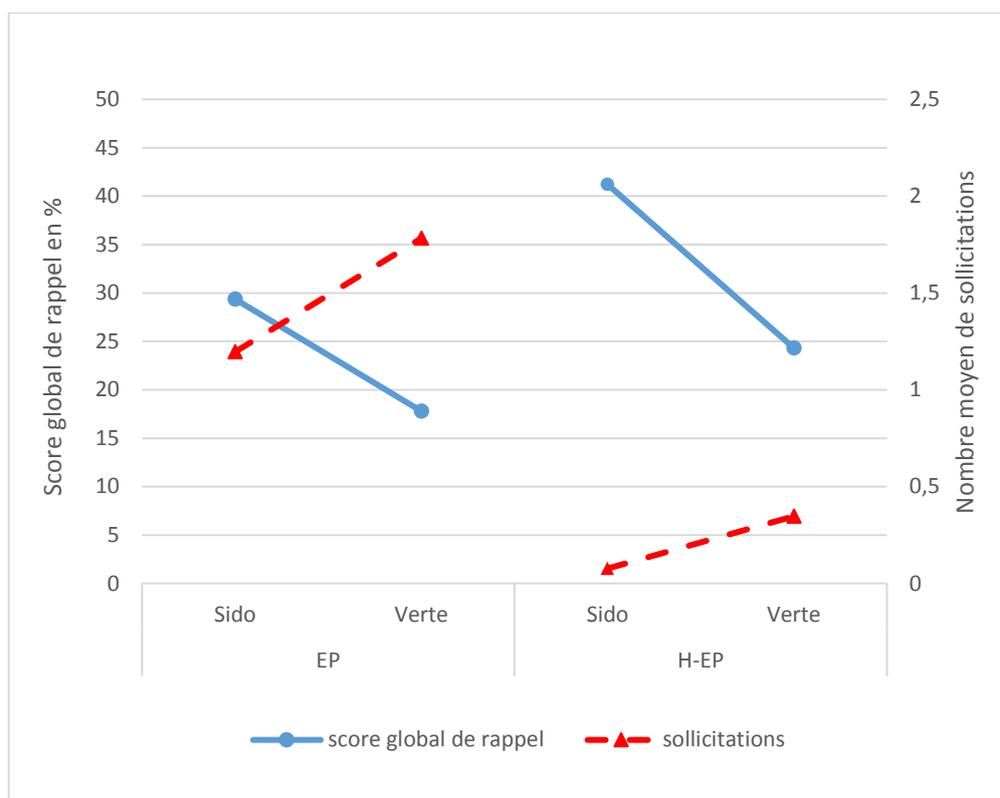


Figure 35: Comparaison entre le score global de rappel (en % d'éléments rappelés) et le nombre moyen de sollicitations par rappel pour les deux textes

Ce graphique représente deux résultats : en bleu, le score global de rappel pour chaque texte et dans chaque zone d'éducation (à gauche, les résultats pour l'EP ; à droite, pour l'H-EP) ; en rouge, le nombre moyen de sollicitations par rappel dans les mêmes conditions. Nous tenions à présenter ce graphique en premier, car il permet une lecture des scores des élèves éclairée par nos choix méthodologiques. En effet, pour le calcul de score des rappels, nous avons fait le choix de conserver le produit des relances : La consigne invitait les élèves à proposer un rappel libre immédiat. Cependant, certains élèves peinant à formuler leur rappel, nous avons procédé à des relances a minima. Dans la transcription et le codage des rappels, nous avons conservé le produit de ces relances mais nous avons également tenu le compte du nombre de ces relances que nous avons appelées « sollicitations ». Il était important de rappeler ce choix car : (i) il diffère des choix méthodologiques du protocole d'origine « Diagnos » (dans lequel un rappel libre immédiat était complété d'un rappel indicé à l'aide d'une grille d'indices) ; (ii) il permet de nuancer l'interprétation des résultats. Sans relances, les scores des rappels auraient été très bas, notamment pour « Verte » et particulièrement en EP où les élèves ont peut-être besoin d'un étayage plus appuyé. C'est en tout cas une des hypothèses que nous

avons été amenés à formuler. Les relances permettent de prendre en compte des éléments que les élèves avaient compris mais qu'ils n'avaient pas formulés spontanément. Il nous a donc semblé intéressant d'inclure le produit de ces relances.

Dans le codage des rappels, nous avons noté les éléments du texte rappelés (codifiés selon notre grille), les reformulations (la même idée formulée différemment), les résumés (plusieurs éléments du texte résumés en une phrase), les conflits (les contresens).

Pour calculer le score global dans ce graphique, nous n'avons pas seulement pris en compte les éléments du texte rappelés ; nous avons ajouté à ces éléments du texte, les reformulations et les résumés ; enfin, ces trois catégories cumulées ont été pondérées par les conflits, c'est-à-dire que chaque conflit retranchait un élément correspondant à notre grille.

Nous voyons que l'effet texte est très fort. Les rappels de « Sidonie » sont globalement bien meilleurs que ceux de « Verte » quelle que soit la zone. À première vue, nous distinguons une transposition vers le haut en passant de l'EP vers l'H-EP. Cependant, en points de pourcentage, nous pouvons dire que les rappels de « Verte » sont de moitié moins bons que ceux de « Sidonie » : 6 points de différence entre EP et H-EP pour « Verte » contre 12 points de différence entre EP et H-EP pour « Sidonie ». « Verte » produit des rappels assez pauvres dans les deux zones.

On note également dans le graphique une forte interaction entre le score global et le nombre moyen de sollicitations : plus on comptabilise de sollicitations, moins les scores sont élevés. Cette interaction est presque proportionnelle en EP. Cependant, nous constatons tout de suite un écart très important du nombre de sollicitations en fonction de la zone : elles sont très peu nombreuses en H-EP en comparaison de l'EP. Elles sont même quasiment nulles pour « Sidonie » en H-EP.

En effet, 32 rappels sur 153 font l'objet de plus de deux sollicitations, dont 10 rappels de « Sidonie » et 22 de « Verte ». Sur ces 32 rappels, 3 seulement sont le fait d'élèves H-EP et 7 élèves (tous en EP) ont eu plus de deux relances pour les rappels des deux textes. Dans le même sens, les élèves qui produisent des rappels fournis présentent en règle générale peu de conflits et inversement, c'est dans les rappels les plus pauvres qu'on trouve le plus de conflits.

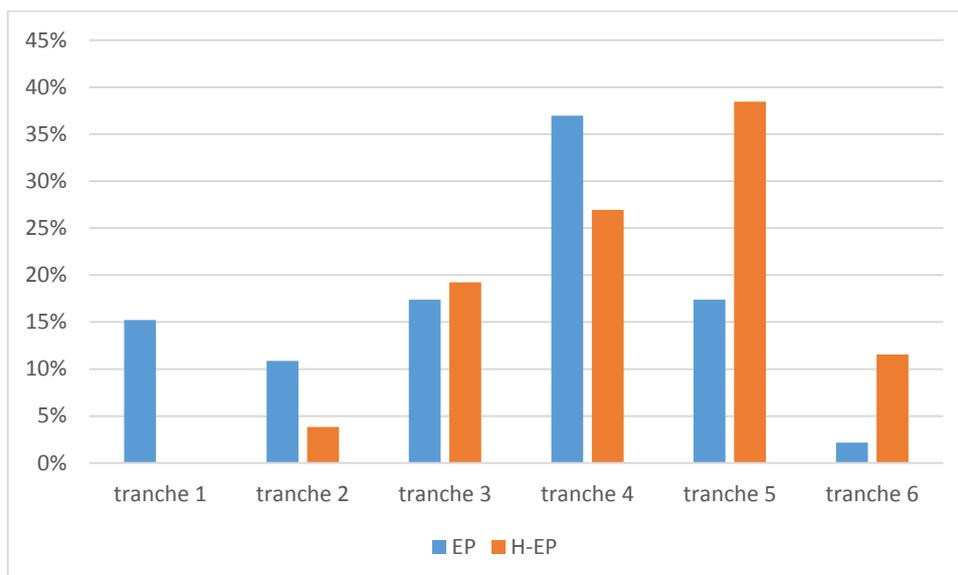


Figure 36 : répartition en % des élèves par tranche de scores et par zone d'éducation pour le score global (moyenne des deux textes)

Ce graphique présente la répartition en pourcentages des élèves par tranche de performance pour le score global aux deux textes confondus. Le score global est calculé de la même façon que dans le graphique 11. Les élèves ont été répartis par zone d'éducation (bleu pour EP et rouge pour H-EP) et par tranche de scores de la plus faible 1 à la plus élevée 6. Le découpage en 6 tranches a été opéré selon l'étendue des scores (entre le score le plus faible et le score le plus fort) pour la moyenne des deux textes. La tranche 1 regroupe les élèves qui obtiennent un score global entre 1 et 5% d'éléments rappelés ; la tranche 2 de 6 à 10% ; la tranche 3 de 11 à 15% ; la tranche 4 de 16 à 20% et la tranche 5 de 21 à 25%. Enfin, la tranche 6 de 26 à 30%. Il est à noter que cette dernière n'est constituée que des rappels de « Sidonie », les rappels de « Verte » n'atteignant pas les scores de la tranche 6. En outre, elle représente 3 sujets seulement. Il s'agit de lire le graphique comme suit : 17% des élèves d'EP et 19% des élèves H-EP appartiennent à la tranche 3.

Le graphique permet de visualiser de manière plus fine les performances des élèves et de relativiser les effets de moyenne générale : tous les élèves d'EP n'obtiennent pas des scores inférieurs à ceux des élèves H-EP, loin s'en faut. On voit nettement que les zones d'éducation ne forment pas des groupes monolithiques. Nous retrouvons la transposition vers le haut que nous avons notée dans la moyenne des scores globaux du graphique 11. Si l'on omet la tranche 1, les deux populations forment deux courbes de Gauss distinctes dont les sommets sont la tranche 4 pour l'EP et la tranche 5 pour l'H-EP. La différence entre les zones est peu perceptible dans les tranches moyennes : 54% des élèves d'EP appartiennent aux tranches 3

et 4, contre 46% pour les élèves d’H-EP. Ce sont dans les tranches extrêmes que l’on note une grande hétérogénéité. Très peu représentés dans la tranche 6 (2%), les élèves d’EP sont en revanche surreprésentés dans les tranches 2 et surtout 1. 15% des élèves d’EP appartiennent à la tranche 1 (vs aucun élève d’H-EP). En cela, les résultats sur le rappel que nous obtenons dans notre enquête sont assez proches des résultats aux évaluations nationales récentes qui constatent une surreprésentation des élèves d’EP dans les groupes de la très grande difficulté (bien que les évaluations sur échantillons CEDRE 2015 portant sur la maîtrise de la langue – compréhension de l’écrit et étude de la langue- pointent un resserrement des résultats vers les groupes intermédiaires et une progression globale des élèves d’EP).

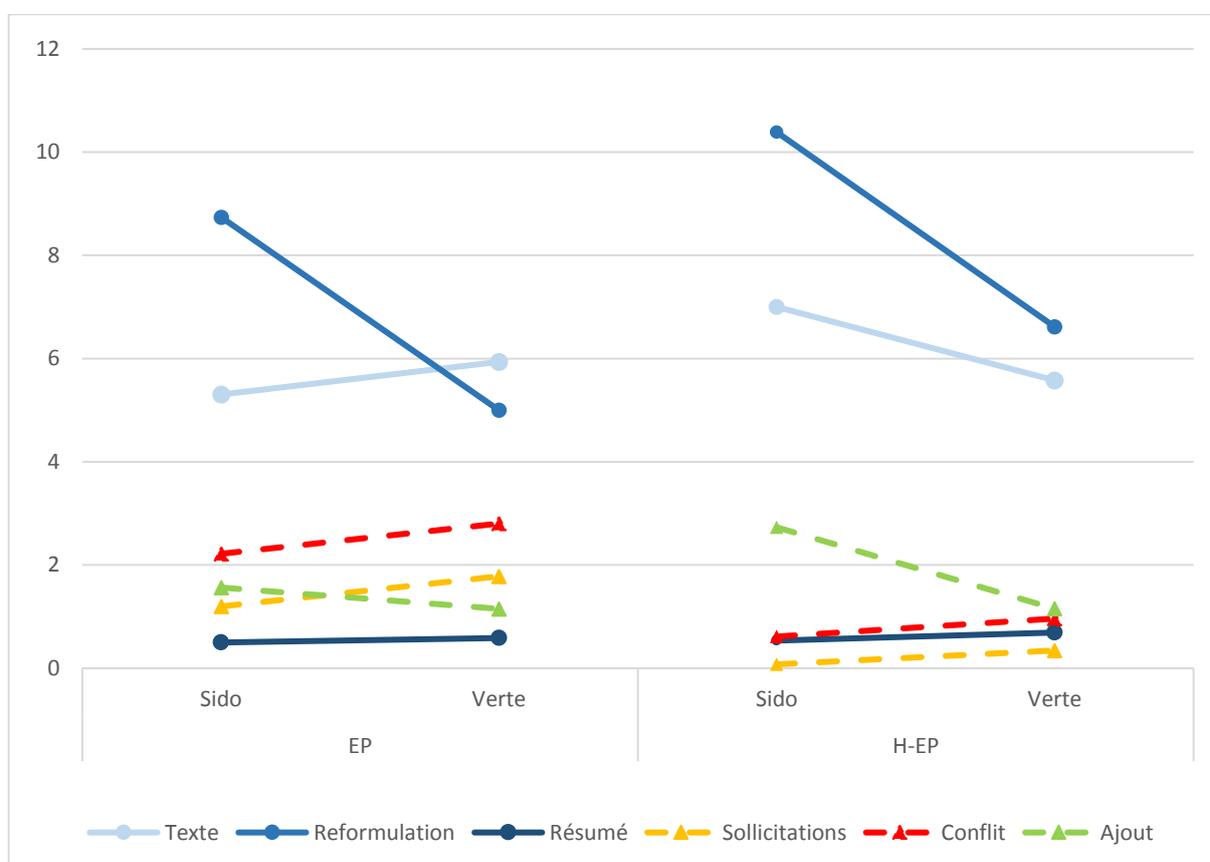


Figure 37 : nombre moyens d'éléments du texte cités (Texte), de reformulation (Reformulation), d'éléments résumés (Résumés), de relances (sollicitations), d'éléments contradictoires avec le texte (conflits), d'éléments supplémentaires (Ajouts), par élève pour chaque texte dans les deux zones d'éducation.

Le graphique reprend un à un les diverses variables de notre grille de codage. En effet, nous avons relevé et quantifié dans les codages : les éléments du texte cités (Texte), les reformulations opérées par les élèves qui sans reprendre les mots du texte reprennent l'idée (Reformulation), les résumés présents dans les rappels lorsqu'un élève, par exemple, rend compte en une phrase de la structure épisodique de « Sidonie » (Résumé), le nombre de

relances de la part de l'adulte durant le rappel (Sollicitations), les éléments qui entrent en contradiction avec les éléments du texte et/ou qui traduisent un contresens de la part de l'élève (Conflit) et enfin les éléments qui n'appartiennent pas au texte et qui ont été ajoutés par l'élève (Ajout). Le graphique est exprimé en nombre moyen d'éléments de chaque catégorie par élève pour chacun des deux textes et par zone d'éducation (à gauche l'EP ; à droite, l'H-EP). Ce graphique émane de la volonté de mettre en exergue un choix méthodologique fort : nous n'avons pas retenu dans notre grille de codage les seuls éléments cités à la lettre. Ce choix a été effectué lorsque nous avons abandonné le codage par l'analyse propositionnelle des rappels. Pour « Verte », il était impossible d'adopter cette méthode, la reformulation impliquée par le passage du discours direct au discours indirect notamment la rendant impraticable. En outre, selon les modèles fondateurs de la compréhension de textes en psychologie cognitive, le modèle de situation procède de la reconstruction du récit par le lecteur. Si le rappel est, comme nous l'avons défendu supra, non une tâche de mémoire mais bien une tâche de compréhension de textes, alors il nous importait de prendre en compte les reformulations et les résumés.

D'ailleurs, ce qui attire immédiatement l'attention dans ce graphique, c'est le nombre élevé de reformulations. Elles sont même plus nombreuses que les éléments du texte. Nous retrouvons le fort effet texte.

La reconnaissance

Présentation de la tâche

La tâche de reconnaissance de phrases, telle qu'elle est présentée dans Diagnos (Denhière et Baudet, 1990) ou encore par Blanc et Brouillet (2005), a pour but d'accéder à la représentation d'un texte élaborée en mémoire selon divers niveaux de complexité, principalement selon les trois niveaux de représentation dits « de surface », « base de texte » et « modèle de situation » (van Dijk & Kintsch, 1983). Par rapport aux trois grandes phases de traitement énoncées précédemment (entrée, conservation, sortie), la tâche de reconnaissance se situe en sortie puisqu'elle consiste à produire des informations récupérées en mémoire. Il s'agit de présenter au sujet, après lecture d'un texte, des phrases. Le sujet doit statuer si la phrase en question appartient ou non au texte. Parmi les phrases présentées, certaines appartiennent de fait au texte source, d'autres phrases distractrices sont plus ou

moins distantes sémantiquement du texte. La non reconnaissance d'énoncés textuels comme les fausses reconnaissances de distracteurs donnent des indications sur la compréhension de textes et le niveau de traitement du sujet. Il est d'usage dans la littérature de présenter au sujet des phrases relevant de 3 à 5 catégories différentes rattachées aux trois niveaux de représentation : phrases originales, périphrases et inférences.

Dans notre protocole, nous avons prévu une tâche de reconnaissance comprenant 18 phrases pour chaque texte. Cette tâche était proposée aux élèves immédiatement après le rappel. L'enquêteur montrait à l'élève une carte après l'autre ; chaque carte comportait une seule phrase. L'élève devait dire si la phrase appartenait ou non au texte.

Les 18 phrases relèvent d'une catégorisation de 6 types différents : des phrases du texte (PT) ; des variations syntaxiques de surface (VSS) ; des variations sémantiques proches (VSP) ; des inférences (INF) ; des variations sémantiques lointaines congruentes avec le modèle de situation (VSLC) et des variations sémantiques lointaines non-congruentes avec le modèle de situation (VSLn-C).

Pour chaque texte, 8 phrases sont des PT ; les 10 autres phrases sont réparties deux à deux dans les 5 autres catégories. Nous avons repris la répartition proposée par Diagnos. La sur-représentation des PT pouvant s'expliquer par le caractère binaire des réponses des élèves : oui/non (oui pour les PT et non pour toutes les autres catégories confondues). La sur-représentation des PT permet ainsi de rectifier l'asymétrie au niveau de la réponse brute attendue et du point de vue de l'élève. En revanche, nous n'explicitons pas, il va de soi, les catégories aux élèves.

À travers les différentes catégories, nous voyons bien se dessiner le continuum des niveaux de représentation issus des modèles fondateurs de la compréhension de textes.

- Les PT renvoient à la surface de texte : ce sont les phrases originales du texte que l'élève a pu mémoriser telles quelles
- Les variations proches (VSS et VSP) renvoient à la base de texte : dans un cas, quelques mots de la phrase ont été simplement déplacés (VSS) ; dans l'autre, un ou plusieurs mots ont été remplacés par un synonyme (VSP). Dans les deux cas, le sens ne change pas.
- Les inférences (INF) et les variations lointaines congruentes (VSLC) renvoient au modèle de situation : bien que n'étant pas explicitement présents dans les mots du texte, ces

éléments peuvent être convoqués dans la représentation mentale du texte. Reconnaître ces phrases comme appartenant au texte ne témoigne pas d'une compréhension erronée du texte.

La dernière catégorie, en revanche, regroupe des éléments qui ne sont pas congruents avec le modèle de situation. Les reconnaître comme appartenant au texte témoigne d'une compréhension erronée du texte.

Il est à noter d'emblée que les différentes catégories ne renvoient pas toujours à la même activité, même si elles procèdent toutes de la tâche de reconnaissance définie. En effet, répondre correctement à une PT ne renvoie pas au même processus que de répondre correctement à une VSLn-C : dans le premier cas, il s'agit d'un processus de mémorisation, dans le second d'une détection d'incohérence. Nous verrons lors de l'analyse des résultats que cela a une importance non négligeable.

L'interprétation des résultats ne présente pas, non plus, la même difficulté. Si une bonne réponse aux PT et aux VSLn-C laisse planer peu de doutes, il n'en va pas de même pour les autres catégories. Il n'est pas toujours évident de savoir pourquoi un élève répond « non, cette phrase n'appartient pas au texte ». Par exemple, dans le cas des inférences, qui sont d'ailleurs des inférences de « bas niveau » introduisant dans trois phrases sur quatre le connecteur explicite (parce que, car, etc.) absent de la phrase originale, on ne peut pas savoir si l'élève rejette l'inférence présentée parce qu'il ne reconnaît pas les mots du texte stricto sensu ou parce qu'il n'est pas d'accord avec l'inférence proposée. L'enregistrement des entretiens et la demande de justification lèvent une partie des incertitudes mais nous n'avons pas toujours anticipé les difficultés et une certaine opacité demeure parfois dans l'interprétation des réponses.

Reconnaissance « Sidonie »	Reconnaissance « Verte »
<p>Phrases du texte (PT)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sidonie s’allongea sur le dos et se tourna dans tous les sens. 2) Sidonie dévora le livre. 3) Elle pondait toujours des œufs de forme ovale. 4) La poule se dit qu’il était inutile de se rendre malade pour pondre des œufs carrés. 5) Le fermier lui expliqua les avantages des œufs carrés. 6) Sidonie changea alors de nourriture. 7) Sidonie pondait des œufs magnifiques. 8) Les pâtisseries devraient modifier leurs moules pour fabriquer des œufs de Pâques et les poussins auraient la forme carrée. 	<p>Phrases du texte (PT)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) J’habite la petite maison entre la papeterie et la laverie. 2) Je suis tombée sous le charme. 3) Nous t’attendrons à l’heure du goûter. 4) Nous passons le mercredi ensemble. 5) Qu’est-ce qu’ils font là ? 6) Moi je ne vois la mienne que pendant les grandes vacances. 7) Mes grands-parents habitent Ploërmel. 8) Il était aussi spontané et gentil.
<p>Variations syntaxiques de surface (VSS)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) C’est seulement alors qu’elle pensa aux inconvénients des œufs carrés. 2) Sidonie décida, convaincue, de pondre des œufs carrés. 	<p>Variations syntaxiques de surface (VSS)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Deux gamins en baskets et blouson avançaient devant nous. 2) Tu n’as qu’à venir sonner dans l’après-midi chez moi.
<p>Variations sémantiques proches (VSP)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Aussi, Sidonie changea-t-elle sa façon de pondre. 2) Sidonie acheta alors un livre expliquant la manière de construire des cubes. 	<p>Variations sémantiques proches (VSP)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) On va au foot, a déclaré Soufi. 2) Nous allons à la maison.
<p>Inférences (INF)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Les œufs ovales roulent et ne tiennent pas debout tout seuls. 2) Sidonie tomba malade parce qu’elle avait avalé le livre. 	<p>Inférences (INF)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Je ne vois ma grand-mère que pendant les grandes vacances parce qu’elle habite loin. 2) Verte a sursauté car elle a vu des garçons de sa classe.
<p>Variations sémantiques lointaines congruentes avec le modèle de situation (VSLC)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Les œufs que Sidonie pondait étaient si beaux qu’ils brillaient. 2) Sidonie avait des douleurs au ventre. 	<p>Variations sémantiques lointaines congruentes avec le modèle de situation (VSLC)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Soufi trouve la grand-mère de Verte sympathique. 2) Nous t’attendrons à 4 heures ; je ferai un gâteau.
<p>Variations sémantiques lointaines non-congruentes avec le modèle de situation (VSLn-C)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Les pâtisseries du village faisaient des gâteaux carrés. 2) Le fermier revenait d’Amérique. 	<p>Variations sémantiques lointaines non-congruentes avec le modèle de situation (VSLn-C)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Soufi et Vincent invitent Verte à jouer au foot. 2) La grand-mère de Verte habite Ploërmel.

Figure 38 : tableau comparatif des phrases présentées dans la tâche de reconnaissance

Les phrases ont été présentées dans l'ordre suivant :

- Pour « Sidonie » : 1) INF ; 2) VSS ; 3) VSS ; 4) PT ; 5) VSP ; 6) PT ; 7) PT ; 8) VSLC ; 9) INF ; 10) VSLn-C ; 11) VSP ; 12) PT ; 13) VSLn-C ; 14) PT ; 15) PT ; 16) VSLC ; 17) PT ; 18) PT
- Pour « Verte » : 1) PT ; 2) PT ; 3) PT ; 4) VSP ; 5) VSS ; 6) PT ; 7) VSLC ; 8) PT ; 9) PT ; 10) INF ; 11) VSLn-C ; 12) PT ; 13) VSP ; 14) PT ; 15) VSLn-C ; 16) INF ; 17) VSS ; 18) VSL

Résultats



Figure 39 : pourcentage de bonnes réponses à la tâche de reconnaissance (toutes catégories confondues) pour chaque texte en et hors éducation prioritaire

Le graphique de la figure 1 présente les résultats globaux à la tâche de reconnaissance pour chaque texte (jaune pour « Sidonie » et vert pour « Verte) en fonction de la zone d'éducation (EP à gauche et H-EP à droite). Il est exprimé en pourcentage de bonnes réponses pour toutes les catégories confondues. Nous retrouvons le décalage vers le haut en passant de l'EP à l'H-EP à raison de 10 points de pourcentage : la moyenne globale de bonnes réponses (des deux textes confondus) est de 58,5% en EP et de 69% en H-EP. L'effet texte est, pour cette tâche, peu prononcé. La tâche de reconnaissance a été légèrement mieux réussie sur « Sidonie » que sur « Verte ». Nous remarquons à ce sujet que l'écart entre les deux textes est presque équivalent en EP (3 points de %) et en H-EP (4 points de %) en faveur de « Sidonie ». Au niveau global donc, on ne perçoit pas d'effet fort ni au niveau des textes ni au niveau des zones d'éducation. Le score global doit toutefois être interprété avec prudence ; toutes les catégories ne se valent pas.

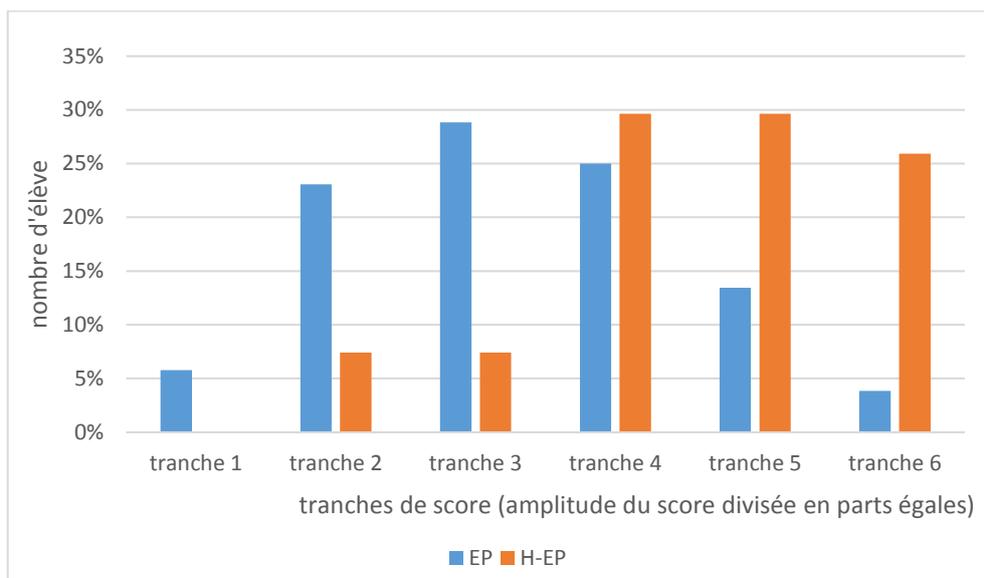


Figure 40 : répartition des élèves selon leur origine scolaire selon le score global de reconnaissance pour les deux textes (Sidonie-Verte)

Le graphique de la figure 2 présente la répartition en pourcentages des élèves par tranche de performance pour le score de reconnaissance, les deux textes confondus. Les élèves ont été répartis par zone d'éducation (bleu pour EP et rouge pour H-EP) et par tranche de scores de la plus faible 1 à la plus élevée 6. Le découpage en 6 tranches a été opéré selon l'étendue des scores (entre le score le plus faible et le score le plus fort) pour la moyenne des deux textes. Ce graphique nous permet, comme pour la tâche de rappel, d'affiner l'analyse et de dépasser une vision binaire des résultats par zone d'éducation. Nous retrouvons une certaine transposition vers le haut notée dans tous les résultats présentés jusqu'alors. Les tranches extrêmes ont également la même composition que dans le graphique présentant la répartition des élèves selon le score global de rappel : en effet, on retrouve ici une surreprésentation des élèves d'EP dans les tranches 1 et 2 et une surreprésentation des élèves d'H-EP dans les tranches 5 et 6. Cependant, le poids des extrémités est ici plus important. Les tranches 1 et 2 regroupent presque un tiers des élèves d'EP -29% exactement-, contre 7% des élèves d'H-EP (dont aucun dans la tranche 1) et les tranches 5 et 6 regroupent, elles, plus de la moitié des élèves d'H-EP contre 17% d'élèves EP. Le déséquilibre pour cette tâche est très marqué, ce qui pouvait passer inaperçu dans le graphique en pourcentage global de bonnes réponses. On peut affirmer que les élèves d'H-EP ont, en grande majorité, plutôt bien réussi cette tâche puisque 86% des élèves se situent dans les tranches supérieures (4,5,6). En revanche, les élèves d'EP sont plus également éparpillés sur une courbe d'allure gaussienne dont le sommet serait la tranche 3 (29% des élèves d'EP).

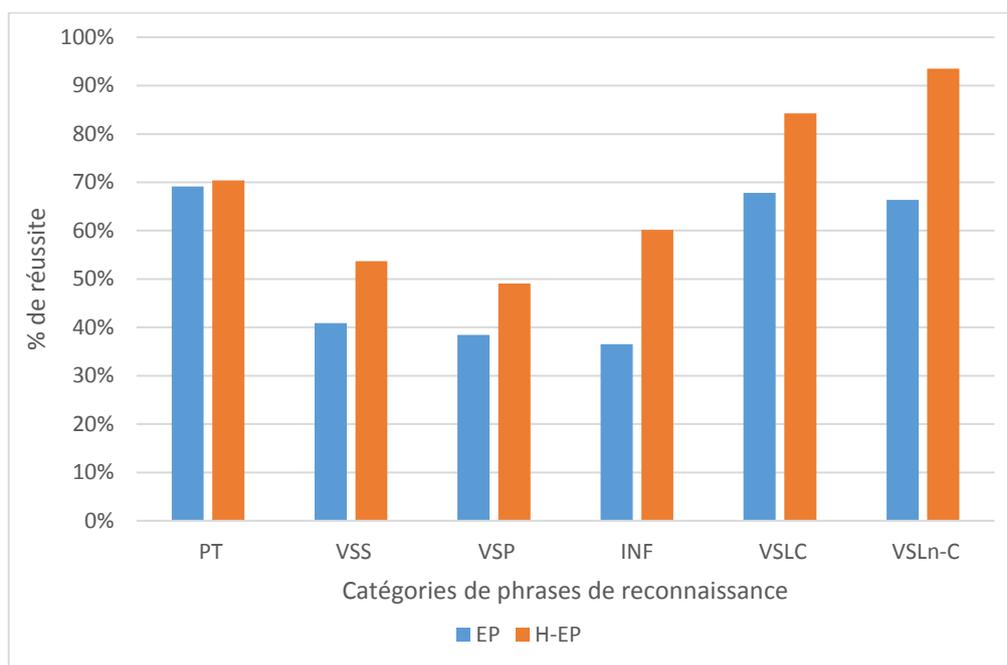


Figure 41 : pourcentage de réussite par catégorie de phrases de reconnaissance pour la moyenne des deux textes (PT, VSS, VSLC, VSLn-C, VSP, INF)

La présentation par catégorie de phrases de reconnaissance permet, dans une certaine mesure, d'expliquer de manière plus précise l'asymétrie du graphique de la figure 2. Le graphique de la figure 3, lui, exprime le pourcentage de réussite par catégorie de phrases toujours selon la zone d'éducation et pour les deux textes confondus : sont successivement présentées les performances à la tâche de reconnaissance pour les phrases du texte (PT) ; les variations syntaxiques de surface (VSS) ; les variations sémantiques lointaines congruentes avec le modèle de situation (VSLC) ; les variations sémantiques lointaines non-congruentes avec le modèle de situation (VSLn-C), les variations sémantiques proches (VSP) et les inférences (INF). Le graphique de la figure 3 est riche d'enseignements. Nous voyons tout de suite que les phrases originales (PT) ont été bien reconnues par tous les élèves, quelle que soit la zone d'éducation. La mémorisation des mots du texte ne semble pas poser de problème pour la grande majorité des élèves. En revanche, les autres catégories marquent des différences importantes. Elles sont toutes beaucoup moins bien réussies par les élèves d'EP (en moyenne). Le plus gros des écarts en points de pourcentage concerne les VSLn-C (28 points entre EP et H-EP). Ce phénomène nous a interpellés. En effet, comme nous l'avions mentionné dans la présentation de la tâche, reconnaître une VSLn-C comme n'appartenant pas au texte source ne relève pas de la même activité que de reconnaître une PT comme appartenant au

texte source. Il s'agit dans le cas des VSLn-C d'une détection d'incohérence. Or, lorsque l'on regarde dans le détail les erreurs pour les 4 VSLn-C (2 pour « Sidonie » / 2 pour « Verte »), nous constatons que :

- Les 58 « oui, cette phrase appartient au texte » ne sont pas le fait de 58 élèves différents, c'est-à-dire que certains élèves cumulent les erreurs dans cette catégorie. 9 élèves se trompent à deux reprises (sur le même texte ou non) et 5 autres élèves se trompent à trois reprises. Pour ces 14 élèves on peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit peut-être d'erreurs traduisant une réelle difficulté à mobiliser les processus ad hoc mis en jeu dans la détection d'incohérences.
- Les 58 réponses erronées ne sont pas le seul fait d'élèves en EP. 4 élèves d'H-EP ont commis une erreur (voire deux pour un élève sur quatre). Cependant, les élèves en EP représentent une écrasante majorité.

Les PT et les VSLn-C mis à part, il s'agit d'interpréter avec prudence les résultats aux autres catégories. Nous notons que les écarts entre EP et H-EP augmentent en fonction du niveau de représentation du texte. En effet, pour les VSP et VSS qui renvoient à la base de texte, nous constatons des écarts de 11 et 13 points de pourcentage ; pour les VSLC et les INF qui renvoient au modèle de situation, des écarts de 16 et 23 points de pourcentage. Il semble y avoir une corrélation entre le niveau de représentation auquel les catégories de phrases renvoient et l'écart du pourcentage de réussite EP/H-EP mais nous ne sommes pas en mesure de le vérifier. Tout ce que l'on peut affirmer c'est que les écarts se creusent parallèlement à la complexité croissante du niveau de représentation. En outre, les VSLn-C représentent le meilleur score, toutes catégories confondues, pour les élèves H-EP et les INF, le plus bas score, toutes catégories confondues, pour les EP. Ces constats rejoignent ceux de la littérature qui pointent des difficultés chez certains élèves d'EP à mobiliser des habiletés de compréhension fine, notamment la production d'inférences et la détection d'incohérences. Il semble que les élèves d'H-EP, en revanche, maîtrisent une certaine technicité pour le traitement des informations, et ce quel que soit leur niveau de compréhension initial. Nous remarquons, en effet, que certains rappels ne mentionnaient pas les éléments erronés qui apparaissent dans la tâche de reconnaissance. Inversement, et c'est beaucoup plus étonnant, certains rappels mentionnaient spontanément des éléments erronés qui disparaissent dans la tâche de reconnaissance. L'élève E11, par exemple, mentionne spontanément l'invitation à aller jouer

au foot : « elles rencontrent Soufi, [T19] deux garçons[F13] Et ils leur proposent de jouer au foot avec elle[C]. Et elle dit qu'elle passe une après-midi avec sa grand-mère [F27] » (extrait du rappel de E11 , H-EP). Cet élève donne pourtant une réponse correcte à la VSLn-C correspondante (« Soufi et Vincent invitent Verte à jouer au foot »). De tels phénomènes nous ont intrigués. Nous reviendrons plus longuement sur ces aspects dans la comparaison entre tâches et les parcours d'élèves au fil des tâches. Nous nous sommes, en outre, demandés si la présentation aux élèves des VSLn-C (voire des inférences) ne pouvait pas, dans certains cas, engendrer des représentations erronées du texte ou du moins semer le doute chez certains élèves. Par exemple, « La grand-mère de Verte habite Ploërmel » ou « Sidonie tomba malade parce qu'elle avait avalé le livre » peuvent, par leur caractère affirmatif, prendre valeur de vérité, semer le doute ou empêcher l'émergence de l'acceptation au sens figuré du verbe « dévorer ». Cela est certes difficilement maîtrisable et mesurable, mais la vigilance et la prudence semblent de mise dans l'analyse des résultats suivants.

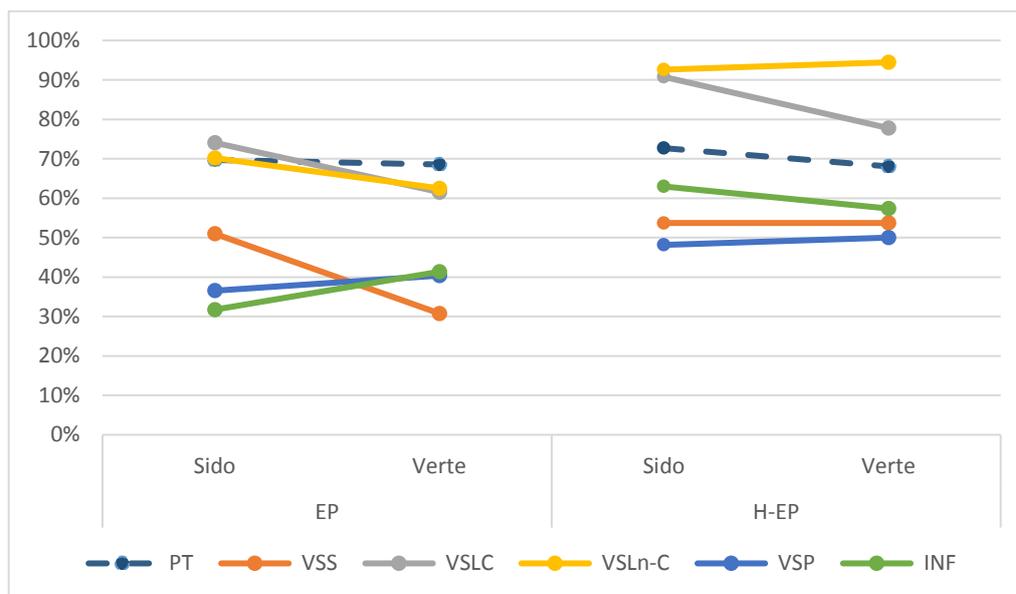


Figure 42 : pourcentage de réussite par catégorie de phrase de reconnaissance pour les deux textes (PT, VSS, VSLC, VSLn-C, VSP, INF)

Le graphique de la figure 4 présente le pourcentage de réussite en combinant trois aspects cette fois : la catégorie de phrases (selon les couleurs), la zone d'éducation (l'EP à gauche et l'H-EP à droite) et les textes. Par rapport aux graphiques précédents, il permet d'apprécier, en sus, l'effet texte. Globalement, nous retrouvons l'organisation décrite auparavant : la grande stabilité des PT (peu de différences entre les zones et entre les textes), des écarts marqués pour les autres catégories entre EP et H-EP, d'autant plus importants que le niveau de représentations de texte augmente. Cependant, la comparaison des deux textes met à jour

des variations sensibles. Nous pouvons percevoir visuellement une certaine organisation et hiérarchisation en H-EP. La réussite à la tâche de reconnaissance est étagée de manière très nette et à l'inverse de ce que l'on aurait pu attendre : mis à part les PT, les autres catégories de phrases sont réussies de mieux en mieux à mesure que la complexité des niveaux de représentations correspondant augmente. Les VSP et les VSS sont moins bien reconnues que les inférences et les VSLC. Les VSLN-C, quant à elles, représentent la catégorie la mieux reconnues de toutes. De même, nous voyons que les catégories dans l'ensemble sont mieux reconnues (ou stables) pour « Sidonie » que pour « Verte ». Seules les VSLN-C fonctionnent à l'inverse : « Verte » est mieux réussie que « Sidonie », mais on ne peut exclure qu'il s'agisse là d'un effet dû aux choix des phrases en question (elles n'étaient que deux par texte dans chaque catégorie).

L'organisation des résultats est beaucoup plus anarchique en EP. Globalement, nous constatons des performances moins élevées pour « Verte » sauf pour les VSP et les INF. Les INF représentent la catégorie la moins bien reconnue en moyenne, avec un pourcentage de réussite très faible sur « Sidonie ». Nous n'avons pas su trouver d'explications à ce décrochage fort. De même pour les VSS : alors que les performances restent stables en H-EP, elles perdent 20 points de pourcentage en EP, comme on le voit également dans le tableau ci-dessous. Enfin, les VSLC et les VSLN-C semblent en EP fonctionner de pair.

En termes de pourcentages, nous voyons dans le tableau que le plus gros écart de performances concerne les VSLN-C sur « Verte » : la totalité (ou presque) des élèves d'H-EP les reconnaissent comme n'appartenant pas au texte d'origine contre 63% en EP, soit un gros tiers de moins.

ZONE	TEXTE	PT	VSS	VSLC	VSLN-C	VSP	INF
EP	Sido	70%	51%	74%	70%	37%	32%
	Verte	69%	31%	62%	63%	40%	41%
H-EP	Sido	73%	54%	91%	93%	48%	63%
	Verte	68%	54%	78%	94%	50%	57%

Tableau 9 : pourcentage de réussite par catégorie de phrase de reconnaissance pour les deux textes

Les jugements d'importance

Présentation de la tâche

La tâche de jugement d'importance relative (désormais JIR dans notre texte) prend place, dans notre protocole, après le rappel, la reconnaissance et des questions ouvertes. Elle est donc la quatrième tâche sur cinq. Elle est directement issue de Diagnos. Dans le découpage en trois grandes phases de traitement de l'information, les auteurs de Diagnos la situent à l'entrée, dans le sens où le lecteur, lors du processus d'intégration en cours de lecture, hiérarchise nécessairement les informations. Demander au lecteur de juger de l'importance d'une phrase issue d'un texte par rapport à l'ensemble de ce texte permet d'accéder à la hiérarchisation effectuée par le lecteur. Denhière et Baudet (1991) précisent que cette hiérarchisation est comparée à celle d'un individu-type et que c'est dans cette comparaison et dans les écarts à cette hiérarchisation-type que l'on qualifie la hiérarchisation effectuée par le sujet étudié. Enfin, ce jugement est dit « d'importance relative » puisque l'importance de chaque information est jugée relativement, *i.e.* par rapport à l'ensemble du texte.

Dans notre protocole, nous avons proposé une série de 9 phrases issues de chacun des deux textes (présentée infra). Pour chaque phrase, l'élève devait dire s'il jugeait la phrase peu importante (1), moyennement importante (2) ou très importante (3) pour l'ensemble du texte – 3x3 catégories-. Pour les phrases très importantes, nous ajoutions en consigne que « sans elles, l'histoire aurait été différente ». Pour chaque réponse, nous demandions des justifications. Nous avons relevé la catégorisation des élèves en termes d'écart à la norme, norme que nous avons établie.

Il est nécessaire de remarquer d'emblée qu'il s'agit d'une tâche un peu particulière dans notre protocole, et ce pour diverses raisons :

- Elle est très inédite pour les élèves ; certains ont pu être décontenancés par le format.
- Ce n'est pas une tâche très courante pour évaluer les processus cognitifs impliqués dans la compréhension de textes. Elle semble être une tâche inédite proposée par Diagnos. En tous cas, à notre connaissance du moins, elle n'apparaît pas dans les synthèses récentes (Blanc et Brouillet, 2005).
- Nous avons établi la norme pour « Verte » ; elle est donc le fruit de nos représentations personnelles et de notre propre jugement d'importance relative. Qu'est-ce qu'une phrase peu

importante ? des détails descriptifs ? Peu importante pour le lecteur ? Pour le narrateur ? Pour les personnages ? Pour le fil rouge du texte ?

- La catégorie intermédiaire « moyennement importante » est choisie par défaut ou lorsque le lecteur ne sait pas se décider ou encore lorsqu'il considère que la phrase contient à la fois des informations très importantes et d'autres informations peu importantes ; la cotation 2 est alors considérée comme une moyenne.

- La tâche de JIR provient de deux courants de recherches distincts ; elle est à la fois issue des travaux narratologiques sur la structuration du récit et des travaux en psychologie cognitive sur le traitement de l'information (Baudet et Denhière, 1990). Elle est construite de telle manière que l'on ne connaît pas toujours la nature de ce que l'on attrape par cette tâche. De ce fait, la prudence est de rigueur dans l'analyse des résultats ; il n'est pas toujours évident de déterminer l'origine de la production du jugement par les élèves.

- La tâche n'est pas tout à fait équivalente pour les deux textes puisque l'importance relative dépend des propriétés intrinsèques du texte. Or, comme nous l'avons vu, les deux textes sont très différents de ce point de vue. En ce qui concerne les jugements d'importance, « Sidonie » est un texte qualibré. Le texte comporte autant de propositions très importantes que moyennement importantes et peu importantes. La norme est donc prévue par Diagnos. « Verte », en revanche, est un texte très peu structuré du point de vue du schéma narratif. Il est plus artificiel, d'une certaine façon, de définir des normes. En outre, une information très importante pour l'histoire n'a pas le même poids par rapport à l'ensemble du texte que dans un texte à structure narrative très charpentée.

Pour toutes ces raisons, nous prenons avec précaution les résultats à cette tâche. Cependant, les justifications apportent des indications précieuses sur les représentations de ce qu'est une histoire. La tâche se transforme alors presque en jugement de narrativité.

JIR	JIR
« Sidonie »	« Verte »
<ol style="list-style-type: none"> 1) Finalement, la poule se dit que les œufs qu'elle pondait étaient beaux et qu'il était inutile de se rendre malade pour pondre des œufs carrés. 2) Il était une fois une poule nommée Sidonie. 3) Convaincue, Sidonie décida de pondre des œufs carrés et, dans ce but, changea sa manière de pondre. 4) Il lui expliqua les avantages des œufs carrés : ils ne roulent pas et tiennent debout tout seuls. 5) Résultat : elle tomba malade et ne pondit plus un seul œuf !! 6) Un jour, le fermier apprit à Sidonie qu'en Amérique, les poules pondaient des œufs carrés. 7) Alors seulement, elle pensa aux inconvénients des œufs carrés. 8) Il lui expliqua les avantages des œufs carrés : ils ne roulent pas et tiennent debout tout seuls. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Oh ! mince, a-t-elle dit, des garçons de ma classe. Qu'est-ce qu'ils font là ? 2) Devant nous avançaient deux gamins en baskets et blouson. 3) – Bonjour Madame, a dit le plus grand en souriant poliment, bonjour, Verte. 4) – On va au foot, a annoncé Soufi à qui on ne demandait rien. 5) Eh bien ! Nous allons chez moi. Nous passons le mercredi ensemble. 6) Tu en as de la chance, a dit Soufi à Verte, d'avoir ta grand-mère près de chez toi. 7) Quand je pense que certaines personnes se plaignent du manque de politesse des jeunes ! 8) Soufi était aussi spontané et gentil. Je suis tombée sous le charme. 9) – Si tu veux une grand-mère près de

Figure 43: Phrases de Jugement d'Importance Relative pour "Sidonie" et "Verte"

Nous avons présenté les 9 phrases de chaque texte dans l'ordre de la figure 1 qui correspond également à l'ordre du texte. Comme on peut le constater, il y a un doublon dans « Sidonie ». La phrase 4 et la phrase 8 sont identiques. Il s'agit d'une erreur de notre part. Nous en avons pris conscience dès les premiers entretiens : nous l'avons d'abord supprimée puis réintroduite dans un souci de vérification de la validité de cette tâche : voir si les élèves s'apercevaient du doublon et/ou voir s'ils donnaient la même réponse. Cette erreur de départ implique, de fait, une asymétrie : il n'y a que 8 phrases différentes pour « Sidonie » vs 9 pour « Verte » ; 16 élèves ont eu une version directement sans doublon.

Les normes pour les deux textes étaient ainsi conçues :

1) Pour « Sidonie » :

- Phrases très importantes : 1, 5, 6
- Phrases moyennement importantes : 3, 7, 9
- Phrases peu importantes : 2, 4, 8

2) Pour « Verte » :

- Phrases très importantes : 1, 6, 9
- Phrases moyennement importantes : 5, 7, 8
- Phrases peu importantes : 2, 3, 4

Résultats

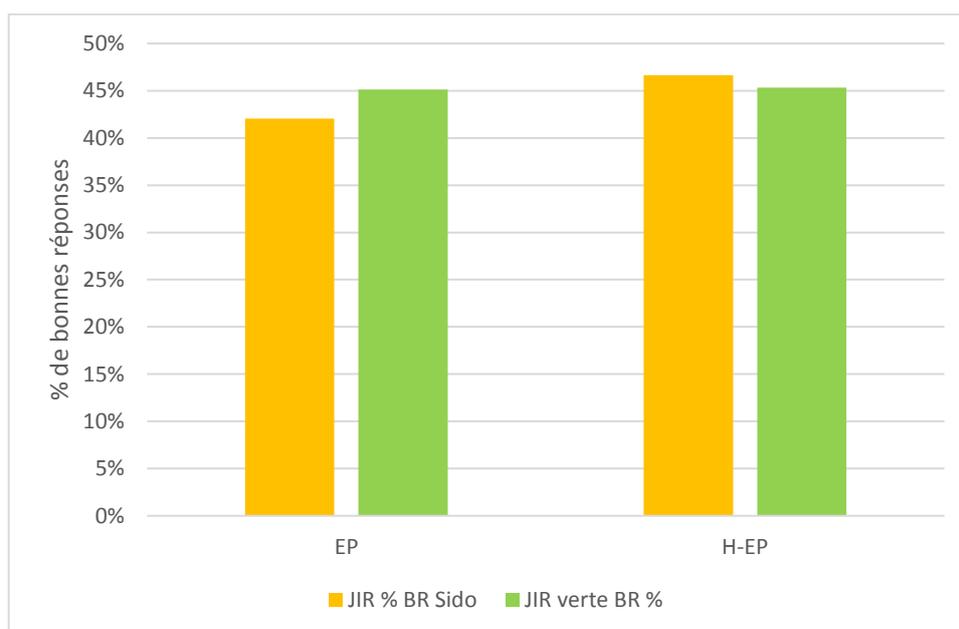


Figure 44 : pourcentage de bonnes réponses à la tâche de jugement d'importance (toutes catégories confondues) pour chaque texte en et hors éducation prioritaire

Le graphique de la figure ci-dessus présente les résultats globaux à la tâche de JIR en pourcentage de bonnes réponses pour chaque texte (jaune pour « Sidonie » ; vert pour « Verte ») et par zone d'éducation (EP à gauche ; H-EP à droite). Quand l'élève a accordé la même cotation que la norme à la phrase présentée, il obtient une bonne réponse.

L'effet le plus notable est celui des zones pour cette tâche. Nous voyons que les élèves H-EP réussissent globalement mieux à cette tâche que les élèves d'EP : 46% pour la moyenne des

deux textes contre 43,5%. Mais ce qui frappe de prime abord, c'est l'effet d'interaction texte / zone, les écarts de réussite diffèrent selon les deux zones d'éducation pour cette tâche. Nous distinguons un effet d'asymétrie en miroir : les élèves d'EP obtiennent de moins bons résultats sur « Sidonie » que sur « Verte » ; pour les élèves d'H-EP, c'est l'inverse. En outre, les résultats des deux zones sont équivalents pour « Verte » et très contrastés sur « Sidonie ». Pour « Sidonie », il y a une différence de 5 points de pourcentage entre les deux zones. Ces résultats ne sont pas évidents à interpréter. Les justifications donnent quelques pistes intéressantes. Elles indiquent souvent un décalage entre les attentes de l'enquêteur et les réponses de l'élève. La norme établie renvoie implicitement au schéma narratif : la phrase est très/moyennement/peu importante par rapport au schéma de récit. Les critères des élèves sont parfois tout autres ; en outre, nous percevons parfois dans leurs justifications des glissements sémantiques en cours de réalisation de la tâche. Une analyse qualitative des justifications est nécessaire pour bien comprendre les résultats à cette tâche. Le premier constat concerne la variation de la cotation : celle-ci est très volatile.

Chaque phrase a été cotée par les élèves de manière très divergente (voire opposée pour certaines phrases). Pour le JIR 7 de « Verte », par exemple, 27 élèves cotent 1, 22 cotent 2 et 26 cotent 3. Certains élèves qui cotent 1 considèrent la phrase au discours indirect libre comme un commentaire, une remarque, une opinion. D'autres élèves qui cotent 3 centrent leurs justifications sur le contenu, soit (i) en fonction du thème du texte : « La politesse, c'est important pour le texte » (E32), soit (ii) en fonction de leur appréciation personnelle, sans doute basée sur une expérience de vie personnelle ou une doxa diffuse perceptibles dans des vérités générales : « Les jeunes, ils disent pas la politesse » (E59). Dans l'absolu, toutes les réponses sont appropriées puisqu'il s'agit d'un jugement : il n'y a donc pas de bonne réponse à proprement parler. La tâche vise précisément à définir la hiérarchisation des informations. Mais cette hiérarchisation n'a de sens qu'en fonction du niveau de représentation du texte. L'exemple du JIR 7 de « Verte » fournit une bonne illustration des postures de lecture telles que Bucheton les a définies (1999). Certains élèves assoient leur jugement sur une posture lettrée (le texte-objet) ; d'autres sur une posture de texte-action. Les phrases de dialogue sont particulièrement sujettes à la variation. Pour le JIR 1 de « Verte », certains élèves pensent que « ça fait avancer l'action » (E17), d'autres le cotent 2 : « ça changera pas trop mais ça montre que Verte est timide » (E24), d'autres encore cotent 1 et trouvent que « y a pas vraiment

d'action » (E70), peut-être uniquement par la seule présence du dialogue qui selon Genette (1972) correspond effectivement à une pause narrative.

À l'intérieur d'une même cotation, nous aurions pensé trouver une homogénéité plus grande des justifications ; il n'en est rien. Nous retrouvons, pour la même cotation, des justifications relevant de postures de lecture différentes. Pour le JIR 2 de « Sidonie » par exemple, parmi les élèves qui cotent la phrase comme peu importante, les justifications sont de tout ordre : « On découvre juste le nom de la poule » (E07), « on n'est pas obligé de nommer Sidonie parce que sa maman n'est pas là » (E41), « une poule, c'est pour l'élevage, elles ont pas de nom normalement » (E79). La justification de E41 démontre une posture de lecture très élémentaire ; la cotation correspond pourtant à la norme.

De même pour le JIR 4 de « Sidonie » qui reprend en partie l'élément déclencheur du texte, la cotation 3 recouvre des justifications très diverses. Certaines portent sur le schéma narratif : « S'il lui avait pas expliqué les avantages, y aurait pas d'histoire » (E07) ; d'autres impliquent des jugements moraux : « ce qui est bien » (E49) ; d'autres encore fournissent des explications : « parce que y aura des bébés poules qui peuvent mourir s'ils tombent » (E55), comme s'ils tentaient de rendre dans leurs justifications le caractère explicatif du passage du texte. Nous émettons l'hypothèse que ce passage non-narratif fait en quelque sorte « sortir » certains élèves du texte. E55 semble opérer un glissement sémantique : important pour l'ensemble du texte prend le sens de « grave ». Nous retrouvons ce glissement chez de nombreux élèves ; il apparaît fréquemment dans l'équivalence « pas important » / « pas grave » ; « pas grave » pour le texte est ensuite pris dans le sens général de « pas grave » dans l'absolu : « C'est pas grave qu'elle ponde un seul œuf » (E49, JIR 5 « Sidonie ») ; « Une poule qui pond plus d'œufs, elle meurt après » (E43, JIR 5 « Sidonie »).

Globalement, de nombreuses justifications mentionnent des éléments relevant du schéma narratif, quelle que soit la zone d'éducation. Cependant, nous percevons une grande différence dans la formulation de l'analyse. Quelques élèves d'H-EP semblent déjà armés d'outils d'analyse littéraire précis et certaines de leurs justifications traduisent une grille d'analyse efficace des textes narratifs : à propos du JIR 1 de « Sidonie », 5 élèves d'H-EP mentionnent le terme de « morale », un élève tire même une morale générale de la morale

du texte : « envie de faire avec ce qu'on a » (E79)¹⁵⁵. Plus loin dans les JIR, nous trouvons pêle-mêle : « lien avec la chute » (E16, JIR 5 « Sidonie ») ; « sans ça, elle aurait continué et ce serait sans fin » (E07, JIR 7 « Sidonie ») ; « ça avance l'histoire, après on parle beaucoup de Soufi et Vincent » (E17, JIR 1 « Verte »). De même, certains élèves qualifient le discours indirect libre (JIR 7 « Verte ») de « remarque » (E05), « opinion » (E07), « juste pour ajouter un commentaire » (E01). On trouve enfin des définitions approchantes de l'horizon d'attente (JIR 9 « Verte ») : « on peut imaginer des choses pour la suite de l'histoire » (E19) ; « ça va déboucher sur une suite » (E25).

Chez les élèves d'EP, nous trouvons également des éléments où transparait une certaine ébauche de réflexion d'analyse littéraire mais il nous semble que les élèves d'EP possèdent moins « les mots pour le dire ». Ils font souvent preuve d'intuition : pour caractériser la situation initiale du JIR 2 « Sidonie », nous trouvons des justifications du type « c'est le début de l'histoire » (E54) ou « ça parle de qui, ça parle de quoi » (E65) ou encore pour l'élément déclencheur du JIR 6 « Sidonie » : « s'il ne l'aurait pas dit ça...et l'histoire n'aura pas été créée » (E50). Mais souvent, ces éléments d'analyse sont teintés d'un caractère normatif fort où « important » devient « il faut », comme par exemple pour qualifier la situation initiale de « Sidonie » (JIR 2) : « il faut tout le temps commencer l'histoire avec 'il était une fois' » (E38) ; « faut savoir comment s'appelaient les personnages » (E63) ou encore la situation finale : « il faut qu'on parle à la fin comment elle est » (E53). On trouve également de nombreuses périphrases pour exprimer une idée comme la morale (JIR 1 « Sidonie ») : « des leçons » (E54), « l'histoire serait pas bien formée » (E65), « c'est ce qu'elle retient, la poule » (E42) –même si nous trouvons en concurrence le terme de morale en EP comme en H-EP-. En fait, ce qui différencie peut-être le plus les élèves d'EP et d'H-EP, c'est une définition en creux : ce que l'on ne trouve pas en H-EP.

- Nous ne trouvons pas dans les justifications des élèves d'H-EP les glissements sémantiques évoqués plus haut ni d'éléments relevant de la doxa. Ils sont, en revanche, très pregnants chez les élèves d'EP : « c'est important d'être gentil, si t'es méchant avec tout le monde, personne va te parler correctement » (E67, JIR 8 « Verte ») ; « c'est bien d'avoir sa

¹⁵⁵ La tâche de JIR prend place immédiatement après le questionnement oral et une des questions porte sur la « morale du texte ». Nous pouvons juste noter que certains élèves l'ont convoqué spontanément ou réinvesti tout de suite.

grand-mère juste à côté » coté 3 (E67, JIR 7 « Verte ») vs « pas de grand-mère, pas de chance » coté 1 (E80, JIR 9 « Verte »).

- Nous ne trouvons pas non plus en H-EP des réponses auto-référencées du type « c'est important parce que c'est important ». Certains élèves d'EP semblent avoir du mal à justifier leur jugement, comme cela est régulièrement attesté dans la littérature.
- Nous ne trouvons pas enfin en H-EP des justifications qui n'ont rien à voir avec la tâche définie : « si y aurait pas la poule, y aurait pas d'autres poules » (E62, JIR 2 « Sidonie ») ; « tu dois la faire soigner comme elle est malade » (E62, JIR 5 « Sidonie »). Il est à noter en outre que les élèves les plus en difficultés n'ont donné que peu de justifications ; la plupart du temps, ils n'en fournissent pas du tout.

En conclusion, nous pouvons dire que les élèves d'EP ont souvent des intuitions tout à fait justes sur les textes mais qu'ils n'ont pas toujours les termes appropriés pour étayer leur analyse littéraire. Nous constatons aussi chez certains d'entre eux un phénomène de glissement sémantique (« important » qui devient « grave » ou « il faut » ou « pas de chance ») qui traduit un certain flou entre la fiction et la réalité, tel que le décrit Daunay et qu'il nomme « détextualité » : « la détextualité a comme conséquence première de faire du monde fictif non une construction textuelle (*i.d.* dépendante du texte) mais un monde comme un autre : il y a possibilité alors de tenir sur lui un discours, non en tant qu'il est fictif, mais au contraire parce qu'il pourrait ne pas l'être, parce qu'il ne l'est plus une fois opérée la dérivation détextuelle ». Daunay parle de détextualité à propos des questions de compréhension qui laissent implicitement l'espace aux élèves de réaliser ces glissements. Nous pouvons dire que, dans la tâche de JIR, certains élèves réalisent cette détextualité d'eux-mêmes.

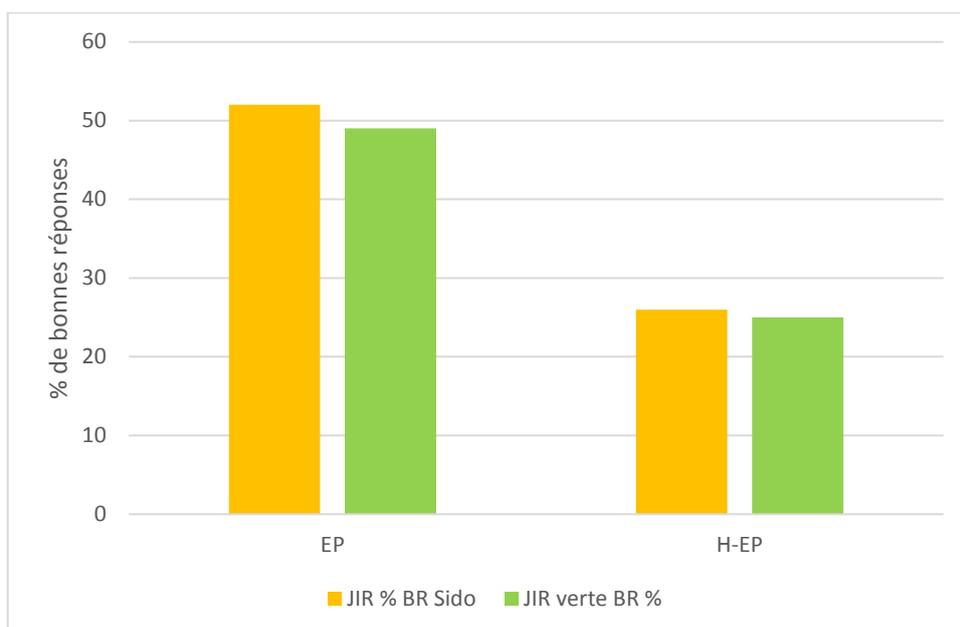


Figure 45 : pourcentage de bonnes réponses à la tâche de jugement d'importance (toutes catégories confondues) pour chaque texte en et hors éducation prioritaire en retirant la catégorie intermédiaire

Le graphique de la ci-dessus présente le pourcentage de bonnes réponses à la tâche de JIR pour chaque texte et pour chaque zone d'éducation pour les catégories extrêmes (cotes 1 et 3). L'idée de supprimer la cote intermédiaire est venue de l'hypothèse que cette dernière pouvait servir de non-choix. Nous voyons que cela change de beaucoup l'appréciation des résultats par rapport au graphique précédent qui comprenait les trois catégories. Les résultats en EP sont plutôt en hausse : ils augmentent de 10 points de pourcentage pour « Sidonie » et de 4 points pour « Verte » avec une inversion (« Verte » est désormais légèrement moins bien réussi que « Sidonie »). Les résultats en H-EP sont, quant à eux, très surprenants : Ils diminuent de manière vertigineuse. On observe effectivement une perte de 21 points de pourcentage sur « Sidonie » et de 20 points sur « Verte ».

La comparaison des deux graphiques (avec 3 les catégories de JIR et avec 2 catégories extrêmes seulement) est à plusieurs titres :

- Nous notons une inversion des zones en ce qui concerne la réussite. En ne conservant que les catégories extrêmes, les élèves d'EP font preuve de résultats beaucoup plus élevés que les élèves d'H-EP : 26 points de pourcentage de différence sur « Sidonie » et 24 pour « Verte » ; ce qui est inédit dans l'ensemble du protocole de notre enquête. Pour aucune autre tâche, l'EP devance l'H-EP. Ici, nous avons donc un effet zone inversé.

- L'effet texte est également inversé entre le premier et le second graphique. En EP, « Verte » est légèrement mieux réussi que « Sidonie » avec les 3 catégories (3 points de pourcentage de différence), alors que c'est « Sidonie » qui est mieux réussi avec les catégories extrêmes (3 points de pourcentage de même, avec une hausse sensible globale). En H-EP, au contraire, « Sidonie » est légèrement mieux réussi que « Verte » avec les 3 catégories (2 points de pourcentage) ; lorsque l'on supprime la catégorie intermédiaire, la distance entre « Sidonie » et « Verte » diminue encore (1 point de pourcentage de différence) mais avec une baisse radicale des résultats pour les deux textes.
- Finalement, l'inversion semble croisée : en passant d'un graphique à l'autre, l'effet zone et l'effet texte s'inverse. Les résultats de l'EP sont en hausse de 7 points de pourcentage (de 43,5% à 50,5% de bonnes réponses pour la moyenne des deux textes), alors que les résultats de l'H-EP sont en baisse de plus de 20 points de pourcentage (de 46% à 25,5%). En outre, si le rapport « Sidonie » / « Verte » reste plutôt stable pour l'H-EP, il connaît une inversion proportionnelle pour l'EP.

Il est difficile d'essayer une interprétation définitive à ces résultats. Si nous quantifions le nombre moyen de réponses par catégorie d'importance, nous nous apercevons que les élèves d'H-EP ont eu en moyenne plus recours à la catégorie intermédiaire que les élèves d'EP (32% des réponses d'H-EP sont une cote 2 contre 28,5% en EP). Nous pouvons émettre comme hypothèse que les élèves d'H-EP ont peut-être été décontenancés par la tâche à laquelle ils n'étaient pas habitués ; ils ont montré de la prudence et ont surutilisé la catégorie intermédiaire comme repli. Cependant, d'après l'analyse qualitative des justifications présentée supra, nous pouvons surtout dire que dans les JIR plus que dans toute autre tâche, la bonne réponse peut être convoquée sur des représentations erronées. Pour d'autres élèves d'EP entre autres, les JIR permettent peut-être de faire état de leurs intuitions en analyse littéraire quand bien même ils n'auraient pas les termes spécifiques. Leur intuition les conduit à classer telle information comme très ou peu importante pour l'ensemble du texte. Il n'en reste pas moins que les résultats à cette tâche sont difficiles à interpréter. En ce qui concerne les doublons, par exemple, nous relevons des changements d'avis assez inexplicables (pour ceux à qui nous les avons présentés) : en EP, ils sont seulement 12/34 (soit un gros tiers) à avoir donné la même cote au doublon 8 ; en H-EP, ils sont 16/26 (soit presque deux-tiers) à avoir fait de même. Cela indique en tout cas un caractère plus volatile voire aléatoire en EP qu'en

H-EP ; les motivations aux réponses semblent moins stables, plus troubles en EP. Il s'agit sans doute de regarder au cas par cas les lignes de conduite des élèves.

Enfin, nous avons essayé de croiser les phrases du JIR avec les phrases de reconnaissance, voir si par hasard les phrases reprises de la reconnaissance dans les JIR (parfois dans une version tronquée) ne connaissent pas un statut particulier, mais cette analyse n'a abouti sur rien de vraiment tangible.

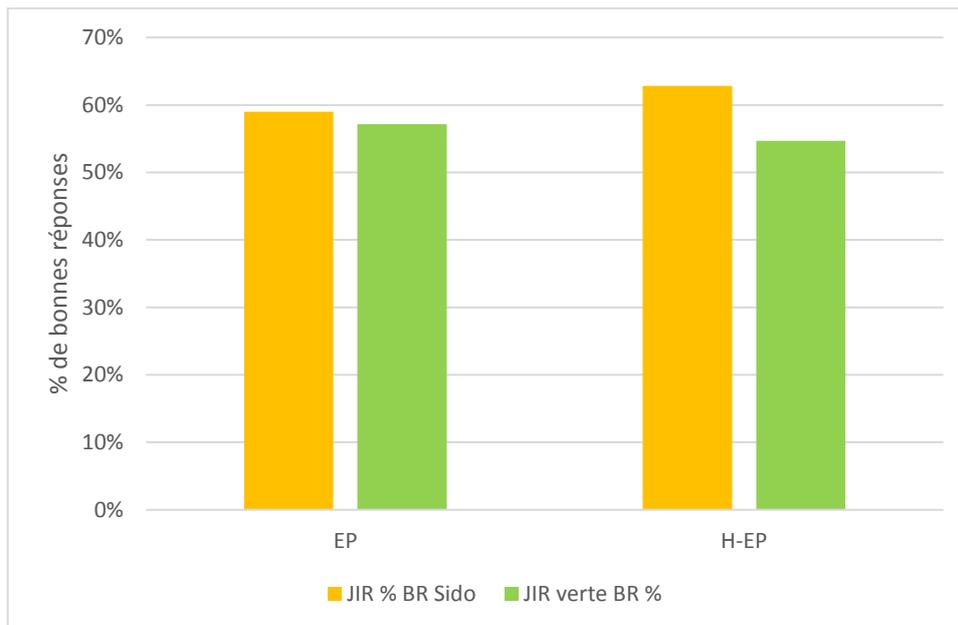


Figure 46 : pourcentage de bonnes réponses à la tâche de jugement d'importance (toutes catégories confondues) pour chaque texte en et hors éducation prioritaire en retirant la catégorie phrase importante

Le graphique ci-dessus est le même que le précédent mais étété cette fois : on a supprimé, non plus la catégorie intermédiaire, mais la catégorie supérieure (les phrases très importantes). L'idée de cette suppression est venue de l'hétérogénéité des motivations à répondre « très importante ». Comme nous l'avons noté dans le commentaire des graphiques précédents, la représentation de ce qu'est une phrase importante pour l'ensemble du texte est très variable d'un élève à l'autre, et presque, pourrait-on dire, auto-référencée puisque cette représentation dépend du niveau de représentation du texte. Comme nous le voyons aussi dans le graphique ci-dessous indiquant le nombre moyen de bonnes réponses par catégorie, les phrases très importantes pour l'ensemble du texte ont été les mieux reconnues tous textes et toutes zones confondus. Il est donc intéressant de présenter les deux catégories inférieures seules. Nous retrouvons une configuration plus conforme aux résultats généraux de notre enquête, dans le sens où les résultats sont moins inattendus qu'en supprimant la

catégorie intermédiaire. Nous retrouvons un effet texte bien marqué et des résultats en moyenne plus élevés en EP qu'en H-EP (certes très peu : 1 point de pourcentage). Cependant, il est remarquable que « Verte » soit mieux réussi en EP qu'en H-EP (2 points de pourcentage) et surtout qu'il y ait un tel effondrement entre « Sidonie » et « Verte » (8 points de pourcentage). Les élèves d'H-EP ont peut-être été décontenancés par le rapport tâche/texte : les propriétés du texte font que « Verte » ne correspond guère à la structure narrative sous-jacente de la tâche ?

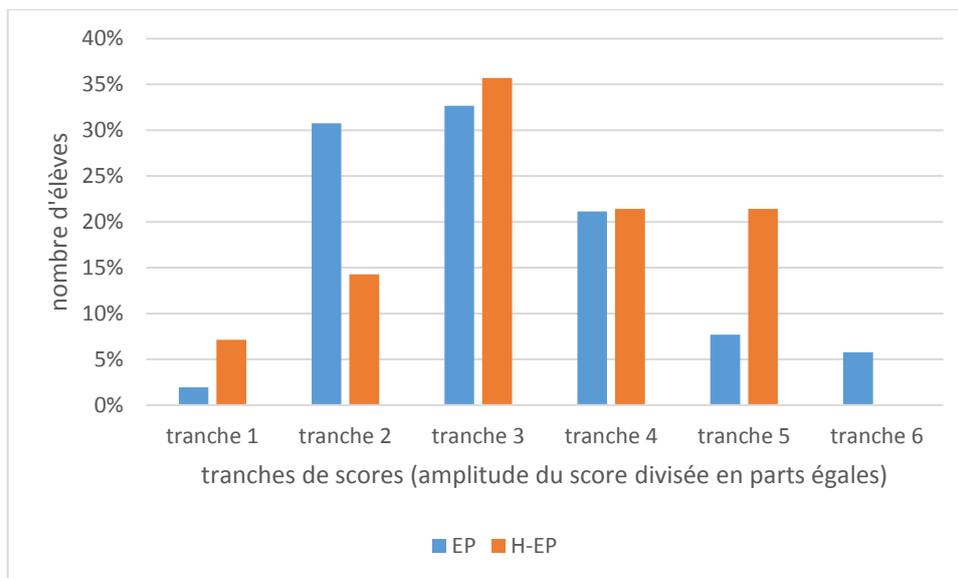


Figure 47 : répartition des élèves selon leur origine scolaire selon le score global de jugement d'importance pour les deux textes (« Sidonie »/ « Verte »)

Le graphique ci-dessus présente la répartition en pourcentages des élèves par tranche de performance pour le score de JIR, les deux textes confondus. Les élèves ont été répartis par zone d'éducation (bleu pour EP et rouge pour H-EP) et par tranche de scores de la plus faible 1 à la plus élevée 6. Le découpage en 6 tranches a été opéré selon l'étendue des scores (entre le score le plus faible et le score le plus fort) pour la moyenne des deux textes.

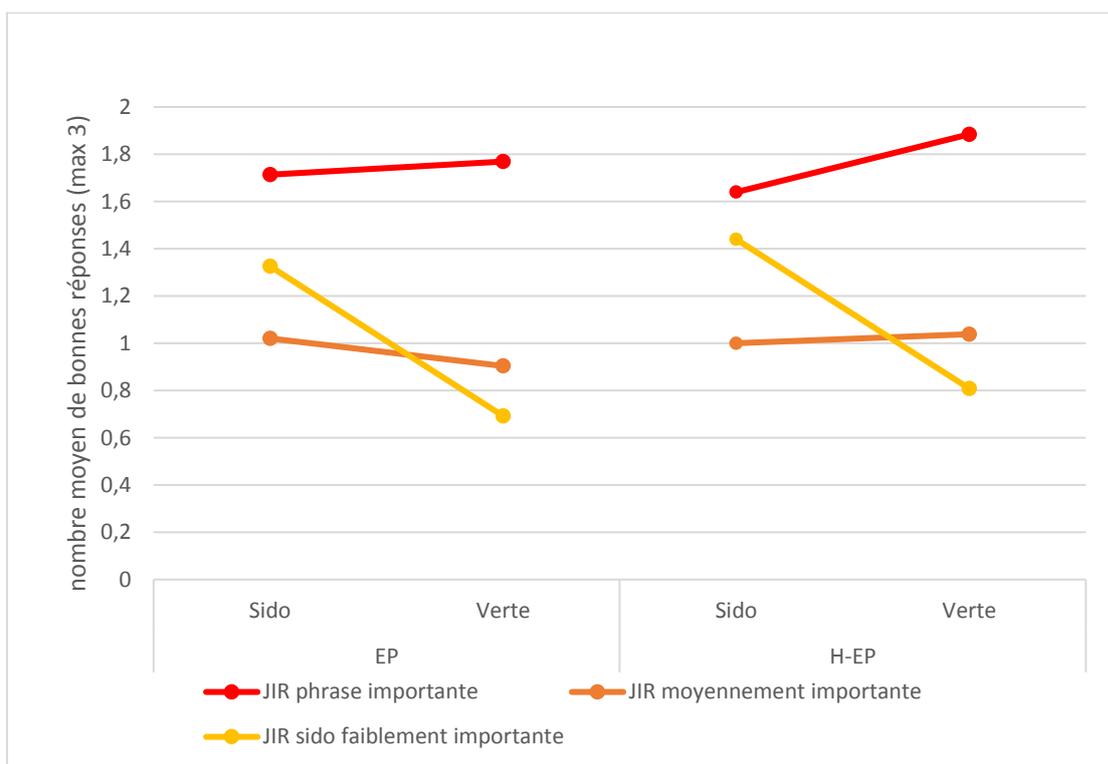


Figure 48 : nombre moyen de bonnes réponses selon les catégories d'importance des phrases pour chaque texte

Le graphique ci-dessus présente le nombre moyen pour l'ensemble des élèves de bonnes réponses par catégorie d'importance de phrases pour chaque texte et chaque zone d'éducation.

Pour rappel, chaque catégorie comporte trois phrases. Nous voyons que la catégorie la plus reconnue est de loin et sur tous les plans la catégorie des phrases très importantes par rapport à l'ensemble du texte. Les phrases de cette catégorie sont légèrement mieux reconnues sur « Verte » que « Sidonie ». Nous rappelons que les deux tâches ne sont pas tout à fait équivalentes, les textes n'ayant pas les mêmes propriétés. Si l'on considère l'ensemble des catégories maintenant, nous constatons que les deux zones d'éducation ont globalement le même comportement. Il n'y a pas de différences notables. Les catégories extrêmes sont mieux reconnues que la catégorie intermédiaire sur « Sidonie ». Sur « Verte », en revanche, les phrases peu importantes sont moins bien reconnues que les phrases moyennement importantes. La tâche est donc globalement légèrement mieux réussie pour « Sidonie » que pour « Verte ». Nous retrouvons pour cette tâche un effet texte (quoique léger) mais pas d'effet zone (pas du tout pour « Sidonie » et très peu pour « Verte »).

Les QCM

Présentation

Le QCM est une tâche qui s'oppose aux autres tâches présentées précédemment (rappel, reconnaissance et JIR) dans le sens où elle n'est pas issue de Diagnostics ni des travaux de psychologie cognitive en général. Elle est même, et contrairement au questionnement causal oral, bien souvent absente des ouvrages de synthèse (*e.g.* Blanc et Brouillet, 2005). Le QCM est, en revanche, une pratique prégnante des évaluations externes standardisées et, par ricochets, internes (dans les classes de cycle 3 en tout cas). L'idée originale de notre enquête était précisément de comparer les méthodes d'évaluation de la compréhension. Nous avons donc créé de toute pièce un QCM pour « Sidonie ». Ce QCM a été conçu comme un « plagiat » de celui de « Verte » (issu des évaluations nationales 2002) ; nous avons tenté de coller au maximum au modèle : même ordre des questions, même objectif (selon l'actuelle nomenclature de la DEPP), même nombre de distracteurs, etc...En d'autres termes, nous avons cherché à produire des questions équivalentes pour pouvoir comparer les résultats aux deux QCM. Nous verrons toutes les limites que nous avons découvertes ce faisant.

Le QCM a pris place dans notre enquête en dernier après les tâches de rappel, de reconnaissance, des questions orales et des JIR. Il constituait la seule tâche effectuée papier-crayon. L'enquêteur laissait l'élève remplir le questionnaire, ensuite il demandait pour chacune des questions des justifications, interrogeant l'élève sur ses stratégies de réponse. L'élève était donc accompagné dans son activité de réponse.

QCM pour le texte Sidonie

1. Coche le résumé qui convient le mieux à ce texte.

- Un fermier décide d'obliger ses poules à pondre des œufs carrés. Il trouve que c'est plus pratique : ils ne roulent pas et tiennent debout tout seuls. L'idée de pondre des œufs carrés a rendu la poule Sidonie malade. Elle ne réussit même plus à pondre un seul œuf.
- Sidonie, une poule venue d'Amérique, pondait des œufs carrés. Le fermier était très embêté car il craignait que les poussins aient une forme carrée et que les pâtisseries soient obligés de changer leurs moules pour les œufs de pâques. Elle acheta un livre, le dévora ce qui la rendit malade et l'empêcha de pondre.
- Un fermier explique à sa poule nommée Sidonie qu'en Amérique les poules pondent des œufs carrés. La poule essaie de faire comme elles, puis il lui dit que ça n'avait pas que des avantages. Convaincu, le fermier se dit que les œufs qu'elle pondait étaient magnifiques et qu'il est inutile de changer sa manière de pondre.
- Sidonie, la poule, décide de pondre des œufs carrés. Elle change ses habitudes de vie, mais rien n'y fait. Elle finit même par tomber malade et renonce à son idée.

2. Coche le titre qui correspond le mieux à l'ensemble du texte.

- Sidonie une poule extraordinaire
- La recette des œufs carrés
- Les œufs à la mode américaine
- La poule qui n'arrivait pas à pondre des œufs carrés

3. Cette histoire se passe :

- en Amérique
- dans une ferme
- dans une pâtisserie
- en France

4. Ces affirmations sont-elles exactes ? (Entoure « Oui » ou « Non »)

Le fermier force Sidonie à pondre des œufs carrés. Oui Non

Sidonie achète un livre qui explique la manière de pondre des œufs carrés. Oui Non

5. Relève deux expressions qui montrent que dans ce texte la poule Sidonie pense et se comporte comme un humain.

6. Dans la phrase : « Sidonie acheta un livre qui expliquait la manière de construire des cubes et le dévora », le verbe dévorer signifie :

- qu'elle mange le livre
- que passionnée, elle le lit à toute vitesse

7. Dans ce texte, qui raconte l'histoire ?

- la poule
- un narrateur
- le fermier

QCM pour le texte Verte

1. Coche le résumé qui convient le mieux à ce texte.

- Verte rencontre deux garçons de sa classe. Elle n'a pas envie de leur parler parce qu'elle trouve que les jeunes ne sont pas assez polis. Pourtant, elle leur explique où elle habite.
- Une grand-mère et sa petite-fille se promènent. Elles rencontrent deux jeunes garçons. L'un d'eux regrette de ne pas voir sa grand-mère assez souvent. Alors, la grand-mère de la petite fille l'invite à venir chez elle.
- Deux garçons rencontrent une fille de leur classe en allant au foot. La fille invite ses copains à venir chez sa grand-mère à l'heure du goûter.
- Verte discute avec deux garçons timides et polis. Sa grand-mère arrive et elle est ravie de rencontrer des enfants aussi gentils.

2. Coche le titre qui correspond le mieux à l'ensemble du texte.

- Une rencontre qui finit mal
- Une invitation à un anniversaire
- Un garçon sans-gêne
- Une grand-mère sympathique

3. Cette histoire se passe :

- Pendant les grandes vacances
- Un dimanche
- Un mercredi
- Un jour de classe

4. Ces affirmations sont-elles exactes ? (Entoure « Oui » ou « Non »)

Le plus grand des deux garçons est Vincent. Oui Non

Soufi est poli. Oui Non

5. Verte est mécontente de rencontrer deux garçons de sa classe

Relève deux expressions du texte qui le montrent.

6. Quels sont les personnages désignés par le pronom « Nous » dans la première phrase du texte :

« Nous étions presque arrivées quand Verte a ralenti le pas. » ?

- Deux gamins en blouson
- Verte et sa grand-mère
- Verte et les garçons de sa classe
- Soufi et Vincent

7. Dans ce texte, quel est le personnage qui raconte l'histoire ?

- Soufi
- La grand-mère de Soufi
- Verte
- La grand-mère de Verte

Les résultats

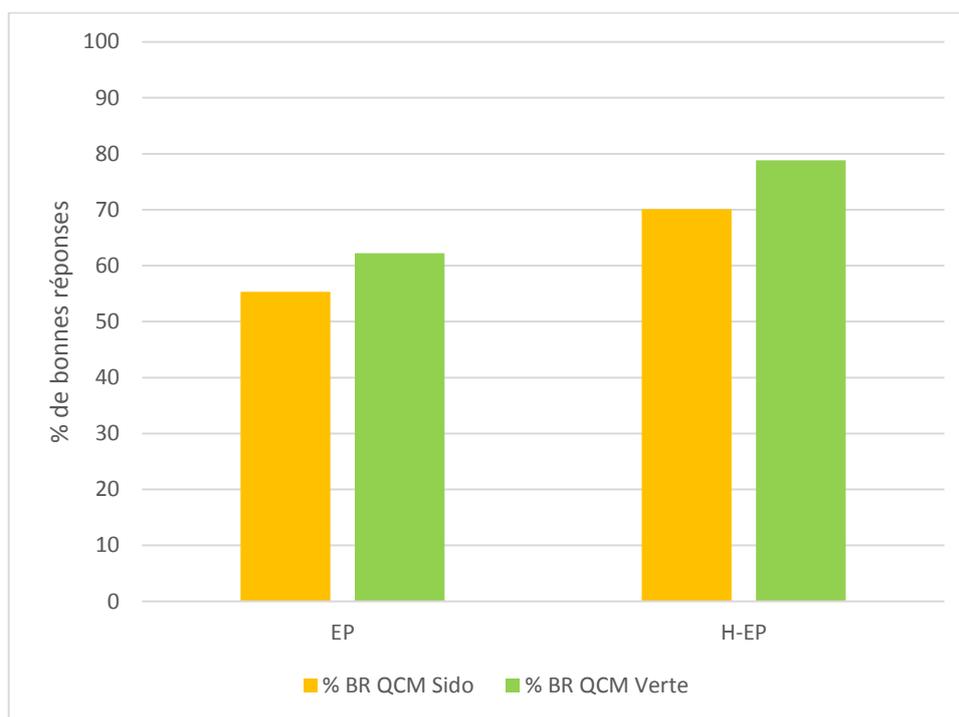


Figure 49 : Pourcentage de bonnes réponses aux QCM pour les deux textes

Le graphique de la figure 1 présente les résultats globaux de la tâche de QCM. Il est exprimé en pourcentage de bonnes réponses pour les deux textes (« Sidonie » en jaune et « Verte » en vert) et pour les deux zones d'éducation (EP à gauche et H-EP à droite). Nous notons à nouveau les effets que nous avons déjà notés au fil des tâches : un effet zone et un effet texte. Cependant, il est nécessaire de remarquer immédiatement une grosse différence avec les résultats précédents : l'effet texte est inverse des résultats précédents, c'est-à-dire que le QCM de « Verte » est globalement mieux réussi que celui de « Sidonie ». Ce résultat ne correspondait pas à nos hypothèses et a constitué une grosse surprise.

Nous retrouvons bien en revanche l'effet zone, tel que nous l'avons décrit à plusieurs reprises. Nous voyons une certaine transposition vers le haut en passant d'EP à H-EP avec un écart de 19 points de pourcentage pour « Sidonie » et de 17 points pour « Verte ». La différence de résultats entre les deux textes est, de même, assez similaires : 21 points de pourcentage entre « Sidonie » et « Verte » en EP contre 19 en H-EP.

Les résultats du QCM nous ont surpris sur plusieurs plans :

- Si l'on compare les résultats de la DEPP obtenus par les élèves français aux évaluations nationales de 2002 avec nos résultats, nous observons de bien meilleures performances dans notre recherche. Globalement le pourcentage de bonnes réponses au QCM est de 84,5% dans notre enquête contre 62% dans l'évaluation nationale 2002, soit plus de 22 points de pourcentage de différence. De même, si l'on différencie par zone d'éducation, nous constatons plus de 21 points de pourcentage en EP (77% de BR dans notre enquête contre 55,8% en 2002) et presque 26 points en H-EP (94% de BR dans notre enquête contre 68,3% en 2002).
- Comme nous l'avons déjà mentionné, le QCM de « Verte » a été en moyenne beaucoup mieux réussi que celui de « Sidonie », contrairement à nos attentes.

Nous avons cherché des explications à ces résultats surprenants. Le gros écart entre nos propres résultats et ceux de la DEPP 2002 est probablement dû au dispositif-même du questionnement. Premièrement, l'élève n'était pas, dans notre dispositif, seul face au questionnaire ; il était accompagné. Ainsi, des connivences non-verbales ont pu jouer. Dans les évaluations nationales, en outre, les élèves répondent au QCM juste après la lecture du texte. Le questionnaire représente d'ailleurs la seule tâche proposée pour évaluer la compréhension de textes des élèves. Dans notre protocole, le QCM arrive en bout de chaîne après quatre autres tâches de natures très diverses : rappel, reconnaissance, questions orales et JIR. Les élèves ont eu du temps pour réévaluer éventuellement leur compréhension initiale du texte en croisant les informations au fil des tâches qui sont toutes évidemment constituées à partir d'éléments du texte. Cette organisation du protocole peut peut-être aussi expliquer les écarts entre EP et H-EP et le taux de réussite exceptionnel en H-EP (94%), car la littérature nous enseigne que les élèves d'EP ont plus de mal qu'ailleurs à revenir sur leurs représentations du texte. Nous pourrions prendre la mesure de cette dimension de manière plus fine quand nous analyserons des profils de parcours de réponses individuels. En ce qui concerne la différence entre « Sidonie » et « Verte », nos hypothèses nous poussaient à considérer l'équation suivante : à texte facile (« Sidonie »), questionnaire facile/ à texte difficile (« Verte »), questionnaire difficile. Il n'en est rien. Il n'est pas évident de tirer des conclusions définitives pour expliquer les résultats différentiels ; cependant, nous pouvons

dire que le «clonage » de questionnaire est un leurre. Parce que chaque texte a des propriétés particulières, parce que chaque texte pose des problèmes de compréhension sur des plans différents, les questions ne peuvent pas être équivalentes. Elles ne peuvent être créées qu'en fonction du texte que l'on souhaite interroger. Les questions risquent fort sinon de prendre un caractère très artificiel et de créer une difficulté supplémentaire. C'est sans doute ce qui explique en partie la moindre réussite au QCM de « Sidonie » : nous avons créé un questionnaire plus difficile que celui d'origine. Cela constitue une des limites aux QCM des évaluations nationales, notamment ceux de la période DGESCO qui utilisaient une grille figée de questionnement sur chacun des textes (une question sur le sens propre/sens figuré quel que soit le texte interrogé ; une question de lexique en contexte, etc.). Nous analysons ces aspects dans le détail dans le chapitre sur l'évaluation et l'enseignement de la compréhension de notre partie théorique et dans notre étude sur les questions standardisées.

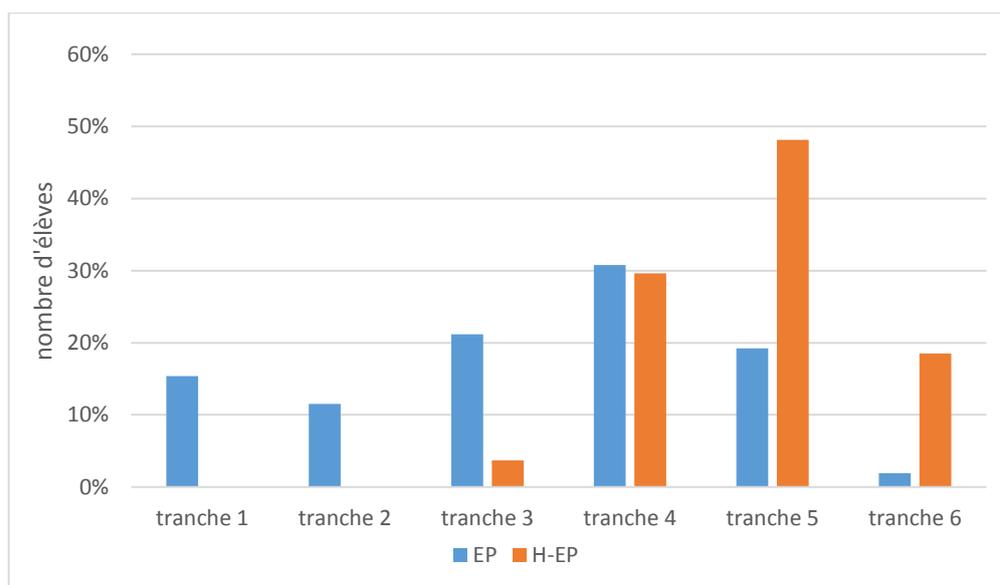


Figure 50 : répartition des élèves selon leur origine scolaire selon le score global aux QCM pour les deux textes (« Sidonie »/ « Verte »)

Le graphique de la figure 2 présente la répartition en pourcentages des élèves par tranche de performance pour le score au QCM, les deux textes confondus. Les élèves ont été répartis par zone d'éducation (bleu pour EP et rouge pour H-EP) et par tranche de scores de la plus faible 1 à la plus élevée 6. Le découpage en 6 tranches a été opéré selon l'étendue des scores (entre le score le plus faible et le score le plus fort) pour la moyenne des deux textes.

L'effet zone est ici très visible : les élèves d'H-EP occupent les quatre tranches supérieures, alors que les élèves d'EP sont répartis sur le continuum des six tranches dans des proportions

très variables. Si l'on omet la tranche 1, celle de la grande difficulté, les élèves d'EP sont répartis sur une courbe d'allure gaussienne dont le sommet serait la tranche 4 qui comprend 31% des élèves d'EP. La tranche 6 est représentée par 2% seulement des élèves d'EP. Les élèves d'H-EP sont, en revanche, tous regroupés sur 4 tranches uniquement qui sont, en outre, les 4 tranches supérieures. Les plus faibles des élèves d'H-EP pour les questionnaires ne sont que 3% et appartiennent à la tranche 3 (contre 21% en EP). Les tranches 3 et 6 forment comme un cadre en miroir (tranche 3 : 21% en EP et 4% en H-EP ; tranche 6 : 19% en H-EP et 2% en EP) pour les tranches 4 et 5 qui regroupent à elles deux plus des trois-quarts des élèves d'H-EP et la moitié des élèves d'EP. Les élèves d'H-EP ont massivement mieux réussi la tâche de QCM que les élèves d'EP. C'est d'autant plus vrai que les écarts les plus importants se situent dans les deux dernières tranches supérieures : 29 et 17 points de pourcentage d'écart entre les deux populations. Il est à noter que, dans notre recherche, c'est la tâche de questionnaire qui marque le plus la fracture de zones en comparaison avec les quatre autres tâches. Or, les évaluations standardisées ne proposent que des questionnaires pour évaluer la compréhension de l'écrit.

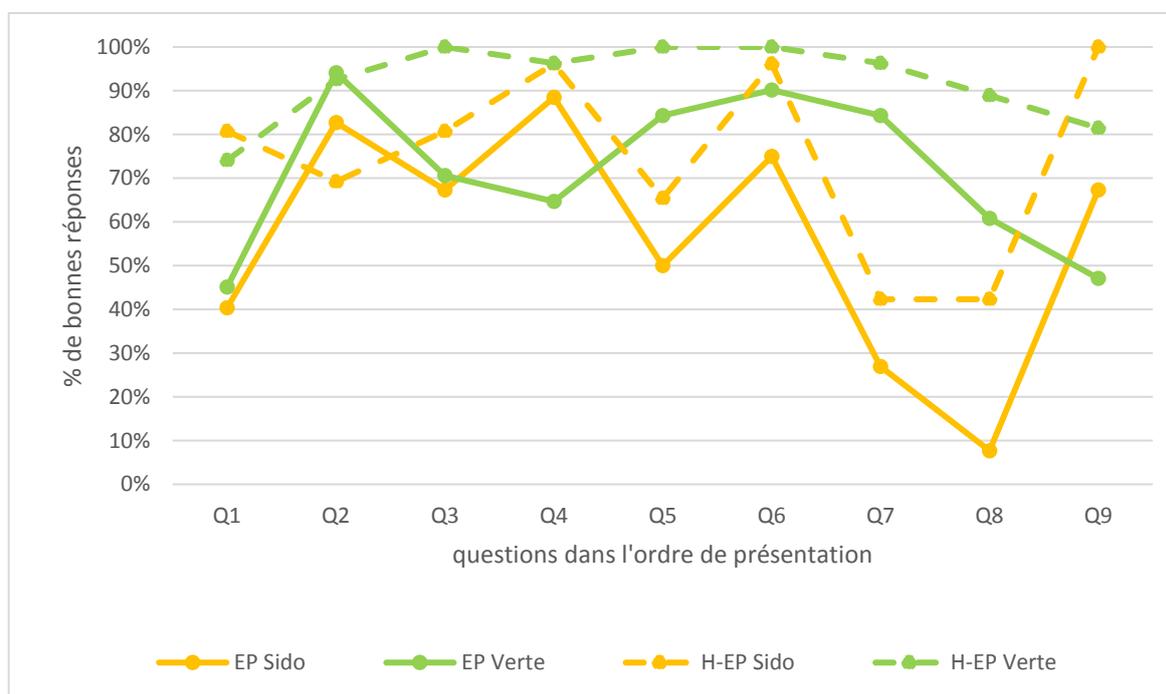


Figure 51 : pourcentage de bonnes réponses pour chaque question selon l'origine scolaire

Le graphique précédent présente le pourcentage de bonnes réponses aux deux QCM (jaune pour « Sidonie » et vert pour « Verte »), question par question, pour chaque zone d'éducation (EP en trait plein et H-EP en pointillés). Il est exprimé en pourcentage moyen de bonnes réponses pour chaque zone d'éducation. Il permet une analyse fine du questionnaire, question par question. Il y a 9 questions au total. Pour « Verte », nous avons décomposé les questions 4 et 5 et les questions 6 et 7 du questionnaire d'origine qui ne comportait que 7 questions. Nous avons donc 9 questions au total. Nous avons fait de même pour « Sidonie ». Simplement pour la question 4 d'origine qui comportait 4 affirmations et non 2 comme dans « Verte », nous avons fait le choix de conserver, pour le comptage, que les deux affirmations qui nous paraissaient les plus intéressantes, soit les deux dernières (« Le fermier force Sidonie à pondre des œufs carrés » et « Sidonie achète un livre qui explique la manière de pondre des œufs carrés »). Nous avons tenté de rendre les deux questionnaires les plus identiques possibles et nous avons finalement supprimé deux affirmations sur quatre. Autre modification pour « Sidonie » : la question 6 de « Verte » porte sur l'identification du pronom « nous » dans l'incipit du texte ; elle pose le problème de l'énonciation dans le texte. Ne trouvant pas d'équivalent pour « Sidonie », nous avons opté pour une question portant sur le sens propre/sens figuré, étant donné que ce type de question figure souvent dans les questionnaires des évaluations nationales.

Pour résumer :

Q1 est un choix de résumés (QCM)

Q2 est un choix de titres (QCM)

Q3 est une wh-question de lieu pour « Sidonie » et de temps pour « Verte » (QCM de closure)

Q4 est une affirmation (vrai/faux sous forme de oui/non)

Q5 est une seconde affirmation (vrai/faux sous forme de oui/non)

Q6 est une question de prélèvement d'expression dans le texte (question ouverte)

Q7 est la même question de prélèvement d'expression (question ouverte)

Q8 est une question différente pour les deux textes : question d'énonciation ou de grammaire pour « Verte » et question de sens propre/sens figuré pour « Sidonie » (QCM)

Q9 est une question portant sur le narrateur (QCM)

Pour l'analyse détaillée, nous procéderons en deux temps : analyse des résultats au questionnaire de « Verte » ; analyse des résultats au questionnaire de « Sidonie », envisagée à la lumière du questionnaire de « Verte ».

Analyse des résultats au questionnaire de « Verte » :

Nous avons décidé de commencer avec le questionnaire de « Verte » pour deux raisons : nous reprenons stricto sensu le matériel des évaluations nationales ; nous avons des points de comparaison avec les résultats au niveau national.

Le questionnaire de « Verte » a été plutôt bien réussi dans notre recherche.

Q1 « Coche le résumé qui convient le mieux à ce texte » : cette question est la moins réussie de toutes en moyenne avec un taux de bonnes réponses de 59,5%. Elle est de loin la moins bien réussie des questions en EP avec 45% de bonnes réponses (la question la plus faible après celle-ci, la Q8, obtient un taux de réussite de 61% donc de 16 points de pourcentage de mieux). Ces résultats correspondent à ceux des évaluations nationales puisque cette question obtient en 2002 46,9% de bonnes réponses en EP. Nous remarquons, en outre, que l'écart entre H-EP et EP est un des plus importants du questionnaire (29 points de pourcentage). La difficulté majeure des trois résumés distracteurs tient essentiellement au changement de point de vue. Chaque résumé contient beaucoup d'éléments issus du texte et cela a pu induire en erreur les plus faibles compreneurs qui s'arrêtent aux éléments de surface. Cependant, nous avons apparaître, dans la succession des tâches, des problèmes de compréhension liés à l'identification des personnages et de l'énonciation. Ces difficultés intrinsèques au texte sont des pistes d'explication tangibles pour les faibles résultats généraux, aussi bien dans notre enquête que dans les évaluations nationales 2002. D'une manière générale, le choix de résumés demeure souvent une question peu réussie, notamment en EP : dans l'actuelle catégorisation de la DEPP, cette question est perçue comme une question de synthèse à la DEPP et comme relevant du modèle de situation, mais elle est avant tout une question qui contient beaucoup d'informations (le nombre de mots est important) ; elle exige surtout des habiletés en détection d'incohérences. Or, la littérature témoigne du peu d'efficacité de la détection d'incohérences chez de nombreux élèves, en EP particulièrement. Les stratégies de réponses sont très diversifiées pour ce type de questions : certains élèves lisent d'abord tous les résumés et procèdent par exclusion ou élimination ; d'autres s'arrêtent de lire dès qu'un

résumé « leur plaît » ou « qu'il contient des mots du texte ». Enfin, certains élèves savent utiliser cette question pour répondre à d'autres questions du questionnaire en utilisant les informations fournies. Cette question est très clivante en termes de zones d'éducation.

Q2 « Coche le titre qui correspond le mieux à l'ensemble du texte » : à l'opposé de la Q1, la Q2 a été très réussie quelle que soit la zone d'éducation. Elle est également réussie dans les évaluations nationales 2002. Dans la catégorisation actuelle de la DEPP, elle serait considérée comme une question de synthèse relevant du modèle de situation. Celle-ci n'a cependant peut-être pas besoin de le convoquer pour être réussie. Il s'agit d'une question presque indépendante du texte (selon la définition de Keenman et al., 2006). En utilisant les informations des résumés, il est possible d'éliminer d'emblée deux distracteurs. D'ailleurs, aucun des élèves n'a choisi les distracteurs 1 et 2 dans notre enquête. En outre, le troisième distracteur « un garçon sans-gêne », peu choisi, a néanmoins suscité des interrogations (inutiles ? parasites ?) chez les élèves. L'interprétation de l'expression oscillait entre « qui n'éprouve pas de gêne » et « qui ne se gêne pas ». La collusion avec le thème de la politesse était également problématique. 18 élèves de l'enquête disent ne pas connaître le sens de l'expression ; c'est un motif d'exclusion du distracteur souvent avancé par les élèves : « quand je comprends pas, je coche pas » (E45).

Q3 « Cette histoire se passe » : Cette question marque un très fort clivage entre EP et H-EP. Tous les élèves de H-EP ont trouvé la bonne réponse qui était indiquée explicitement dans le texte. L'écart est de 29 points de pourcentage. D'après les justifications, les erreurs sont dues au fait que certains élèves n'ont pas noté ce qui a été considéré comme un détail à la lecture ; certains se réfèrent ensuite à leurs intuitions ou leur quotidien et/ou ne retiennent que la surface pour choisir leur réponse : « Ça parle de classe 'des garçons de ma classe' ; ça veut dire qu'ils sont en classe » (E71) ; « les grandes vacances, c'est dit dans le texte » (E75) ; « À mon avis, c'est un week end » (E37), etc. Ce comportement que j'ai appelé « détexualisation » d'après Daunay, est selon la littérature, fréquent en EP.

Q4 « Ces affirmations sont-elles exactes ? Le plus grand des garçons est Vincent » : Cette question marque le plus gros écart de tout le questionnaire entre EP et H-EP : 31 points de pourcentage de différence. Dans l'évaluation DEPP de 2002, c'est la question (Q4 et Q5 de notre enquête sont regroupées) la moins réussie du questionnaire (avec 40% seulement de bonnes réponses en EP). Elle implique un traitement implicite assez fin. Le passage du texte

auquel cette question fait référence est le suivant : « -Bonjour Madame, a dit le plus grand en souriant poliment, bonjour, Verte». Mais pour comprendre qui est le plus grand des deux garçons, il est nécessaire (i) d'avoir identifié les personnages ; (ii) d'avoir identifié la situation d'énonciation (la clé pour soulever l'implicite se trouve dans le tour de parole suivant « - Bonjour Soufi, a répondu Verte en baissant le museau » ; il s'agit donc de recourir à un processus d'intégration des deux phrases pour résoudre l'équation : Soufi = le plus grand). Or, pour de nombreux élèves d'EP, ce sont précisément deux habiletés qu'ils ont du mal à mettre en œuvre dans notre protocole. (i) La mention de la mère de Verte dans le paratexte (personnage absent dans l'extrait à traiter), la proximité du prénom Soufi avec le prénom féminin Sophie et les nombreux substituts (« garçons », « gamins » ; avec des variations individu/groupe « Vincent/Soufi vs garçons de ma classe, on, jeunes » ; « grand-mère vs grands-parents », « Verte et sa grand-mère vs nous ») ont posé de gros soucis d'identification du nombre et du sexe des personnages pour de nombreux élèves d'EP. L'énonciation et la maîtrise des conventions écrites du dialogue posent également problème. Quelques élèves disent ne pas comprendre la structure syntaxique de la phrase du texte « le plus grand en souriant » (est-ce l'inversion du sujet ?) ou celle de l'affirmation « le plus grand des garçons » (E70) ; d'autres utilisent leurs connaissances du roman pour répondre « C'est Vincent, parce qu'on l'a lu ; il a 12 ans » (E45), « C'est pas Vincent qui tombe sous le charme de la grand-mère, c'est Soufi donc c'est lui le plus grand » (E31) ; ou bien encore se réfèrent à leurs expériences quotidiennes « ils sont dans la même classe, alors ils ont la même taille » (E40), « Soufi est poli donc c'est le plus grand » (E59) ou à leurs certitudes au sujet du texte « Là, c'est Vincent qui parle donc s'ils disent que c'est le plus grand, c'est que c'est lui le plus grand » (E71).

À travers les justifications, on voit clairement qu'une bonne réponse n'est pas toujours le témoin d'une bonne compréhension. En outre, beaucoup d'élèves disent répondre au hasard ou « on ne peut savoir ». En tout, 6 élèves d'EP seulement donnent spontanément la bonne justification. Les élèves d'H-EP hésitent également souvent ou donnent d'abord une réponse erronée mais le simple fait d'opérer un retour sur leur stratégie de réponse suffit souvent à les faire changer d'avis. L'étayage créé ainsi a été le même en EP qu'en H-EP, ce qui explique en partie le fort écart des résultats.

Q5 « Ces affirmations sont-elles exactes ? Soufi est poli » : Cette question a été mieux réussie que la Q4 par tous. 100% des élèves d'H-EP ont donné la bonne réponse et l'écart avec l'EP est bien moindre que pour la précédente. Il est difficile d'établir une comparaison avec les résultats de la DEPP puisque Q4 et Q5 étaient confondues dans le questionnaire d'origine qui constituaient, rappelons-le, la question la moins réussie du QCM de 2002 (48,7% de bonnes réponses). Nous expliquons le fort taux de réussite dans notre protocole au fait que cette question de la politesse de Soufi a été plusieurs fois abordée au fil des différentes tâches. Le QCM arrivant en bout de chaîne du protocole, nombreux sont les élèves à être revenus sur leurs représentations initiales du texte. Beaucoup ont changé d'avis à ce sujet ou ont clarifié leurs hésitations. 8 élèves d'EP cependant pensent toujours que Soufi n'est pas poli.

Q6 et Q7 « Verte est mécontente de rencontrer deux garçons de sa classe. Relève deux expressions du texte qui le montrent » : Ces questions ont été plutôt réussies dans notre protocole. Presque tous les élèves identifient au moins une expression. La différence de plus de 26 points de pourcentage environ par rapport aux résultats de la DEPP s'explique sans doute par l'étayage (et notamment les relances lorsqu'un élève oubliait de rechercher une seconde expressions). Quelques cas marginaux ne connaissaient pas la signification de l'adjectif « mécontente » ; un élève a refusé le contenu de la consigne, jugeant que Verte était contente dans le texte et n'a donc pas cherché les expressions. Le terme-même d'expression est souvent assez flou chez les élèves mais faisant partie du vocabulaire scolaire, il ne semble pas avoir posé problème.

Q8 « Quels sont les personnages désignés par le pronom 'Nous' dans la première phrase du texte » : Cette question nous paraît présenter a priori des difficultés importantes. La phrase de référence constitue l'incipit de l'extrait choisi et apparaît juste après le paratexte qui introduit trois personnages féminins dont un est absent de l'extrait (la mère). Pour identifier le « nous », il faut avoir compris cela. En outre, il est nécessaire d'avoir lu le texte en son entier et s'en être construit une représentation cohérente au niveau du narrateur et de l'énonciation : qui parle et à quel moment ? Avoir repéré le « je » et convoqué le fait que le « je » est englobé dans le « nous », etc. Il s'agit d'ailleurs d'une des difficultés du texte qui passe sans cesse du plan individuel au groupe auquel l'individu appartient. Nous voyons que c'est la deuxième question la moins réussie toutes zones confondues (75% de bonnes réponses en moyenne) et qu'elle est assez clivante avec 28 points de pourcentage de

différence entre EP et H-EP. Les évaluations nationales de 2002 affichent à cette question un taux de bonnes réponses de 64,4%. Nous pensons que l'étayage et le dispositif expliquent cette différence d'une dizaine de points de pourcentage que l'on retrouve presque partout. Les justifications sont pleines d'enseignements sur les obstacles auxquels les élèves se sont heurtés. Certains élèves ont confondu des termes 'désignés' vs 'dessinés' (E38) mais surtout 'pronom' et 'prénom' (E17, E52, E55). Ces derniers répondent néanmoins correctement. D'autres en restent à la notion de pluriel et choisissent le distracteur 1 « deux gamins en blouson » : « deux gamins parce qu'ils sont deux » (E23), « ils étaient deux » (E71). Dans l'actuelle catégorisation de la DEPP, cette question serait probablement considérée comme une question de synthèse relevant du modèle de situation : il s'agit en effet d'identifier le narrateur et avoir compris le système des personnages. Mais, la mention du mot « pronom » dans la consigne a souvent ramené les élèves à un traitement grammatical. Un seul élève (E67) a justifié sa réponse par l'accord en genre et en nombre : « -ées » : seul le distracteur 2 correspond effectivement. Même si cette question est globalement clivante en termes de zones d'éducation, nous avons remarqué, dans les justifications, des erreurs et des confusions partagées. Les notions convoquées par cette question semblent être encore fragiles pour des élèves de fin d'école primaire.

Q9 « Dans ce texte, quel est le personnage qui raconte l'histoire ? » : En conclusion de l'analyse sur le questionnaire de « Verte », nous remarquons la présence de 100% de réussite à plusieurs questions dans notre protocole. La demande de justifications nous permet cependant d'affirmer qu'une bonne réponse ne témoigne pas toujours d'une bonne compréhension. Globalement, le questionnaire est mieux réussi dans notre enquête que dans les évaluations nationales 2002. Cela est sûrement le fait du dispositif-même (étayage de l'enquêteur et questionnaire en bout de chaîne de 5 tâches sur le même texte). Dans les deux questionnaires, des écarts entre EP et H-EP y sont notables. Cependant, on remarque que le comportement des zones dans notre protocole diffère grandement de celui de la DEPP : les résultats de la DEPP sont assez parallèles (L'EP est entre 10 à 20 points de pourcentage en dessous de l'H-EP) alors que les résultats de notre enquête sont plus discordants. Ils marquent un ambitus bien plus grand sur certaines questions qui sont alors très clivante en fonction de la zone d'éducation. Nous retrouvons les difficultés spécifiques à l'EP relevées par la

littérature : Les questions nécessitant une détection d'incohérences et un traitement de l'implicite sont en général beaucoup moins bien réussies en moyenne en EP qu'en H-EP.

	Q 1	Q2	Q3	Q4.3	Q4.4	Q5	Q5.2	Q6	Q7	nb brep
total = 1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
total = 2	1	2	0	2	0	0	0	1	0	3
total = 3	1	4	2	5	0	3	0	1	2	6
total = 4	1	8	5	9	2	8	0	2	5	10
total = 5	4	9	8	11	9	10	3	2	9	13
total = 6	10	13	14	16	8	14	4	1	16	16
total = 7	19	18	20	21	17	22	11	5	21	22
total = 8	4	5	5	5	5	5	5	1	5	5
total = 9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
% de réussite total	53,8	78,2	71,8	91,0	55,1	82,1	32,1	19,2	78,2	

Tableau 10: nombre de bonnes réponses à une question du QCM sur Sidonie, par tranches de score total. Exemple de lecture : la question 5 a été réussie 22 fois par le groupe d'élèves ayant un score total de 22 soit par tous les élèves de ce groupe.

Le tableau ci-dessus le nombre de bonnes réponses à une question du QCM de « Sidonie » par tranches de score total. Nous avons pensé qu'il pourrait être intéressant d'observer les parcours des élèves dans le questionnaire : nous avons donc croisé, pour chaque élève, le nombre de bonnes réponses et le numéro de la question. Les couleurs du rouge au vert représentent le nombre d'élèves : plus il y a d'élèves, plus elles tendent vers le rouge. Nous voyons d'emblée des différences de comportement avec les résultats au QCM de « Verte » : toutes les tranches sont représentées. Un élève n'a su répondre correctement qu'à une question et à l'autre bout, ils ne sont que 5 élèves à totaliser 8 bonnes réponses et que 2 à en avoir 9. La grande majorité des élèves se situent dans les tranches intermédiaires, soit les tranches 5, 6, et 7. Certaines questions ne sont réussies qu'à partir d'une tranche avancée : la Q7 commence à être réussie à partir de la tranche 5, la Q5 à partir de la tranche 4, les Q3 et Q6 à partir de la tranche 3. La Q1 est très peu réussie dans les tranches inférieures et très bien réussie à partir de la tranche 7. Sa réussite va même globalement croissant puisque le taux de bonnes réponses double de la tranche 5 à la tranche 6. La Q9 suit à peu près le même parcours que la Q1 mais dès la tranche d'avant (dès la tranche 4). À partir de la tranche 6, les élèves ont tous réussi (à une exception près) la Q9. La Q8 est très échouée quelle que soit la tranche. Nous avons vu les raisons pouvant expliquer cet échec massif. Si nous regardons maintenant la composition des tranches par zone d'éducation des élèves, nous constatons des similitudes

avec « Verte » mais également de grosses différences. Tout comme pour « Verte », les premières tranches ne sont « habitées » que par des élèves d'EP ; il faut attendre la tranche 4 pour voir apparaître un élève d'H-EP (sur 10) et la tranche 5 ne comprend encore que deux élèves d'H-EP sur 13. Cependant et contrairement à « Verte », les tranches 8 et 9 sont loin d'être aussi fournies pour « Sidonie » : 5 élèves pour la tranche 8 et 2 pour la tranche 9. Or, sur ces 7 élèves, 3 sont des élèves d'EP. De même, les tranches 6 et 7 qui comptabilisent la majorité des élèves comportent autant d'élèves d'EP que d'élèves d'H-EP (19 +19). Le questionnaire de « Sidonie » est globalement moins réussi que celui de « Verte » mais il marque moins un effet de zone d'éducation.

	Q 1	Q2	Q3	Q4.3	Q4.4	Q5	Q5.2	Q6	Q7	n par score
total = 2	0	2	1	1	1	1	0	0	0	3
total = 3	0	2	1	0	0	2	1	0	0	2
total = 4	0	3	2	1	2	1	1	1	1	3
total = 5	2	5	3	2	5	5	5	1	2	6
total = 6	5	6	3	4	5	7	7	3	2	7
total = 7	5	19	19	18	21	21	20	14	10	21
total = 8	11	16	14	13	16	16	15	16	11	16
total = 9	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
% de réussite total	55,1	93,6	80,8	75,6	89,7	93,6	88,5	70,5	59,0	

Tableau 11 : nombre de bonnes réponses à une question du QCM sur « Verte », par tranches de score total. Exemple de lecture : la question 2 a été réussie 2 fois par le groupe d'élève ayant un score total de 3

Le tableau précédent le nombre de bonnes réponses à une question du QCM de « Verte » par tranches de score total. Nous avons pensé qu'il pourrait être intéressant d'observer les parcours des élèves dans le questionnaire : nous avons donc croisé, pour chaque élève, le nombre de bonnes réponses et le numéro de la question. Les couleurs du rouge au vert représentent le nombre d'élèves : plus il y a d'élèves, plus elles tendent vers le rouge. De ce fait, nous percevons un décrochage certain entre la tranche des 6 questions et la tranche des 7 questions. La grande majorité des élèves (57/78) a au moins 7 bonnes réponses. Il est intéressant de regarder de près quelles questions ont été réussies ou échouées par quelles tranches. Ainsi, nous voyons, par exemple, que les trois élèves qui ont réussi deux questions seulement n'ont jamais réussi la Q1, la Q7, la Q8 ni la Q9. Il faut attendre la tranche 5 pour que la Q1 commence à être réussie ; la tranche 4 pour les Q8 et Q9. Or, Q1, Q8 et Q9 sont des

questions nécessitant, comme nous l'avons vu au cours de l'analyse, détection d'incohérences et traitement de l'implicite. Les élèves les plus faibles échouent à ces questions. Les élèves des tranches 7 et 8 échouent encore beaucoup à la Q9 et surtout à la Q1 puisque 5 élèves seulement sur les 21 de la tranche 7 réussissent la Q1. À l'autre bout, les 16 élèves de la tranche 8 ont tous réussi la Q2, la Q5, la Q6 et la Q8 ; les 21 élèves de la tranche 7 ont également tous réussi les Q5 et Q6.

La Q2, question qui portait sur le titre, est réussie de manière assez uniforme sur l'ensemble des tranches, alors que la Q3 est plutôt clivante : plutôt très bien réussie par les tranches supérieures, elle connaît des taux de réussite assez mitigés en dessous de la tranche 7.

De toutes ces constatations, il appert qu'il est délicat de définir ce qu'est une question facile/difficile ; qu'on ne peut en tout cas pas le définir dans l'absolu. La Q3 serait, par exemple, caractérisée comme une simple question de prélèvement dans la grille actuelle de la DEPP. Elle l'est sans doute pour les tranches supérieures mais non pour les plus faibles qui n'ont peut-être (c'est notre hypothèse) fait référence qu'à leurs connaissances antérieures pour répondre à la question ; de nombreux élèves n'ont, en tout cas, pas eu conscience que la question était une question de prélèvement, c'est-à-dire que la réponse était explicite dans le texte. En revanche, la Q2 qui serait caractérisée comme question de synthèse dans la grille actuelle de la DEPP, donc implicitement comme une question difficile (sur un continuum qui va du prélèvement à la synthèse) a été largement réussie. Cependant, nous avons vu au cours de l'analyse que les distracteurs en faisaient peut-être une question quasi indépendante du texte. Une question ne peut donc pas être décrétée facile/difficile dans l'absolu ; le degré de difficulté dépendant largement de la formulation et des propriétés intrinsèques de la question et du rapport qu'elle entretient avec le texte et les autres questions du questionnaire. Pour finir, si l'on regarde la composition des tranches en fonction des zones d'éducation, on trouve peu de surprises. Sur les 20 élèves qui ont 100% au QCM, 15 sont d'H-EP et 5 d'EP. À l'autre bout, les tranches de 2 à 5 ne sont constituées que d'élèves d'EP. Il faut attendre la tranche 6 pour trouver un (et un seul) élève d'H-EP.

Analyse des résultats au questionnaire de « Sidonie » :

Le questionnaire sur « Sidonie » a été, rappelons-le, créé de toutes pièces pour nous-mêmes. Nous avons tenté de plagier celui de « Verte » dans l'espoir d'obtenir des points de

comparaison le plus fiable possible. Pour l'analyse, nous adoptons la même démarche que pour « Verte », soit question par question.

Q1 « Coche le résumé qui convient le mieux à ce texte » : cette question a été très clivante dans notre enquête. Très bien réussie par les élèves d'H-EP (mieux que la Q1 de « Verte » avec 81% de réussite), elle est très moyennement réussie en EP (40%), ce qui réalise un écart de 41 points de pourcentage ! Il n'est pas évident d'émettre des hypothèses pour expliquer cet écart et le faible taux de réussite en EP. La bonne réponse étant le plus court résumé (en cela, nous avons conscience de ne pas avoir réussi à produire des résumés équivalents), un effet de contrat évaluatif, que nous n'avions pas anticipé, a peut-être joué : le « bon » résumé ne peut pas être le plus court. Les élèves sont nombreux à le faire remarquer : la différence de longueur les fait parfois hésiter à sélectionner le dernier résumé. Ils sont 19 à opter pour le résumé 3 (dont 15 EP) et 14 à avoir choisi le résumé 4 mais en avouant hésiter avec le résumé 3. Deuxièmement, les choix d'incohérences se sont révélés être des nœuds importants pour la compréhension du modèle de situation. Le changement de point de vue –ou plus exactement l'attribution erronée d'une pensée-, la mention de l'Amérique, notamment, ont fait hésiter de nombreux élèves. Nous remarquons au passage que nos distracteurs ne sont pas équivalents en termes de nombre d'incohérences : le second résumé en comporte 3, alors que le premier un seul et le troisième deux. Les résumés distracteurs dans les évaluations standardisées ne comportent en général qu'une seule incohérence. Le questionnaire de « Sidonie » marquait nos « débuts » comme concepteurs d'épreuve ; depuis, au contact de multiples questionnaires, nous avons relevé de nombreuses constantes. En ce qui concerne les résultats pour l'EP, il est nécessaire de noter que nous avons permis aux élèves, quand ils le demandaient, de donner plusieurs réponses. Lors des calculs en revanche, nous avons fait le choix discutable de ne comptabiliser que la bonne réponse ; ceux qui en ont donné deux se sont vus attribuer une mauvaise réponse. Or, les 9 élèves concernés appartiennent tous à l'EP. Ces faits peuvent expliquer en eux-mêmes une part importante de l'écart. Il n'en demeure pas moins que certains élèves d'EP présentent des particularités de comportement face à la tâche. 5 élèves (dont 2 ont finalement opté pour la bonne réponse) justifient leur choix de résumé en fonction de la consigne des JIR « important/pas important » ; tâche précédant immédiatement le QCM. D'autres élèves donnent des justifications « hors champ » : « Sidonie, l'histoire, elle est bien » (E64) ou par exclusion en rapport avec leur non-

compréhension : « Le résumé 3, c'est le plus logique, je le comprends ; le résumé 4, je comprends pas très bien. Y a que trois phrases » (E67) ou « Sidonie change ses habitudes de vie ? Ils ne disent pas ça dans le texte » (E66), comme si cet élève refusait l'inférence produite dans le résumé et donc absente du texte source. Ce type de justifications et de comportements inadéquats ne se rencontre qu'en EP dans notre enquête, ou du moins ne sont verbalisés que par des élèves d'EP. Le contrat évaluatif semble plus fragile en EP.

Q2 « Coche le titre qui correspond le mieux à l'ensemble du texte » : cette question est plutôt bien réussie par rapport à l'ensemble du questionnaire puisqu'en moyenne, elle obtient un taux de réussite de 78,2%, soit le troisième meilleur taux du questionnaire. Nous remarquons d'emblée que la question est, de manière assez inédite, mieux réussie en EP qu'en H-EP avec un écart en points de pourcentage de 14. Il est relativement aisé de fournir des explications à cet état de fait. La question a été construite de telle manière qu'il n'y a pas une et une seule bonne réponse. Le choix des distracteurs traduit plutôt des niveaux de représentation du texte et une conception du titre. C'est un parti pris de départ qui, pour intéressant qu'il est d'un point de vue qualitatif, est quelque peu délicat à gérer de manière quantitative. La plupart des élèves se sont soumis au contrat évaluatif et ont choisi le titre qui était le plus représentatif de la surface de texte. Cependant, et le phénomène est plus fréquent en H-EP, plusieurs élèves ont joué avec la valeur métaphorique que peut véhiculer un titre et ont consciemment fait un choix esthétique : « On a l'impression qu'on va apprendre comment faire des œufs carrés ; ça donnait envie de lire » (E19). Bien que l'on retrouve cette position en EP : « En fait, tous les autres titres sont possibles » (E29), nous voyons apparaître en EP à travers les justifications des conceptions normées du titre :

- Un titre doit contenir les mots du texte : « Y a pas extraordinaire dans le texte, sinon je le verrais » (E38) ; « Mode, c'est pas dit dans le texte » (E48).
- Un titre ne doit pas être trop long (E40).
- Un titre n'est pas métaphorique « Ils ont rien dit comme recette (que des œufs et des gâteaux) » (E48).

L'hypothèse que nous émettons pour expliquer l'écart entre EP et H-EP est celle de la norme : les élèves d'EP ont montré globalement une conception plus normée du titre que les élèves d'H-EP.

Q3 « Cette histoire se passe » : Cette question a été relativement bien réussie.

L'écart entre EP et H-EP est de 14 points de pourcentage et s'explique assez facilement. Nous avons donné la possibilité d'indiquer plusieurs réponses aux élèves mais dans le comptage, les choix multiples (même avec la bonne réponse) ont été rejetés. 10 élèves sont concernés. Or, les élèves d'EP y ont recours plus fréquemment que les élèves d'H-EP qui, c'est notre hypothèse, sont plus contraints par un contrat évaluatif naturalisé. Cependant, le choix du distracteur « en France » est opéré plus souvent en EP. Il fonctionne comme un attracteur : « Y a des fermes en France » (E42) ; « dans une ferme en France » (E80). Nous n'avions pas anticipé ce phénomène. Les élèves d'H-EP rejettent en général d'emblée le distracteur parce que « c'est possible en France mais on ne le précise pas dans le texte » (E01).

Q4 « Ces affirmations sont-elles exactes ? Le fermier force Sidonie à pondre des œufs carrés » : Cette question est très bien réussie avec un taux de 91% de réussite en moyenne ; nous notons au passage le faible écart entre EP et H-EP. Ce qui fait la différence entre l'EP et l'H-EP, c'est encore une fois, une définition en creux, c'est-à-dire, ce que l'on ne trouve pas en H-EP. On ne trouve pas en H-EP d'élèves ne connaissant pas le terme « affirmation ». On ne trouve pas non plus dans les justifications des élèves d'H-EP des sortes de syllogismes tels que « Il ne force pas Sidonie puisqu'elle ne réussit pas » (E29). Nous rappelons au sujet des Q4 et Q5 que nous avons finalement sélectionné deux items sur quatre dans le souci de coller au plus près le questionnaire de « Verte ». Cela traduit néanmoins une difficulté à produire le même type de questionnement. Nous avons eu beaucoup de mal à trouver des affirmations intéressantes à questionner. En effet, dans les questions équivalentes de « Verte », les affirmations portent sur des inférences à produire lors de la lecture du texte. Or, les inférences des textes calibrés de « Diagnos » sont des inférences dites de bas niveau (c'est-à-dire qu'elles concernent la syntaxe) et elles sont voulues comme telles. En effet, les textes de « Diagnos » cherchent à cerner au plus près les processus cognitifs en jeu dans la compréhension de textes, en éliminant le plus possible les biais et interférences engendrés par les connaissances antérieures. Les Q4 et Q5 font donc partie des questions qui nous ont parues difficiles à copier et qui sont de fait assez artificielles.

Q5 « Ces affirmations sont-elles exactes ? Sidonie achète un livre qui explique la manière de pondre des œufs carrés » : Mêmes remarques que pour la Q4. Cependant la Q5 est beaucoup moins réussie que la Q4, quelle que soit la zone d'éducation. Nous expliquons ce résultat par

le fait que cette phrase a déjà été l'objet d'une question orale. Les élèves qui ne répondent pas correctement ont peut-être conservé la représentation développée alors, représentation qui opérait un glissement de la « manière de construire des cubes » à « la manière de pondre des œufs carrés ». En effet, Sidonie détourne l'utilisation du livre.

Q6 et Q7 « Relève deux expressions qui montrent que dans ce texte la poule Sidonie pense et se comporte comme un humain » : Les deux questions sont découplées pour les résultats alors qu'à l'origine il s'agit d'une seule et unique question, comme nous l'avons fait pour le QCM de « Verte ». Comme souvent dans le cas de doubles consignes, une partie de la question est oubliée. Cela semble être le cas des résultats des évaluations nationales. C'est partiellement le cas dans notre enquête malgré l'étayage. De nombreux élèves ont du mal à trouver deux expressions. Ils en trouvent généralement une mais il leur est difficile de dépasser la réponse unique. Selon toute logique, tous ceux qui n'ont pas trouvé la première expression n'ont pas trouvé la seconde (ils sont 14 élèves dans ce cas dont un H-EP). C'est ce qui explique la chute drastique des résultats de Q7 par rapport à Q6 avec un écart de 51 points de pourcentage entre les deux questions. La plupart des réponses erronées sont dues à la mention de comportements qui ne sont pas spécifiquement humains : se mettre sur le dos, tomber malade, changer sa nourriture. Les justifications marquent, là encore, des différences entre les zones. On ne trouve pas en H-EP des élèves qui « refusent » la consigne : « Mais non, Sidonie ne se comporte pas comme un humain » (E62, E73, E55). Remarquons à ce sujet que l'implicite contenu dans la question (Sidonie se comporte comme un humain ; à vous de justifier en quoi) est à la charge de l'élève. De même, quelques élèves d'EP disent ne pas connaître le terme « expression » (E33), un autre donne une définition par l'exemple : « Dans Cosette, les branches étaient comme des mains, c'est une expression » (E40), un autre élève donne « malade et inconfortable » comme réponse. Lorsqu'un peu surpris, on l'interroge sur le sens du terme expression, il répond : « Une expression, c'est par exemple la joie, la peur, l'horreur » (E38).

Q8 : « Dans la phrase 'Sidonie acheta un livre qui expliquait la manière de construire des cubes et le dévora', le verbe dévorer signifie » : cette question a posé de gros soucis au moment de l'interprétation des résultats. Nous rappelons d'emblée qu'elle est un équivalent imparfait de la question de « Verte » qui portait sur un problème d'énonciation et d'identification du système des personnages. Les propriétés intrinsèques de « Sidonie » étant

très différentes, nous ne trouvons pas d'équivalents directs. Nous avons donc fait le choix d'inventer une question sur sens propre/sens figuré, question récurrente des évaluations nationales de ces dernières années. La lecture du graphique nous indique immédiatement que la question est très échouée : 25% de réussite en moyenne avec en outre un écart de 34 points de pourcentage entre l'EP et l'H-EP. Le propre du sens propre/sens figuré est souvent de permettre de niveaux de lecture. C'est le cas dans « Sidonie » : le lecteur peut aussi penser que la poule mange le livre ou que la poule lit le livre avec passion. Dans l'univers absurde décrit dans le récit, tout est question d'interprétation. Coter une réponse comme bonne réponse est alors délicat ; c'est pourtant ce que nous avons fait. Si les réponses des élèves sont intéressantes pour décrire qualitativement leur compréhension du texte, il est plus discutable d'utiliser quantitativement les données. C'est pourquoi, nous avons décidé pour la suite de supprimer les résultats à cette question. L'objet de la question avait déjà été évoqué dans d'autres tâches, notamment dans la reconnaissance (« Sidonie avait des douleurs au ventre », VSLC) ce qui a peut-être influencé la lecture et l'interprétation du texte. Quoiqu'il en soit, 4 élèves d'EP seulement pensent que le verbe est au sens figuré (et 3 ne choisissent pas et répondent les deux) ; un élève donne une bonne réponse mais sa justification est hors champ : « elle peut pas manger ; son bec est trop petit » (E61). Les élèves d'H-EP sont plus partagés entre les deux interprétations du verbe.

Q9 : « Dans ce texte, qui raconte l'histoire ? » : cette question a obtenu un taux de réussite global de 78,2%, ce qui en fait une question assez réussie par rapport à l'ensemble du questionnaire. L'écart entre l'EP et l'H-EP est cependant important avec un écart de 33 points de pourcentage. Les élèves d'H-EP ont tous donné sans hésitation la bonne réponse, montrant ainsi qu'ils maîtrisent bien les premiers outils d'analyse littéraire, en tout cas, celui de narrateur. Cela semble moins le cas en EP. La définition du narrateur est floue chez de nombreux élèves. Plusieurs déclarent ne pas connaître le sens du mot (E48 ; E67) ; d'autres confondent narrateur et écrivain : « Ça parle pas d'un narrateur, c'est un écrivain » (E45) ; mais le plus souvent, ils confondent narrateur et personnage : « Le texte, ça parle d'une poule » (E41) mais aussi E61, E66, E71, E64, etc. Un élève n'arrive pas à se décider entre le fermier et le narrateur parce que « le fermier raconte une histoire » (E53) ; un dernier choisit finalement le narrateur mais seulement parce que « le fermier ne parle pas tout le temps » (E33). Pour finir, il est important de noter que nous avons eu du mal à plagier la question de

« Verte » et à trouver des distracteurs : « Verte » comporte quatre personnages dont un est précisément un personnage-narrateur. L'absence d'un quatrième distracteur et la mention du terme « narrateur » en font une question un peu artificielle dont la formulation a été uniquement contrainte par la volonté de coller au modèle.

Discussion et perspectives :
« Y a-t-il une évaluation suffisamment bonne ? »

Au terme de ce travail que nous concevons comme le point de départ d'un travail riche et stimulant, nous sommes en mesure de jeter les bases d'un premier bilan. Nous verrons successivement les apports et limites de chaque enquête puis nous reviendrons sur les impensés ou les « peu pensés » de l'évaluation de la compréhension de textes ainsi que les perspectives de recherche.

Apports et limites de chaque enquête

Entretiens d'enseignants

Le premier enseignement que l'on peut tirer de l'analyse des entretiens d'enseignants consiste en la définition du référent majeur des enseignants pour juger de la difficulté d'un texte et des questions. Il s'agit très nettement de l'élève, voire plus précisément de leurs élèves. On observe un glissement très marqué de la difficulté du texte et des questions vers la difficulté des élèves ; ce qui s'explique peut-être par l'intuition qu'ils ont que la difficulté des textes est le résultat de l'interaction lecteur-texte. Les enseignants adoptent le point de vue des élèves pour juger des difficultés, jusqu'à inventer des dialogues fictifs avec leurs élèves et imiter parfois les pratiques langagières de leurs élèves. La préoccupation première des enseignants est de mettre en activité les élèves, d'autant que la lecture ne laisse pas de trace et se prête mal à l'activité collective de la classe. Ils favorisent ainsi les supports et les activités qui permettent l'implication des élèves dans la tâche de lecture ; ainsi, le champ sémantique des aspects conatifs et de la « motivation » des élèves est très étendu dans leurs propos, au détriment éventuellement de l'élaboration personnelle et experte sur la lecture, du dépassement d'une lecture « cursive ». Cette connaissance précise des procédures et modes de faire de leurs élèves permet aux enseignants d'explicitier avec beaucoup d'acuité les décalages qui peuvent exister entre leurs attendus et ce qu'en comprennent les élèves ; entre la tâche prescrite et celle redéfinie par les élèves.

De même, un des critères de choix de textes les plus importants est sans conteste la thématique du texte : les enseignants sélectionnent avant tout des textes qui vont « accrocher » les élèves, sans qu'ils puissent vraiment expliquer ce qu'ils mettent derrière l'expression. Ce critère passe bien avant les problèmes spécifiques de compréhension que le texte peut poser.

Finalement, la représentation sous-jacente dominante est celle de l'existence d'une bonne et une seule bonne compréhension du texte. Nous pouvons déceler cette représentation à travers les expressions qui émaillent le discours des enseignants telles que « *fausser la compréhension* », « *gêner* », « *bloquer* », « *buter* », comme si, en un processus tautologique, les mots du texte représentaient autant d'obstacles à franchir pour comprendre le texte.

Lorsqu'ils s'efforcent de caractériser les propriétés du texte susceptibles d'engendrer des difficultés, et jugent les difficultés de compréhension intrinsèques au texte, la majorité des enseignants semblent avoir des intuitions très pertinentes mais manquent probablement d'outils pour le faire ou du moins font usage de notions de manière approximative. Le terme de « référent », par exemple, en est une bonne illustration : entre sens linguistique (signifiant/signifié/référent), sens grammatical (le référent d'une reprise anaphorique) et sens culturel (référent/référence), on ne sait pas toujours lequel est convoqué par les enseignants.

En revanche, en ce qui concerne l'analyse des questionnaires, la majorité des enseignants font preuve d'une expertise certaine, d'une véritable « culture » du questionnaire. Ils sont capables d'analyser les problèmes de formulation et d'évaluation des questions avec une grande acuité.

Du point de vue de l'enseignement, nous pouvons donc affirmer qu'ils ont peu de cadre de référence pour orienter le choix des textes et qu'ils ne centrent pas souvent l'abord des textes autour des problèmes de compréhension spécifique au texte lu mais s'intéressent à la thématique ou à la richesse du lexique. pratiquent, d'ailleurs, un entraînement rigoureux à la technique du questionnaire, ce qui rejoint en partie le discours de Goigoux et Cèbe, dans le sens où plusieurs séquences de leurs méthodes d'enseignement explicite de la compréhension (« Lector et Lectrix », « Lectorino et Lectorinette ») sont consacrées à l'enseignement du questionnaire. Néanmoins, les propos des enseignants de l'enquête portent peu sur l'enseignement de la compréhension.

Un autre intérêt de cette enquête a été de souligner des différences de discours entre enseignants selon leur zone d'exercice. Les enseignants en HEP abordent surtout le texte comme thème principal contrairement aux enseignants en EP, chez qui les thèmes de l'évaluation et des élèves représentent plus de la moitié des propos.

Parmi les limites que l'on peut citer au sujet de cette enquête, la principale est inhérente au caractère qualitatif de celle-ci : portant sur quinze enseignants seulement, elle ne peut pas être autre chose qu'une illustration des représentations et jugements des enseignants. En outre, on note la sur-représentation des enseignants en EP (dix sur quinze) qui constitue un filtre certain pour la catégorisation des propos. Le dispositif choisi –analyse a priori d'une épreuve de compréhension- conserve un caractère artificiel qui aurait pu être croisé avec des

questionnaires remplis : nous aurions pu soumettre des réponses d'élèves aux enseignants ou des enregistrements d'entretiens d'élèves en train de commenter leurs procédures et stratégies de réponse à l'item.

Enfin, il pourrait être fructueux, dans une enquête à venir, de proposer à des enseignants un travail de conception de tâches ou de sélection de textes, afin de cerner leur abord de la difficulté des textes et des questions en amont.

Des questions sans texte

Au-delà du caractère spectaculaire des résultats bruts de cette enquête (le peu d'écart de réussite entre les résultats aux évaluations nationales réalisées bien évidemment avec texte d'une part et les résultats de notre propre dispositif sans texte), nous sommes amenés à nuancer très rapidement les conclusions car l'expérience montre que ces épreuves évaluent bien la compréhension : certes pas celle du texte mais celle des questions et du questionnaire. En outre, nous devons d'emblée remarquer le caractère très artificiel de la situation ainsi créée qui force les élèves à mettre en œuvre des procédures et stratégies auxquelles ils n'auraient peut-être pas eu recours dans une situation « normale » d'évaluation. Cependant, cette enquête a précisément le mérite d'exacerber ces procédures et de mettre en lumière les connaissances stratégiques des élèves ainsi que leur familiarité avec l'objet questionnaire.

L'apport majeur de cette enquête se situe au niveau méthodologique : elle apporte des outils pour penser la validité des épreuves d'évaluation. Cette enquête a été la prise de conscience qu'une analyse a priori systématique des questions était nécessaire et a constitué l'expérience princeps à partir de laquelle a été engagé le travail de large envergure autour de la base de questions et la mise au point d'une première catégorisation de « motifs de réponse à l'item » (MRI). Ces deux chantiers sont tout juste entamés et demandent à être prolongés dans l'avenir. Les premiers résultats que nous obtenons et qui sont présentés ici semblent prometteurs.

Cette enquête amène à tempérer les discours sur la scientificité des évaluations revendiquées tant par des institutions internationales comme l'OCDE que par la DEPP, mais aussi les constats chiffrés qui s'ensuivent.

L'enjeu n'est pas de discréditer, mais de par une mise en question des questions, de penser d'une part l'activité de réponse des élèves et d'autre part la catégorisation des questions. Le décalage important qui peut exister par exemple, entre une tâche de choix de résumés présentée comme relevant des compétences de synthèse et qui devient un travail de détection d'incohérences, souligne la fragilité de ces catégories.

D'un point de vue méthodologique, cette enquête nous a apporté de nombreux outils pour l'analyse a priori des questionnaires : le jeu en écho de répétition de mots au fil du questionnaire, la circulation des champs sémantiques dans le questionnaire, l'enchâssement des questions et le caractère très artificiel du choix des distracteurs. Sur ce dernier point, les entretiens d'élèves immédiatement après la passation, nous a fait prendre conscience de l'incongruité de certains distracteurs, choisis uniquement parce que ce sont des mots de texte. Par exemple, dans la condition « sans texte », le distracteur n°5 de la question 2 du questionnaire sur « Galilée » mentionnant « les lentilles de Pise » a très peu été choisi, encore moins que dans la condition « avec texte ». Lors d'entretiens, les élèves prenaient le mot dans son acception de « légumineuses ». Or, le terme « lentilles » apparaissait dans le texte. Il a pu induire des réponses erronées chez des élèves qui ne procèdent que par appariement et fonctionner comme un attracteur.

Enfin, l'analyse a priori du questionnaire nous a beaucoup appris sur la représentation de la compréhension de textes des concepteurs d'épreuves qui transparait à travers les épreuves : ce que le questionnaire dit de ce que dit le texte, c'est-à-dire les impositions de lecture du texte véhiculé par les questions. Le questionnaire semble avant tout viser à faire émerger le sens caché du texte et le message de l'auteur, du moins tels qu'il est perçu par les concepteurs d'épreuves. Il y aurait, encore une fois, une bonne et une seule bonne compréhension du texte.

L'expérience que nous avons menée est en tout cas une illustration de la conception de questionnaire comme métatexte (Daunay, 1993) puisque le questionnaire se passe ici du texte et permet de faire passer d'une tautologie à l'autre : le questionnaire appréhendé comme texte et la compréhension de ce qu'évalue le test qui est un texte. L'analyse a priori du seul questionnaire est en ce sens un exercice très formateur qui participe à la prise de conscience de l'objet questionnaire. Il peut permettre, dans une visée formative auprès d'enseignants, de fournir des outils pour l'analyse et la conception dedans leurs pratiques pédagogiques.

L'idée de procéder à cette expérience par l'absurde est venue tard dans le parcours de la thèse et de l'analyse a priori des épreuves et nous avons manqué de temps pour exploiter toutes les dimensions d'analyse, notamment en ce qui concerne les (trop peu nombreux) entretiens d'élèves que nous avons menés en individuel conjointement à la passation des épreuves. Les élèves nous expliquaient leurs procédures et leurs choix stratégiques de réponse à l'item ; ces entretiens étaient, en ce sens, riches d'enseignements. Ils auraient en outre mérité d'être multipliés. Les principes de ces analyses auraient également pu être appliqués aux épreuves de l'enquête avec les élèves de CM2, mais la collecte des résultats était déjà achevée.

Pour poursuivre la ligne directrice ouverte par cette expérience, nous aimerions prochainement mettre en place un dispositif dans lequel les élèves auraient à disposition le seul questionnaire (toujours sans le texte attendant donc) et seraient invités à reconstruire le modèle de situation du texte.

La base de questions issues des évaluations nationales

L'analyse menée sur la base de questions issues des évaluations nationales de 1998 à 2013 a été réalisée assez tardivement dans le parcours du travail de thèse. S'agissant d'un travail d'exploration de données de grande envergure, nous présentons dans la thèse que quelques aspects qui nous ont particulièrement frappés. Beaucoup reste à faire mais les apports méthodologiques issus de cette première analyse sont conséquents. Premièrement, elle a une certaine portée descriptive. L'analyse de la catégorisation des concepteurs d'épreuve permet de statuer sur la couverture du domaine, c'est-à-dire de voir ce qui est très interrogé de ce qui l'est moins. Par exemple, le pourcentage de questions interrogeant la représentation cohérente du texte est peu élevé, ce qui nous permet d'affirmer que la compréhension impliquée dans les questions ne correspond pas aux définitions générales de la compréhension des modèles de la psychologie auxquels ils se réfèrent pourtant. Deuxièmement, et dans la lignée de ce qui vient d'être dit, cette analyse a permis de s'interroger sur la notion de catégorisation. Le travail itératif et pénible d'analyse des catégorisations et la mise en œuvre d'une nouvelle catégorisation descriptive qui semble tangible pour décrire les questions nous a amenés à réfléchir sur la notion même de catégorisation de questions qui impose toujours la construction de classes d'équivalence. Or,

la correspondance entre catégories et questions pose justement problème puisque les mêmes questions peuvent exister dans des catégories différentes selon les textes, les époques. Inversement, les catégories manquent parfois d'homogénéité et une même catégorie comporte des questions très variées. De plus, comme dans « Questions sans texte », les questions sont transformées par les modalités de présentation : on note un effet important de la nature des distracteurs et des phénomènes de répétitions ou de halo de champs sémantiques, de facilitateurs au sein du questionnaire. Ces phénomènes échappent si on ne considère que la catégorisation d'une question, question par question. La plupart des travaux portant sur la question envisage le rapport question/texte de manière bilatérale. L'un des apports de ce travail a donc été de penser la catégorisation des questions en fonction de l'activité de réponse, comme on le fait en didactique des mathématiques dans l'analyse a priori, et pas de catégoriser les questions sur leurs traits distinctifs.

Troisièmement, nous avons pu constater que, les épreuves devant déboucher sur des jugements binaires 0/1, la pluralité de lecture n'est pas de mise dans les questions. Contrairement à la formulation de certaines questions laissant penser qu'il s'agirait de questions d'interprétation (« à ton avis »), ces dernières sont finalement rabattues sur le même plan que des questions de prélèvement explicite avec pour modèle implicite un modèle essentialiste, c'est-à-dire que le lecteur doit attester du sens caché dans le texte. Les épreuves engagent des conduites assez stéréotypées de prélèvement-validation que certains élèves mettent du temps à maîtriser et qui deviennent caduques au moment où ils commencent à les maîtriser. À l'école primaire, les élèves sont entraînés à répondre à des questionnaires de compréhension qui regroupent majoritairement des questions de prélèvement (ou des questions d'interprétation se révélant être des questions de prélèvement par imposition de lecture). Au collège et a fortiori au lycée, les routines de compréhension élaborées par la pratique de ce type de questionnaire seront inopérantes, quand notamment la lecture cursive sera reléguée au second plan au profit de la valorisation d'une lecture plus littéraire.

En résumé, il apparaît que les tâches d'évaluation, pourtant censées dire quelque chose du lecteur, demandent surtout au lecteur de dire ce que le texte dit.

À partir du travail entamé sur la base de questions, il resterait à mener une analyse fouillée des catégories de la DEPP, dans une perspective didactico-historique, ainsi qu'une analyse plus approfondie des résultats des élèves selon divers critères. Il y aurait également un gros

travail à réaliser au sujet du choix des textes : (i) catégoriser les textes selon leurs propriétés, (ii) repenser la difficulté des textes non selon ces propriétés mais comme le fruit d'une interaction texte/lecteur, (iii) poser le problème des extraits et des paratextes. Enfin, ce travail ouvre également des perspectives au niveau d'un travail didactique à mener sur les postures de lecture et les modes de faire impliqués dans l'activité de réponse à l'item.

L'enquête « Sidonie-Verte »

L'apport essentiel de cette enquête est de montrer le lien fort qui existe entre le texte et les épreuves proposées sur le texte. Toute évaluation est ainsi une interaction texte-tâches. Cette relation est étayée par les fortes variations que l'on a pu observer sur une même épreuve et un texte différent. La difficulté des textes dans le cadre d'évaluations doit même être pensée non pas seulement dans l'interaction lecteur-texte mais aussi dans la triple interaction texte-tâche-lecteur. La labilité des réponses et des résultats montrent bien qu'on n'évalue pas une compétence qui serait « attribut » de l'élève mais que l'on décrit une activité qui prend place dans cette triple interaction. Les résultats quantifient finalement l'adéquation entre l'activité de réponse du lecteur et celle qui est attendue. Notre enquête permet de relativiser très fortement la portée des scores globaux et de pointer le glissement de la compréhension d'un texte à la compréhension de texte. Un résultat marquant de cette enquête est que l'effet du texte est plus fort que l'effet de zone. Cependant cet effet du texte est contradictoire selon les épreuves. La discordance entre les épreuves de Diagnos (le rappel notamment) et le QCM montre ainsi l'intérêt de varier les tâches auprès des mêmes élèves.

Nous avons également pointé un fait intéressant : la familiarité des tâches jouerait peut-être sur les écarts entre zones d'éducation. En effet, les résultats aux tâches de reconnaissance et de jugement d'importance relative, qui constituaient des tâches inédites pour de nombreux élèves, témoignent d'écarts plus faibles que pour le QCM. On peut sans doute en conclure un certain effet de l'entraînement.

Les limites à la conception de notre enquête sont nombreuses. Tout d'abord, cherchant à comparer les résultats des deux protocoles, nous avons tenté de « cloner » de manière très artificielle les épreuves. C'est surtout notable dans le cas du QCM sur « Sidonie » dont certaines questions ne correspondaient pas aux propriétés du texte (la question sur le narrateur notamment). La tâche de rappel n'était pas non plus équivalente pour « Verte », car

le rappel est adapté à des textes à la forte structure narrative et la présence de dialogues dans le texte a posé de nombreux problèmes d'énonciation. La tâche de jugement d'importance relative s'est révélée intéressante mais la catégorie intermédiaire (moyennement important) est devenue un peu fourre-tout . Peut-être aurait-il été plus judicieux finalement de forcer les choix en conservant les catégories extrêmes uniquement.

Le QCM tel qu'il est conçu dans les évaluations standardisées ne conçoit qu'une seule et bonne réponse. L'analyse a priori des protocoles nous pousse à défendre une conception de QCM permettant plusieurs bonnes réponses qui relèveraient implicitement de « types » de compréhension différents. Le choix des élèves pourrait alors être croisé avec celui opéré aux épreuves de reconnaissance qui fonctionne sur ce principe de plusieurs niveaux de représentation du texte, par exemple. Nous avons l'occasion depuis quatre ans de faire partie d'un groupe de concepteurs d'épreuves au Ministère-DEPP. Nous avons tenté ainsi de proposer une question de compréhension (de choix de titres exactement) comprenant quatre distracteurs possibles mais ne relevant pas du même niveau de lecture de l'histoire. Cet item a obtenu un rbs particulièrement clivant (0,92 de corrélation item-test). Ce résultat ouvre des perspectives pour faire changer la conception des QCM vers une épreuve plus représentative des caractéristiques définies qualitativement de la compréhension de textes des élèves.

Dans cette enquête, nous n'avons pas non plus anticipé certains problèmes linguistiques. Deux structures ont posé des problèmes de compréhension à de nombreux élèves : « Sidonie ne pondit plus un seul œuf » a souvent été compris comme « Sidonie ne pondit plus qu'un seul œuf » et « Sofi n'était pas seulement gentil mais aussi poli » comme « Soufi n'était pas poli ». Nous n'avions malheureusement pas anticipé ses difficultés dues à la négation et à la restriction, sinon nous aurions interrogé systématiquement les élèves à ce sujet. Un problème du même ordre s'est posé au sujet du référent culturel des œufs de Pâques. Pour un grand nombre d'élèves (notamment en EP), il n'était pas clair qu'il s'agissait d'œufs en chocolat. Mais nous nous en sommes aperçus en cours de réalisation d'entretiens ou à l'audition des enregistrements au hasard des réponses aux différentes tâches. Nous n'avons pas suffisamment exploité dans notre enquête les perspectives diagnostiques qui étaient à l'origine de l'outil Diagnos (Denhière et Baudet, 1992).

Enfin, nous n'avons eu le temps d'exploiter les questions ouvertes pourtant très riches notamment dans le recoupement avec les autres épreuves. Nous aurions aimé également

analyser les parcours de réponse de chaque élève pour trouver des indices d'évolution de leur compréhension du texte dans la succession des tâches et mieux saisir la dynamique de leur activité de lecture et de réponse.

Les impensés de l'évaluation de la compréhension ou les questions qui restent

L'enseignement de la compréhension et les causes d'échecs

Plusieurs facteurs concourent sans doute aux constats répétés d'échecs et de maintien voire de creusement des inégalités :

- La modalité du questionnaire confine la compréhension dans une activité de « validation » (c'est bien dit dans le texte) et renforce les effets de l'entraînement qui semble favoriser les élèves qui détiennent les clés du contrat évaluatif et savent utiliser le questionnaire pour améliorer leur compréhension initiale. Le temps mis par certains élèves pour comprendre la logique de cette activité de lecture et de réponse la rend caduque au moment où ils la maîtrisent. Ce qui peut concourir à accroître les inégalités.
- Les choix de textes sont parfois hétérogènes selon les zones d'éducation, comme le soulignent les sociolinguistes (Rochex et Crinon, 2011) ou encore Bonnéry, Crinon et Marin (2015), par exemple. Ces différents auteurs montrent comment, à leur insu, certains enseignants, exerçant en EP particulièrement, renforcent par des choix d'activités ou de textes la co-construction des inégalités. Le choix des textes peut également jouer sur la diversité des postures de lecture en regard des types de textes abordés en classe. Si l'enseignant propose des textes de nature diverse, il promeut des postures différentes, et inversement, si la nature des textes varie peu, certaines postures de lecture ne seront jamais convoquées.
- Vis-à-vis de l'enseignement explicite, on peut émettre certaines limites à prendre en compte : si l'enseignement se réduit à l'entraînement explicite au QCM (la série « Lector et Lectrix » lui accorde une place importante), si les enseignants ne retiennent que les aspects des méthodes qui préconisent un enseignement explicite de la compréhension, alors tout un pan de l'enseignement-apprentissage de la compréhension restera dans l'ombre et relèvera d'un enseignement implicite. Cependant, l'enseignement explicite ne peut pas être envisagé comme la solution didactique à tous les maux, dans le sens où les représentations des enseignants se trouvent impliquées : si un enseignant fait preuve de représentations erronées

concernant un apprentissage, l'enseignement explicite qu'il dispensera portera les stigmates de celles-ci. De plus, nous avons décrit les dérives possibles de l'enseignement explicite mal compris vers un enseignement direct et transmissif, voire à des formes variées de bachotages.

Tâches d'évaluation, tâches d'enseignement

Toutes les tâches sont-elles vouées à être à la fois objet d'enseignement et objet d'évaluation ? Le cas du rappel, par exemple, nous a amenés à nous questionner à ce sujet. Si la tâche de rappel semble être une tâche d'enseignement très probante pour élaborer sous diverses modalités la représentation cohérente des textes, on ne peut qu'être plus modéré pour son emploi comme tâche d'évaluation. En effet, nous avons constaté que le codage pose de nombreux problèmes : très fastidieux, il n'échappe pas à une certaine subjectivité de la part du codeur au niveau des inférences particulièrement et dépend largement des propriétés intrinsèques du texte en question. Les résultats à la tâche de rappel pour « Verte » étaient si faibles qu'il devenait compliqué de prendre des indices sur la qualité de la compréhension de textes des élèves. De plus, la proximité avec la tâche de résumé, plus courante à l'école élémentaire du moins, incite certains élèves - et particulièrement chez ceux qui possèdent les clés d'un contrat évaluatif - à transformer la tâche de rappel en tâche de résumé, si bien qu'il est parfois difficile de décider entre le fond et la forme surnormée du schéma narratif de la qualité du rappel. Les travaux en psychologie du développement ont de même établi que les rappels sur des textes à analepses, par exemple, remettaient le récit dans un ordre canonique, à un âge assez précoce. La production narrative étant beaucoup plus précoce que le jugement de narrativité, la forme normée du résumé apparaît somme toute assez tôt et opacifie peut-être quelque peu les indices des processus de compréhension dans la tâche de rappel.

Les textes narratifs un genre générique pour en exercer les omnilecteurs

Les textes narratifs sont surreprésentés dans le cadre scolaire, au détriment peut-être des autres genres textuels. Il semble qu'on a tendance à penser les textes narratifs comme des textes ne nécessitant pas ou peu de connaissances, ce qui revient à négliger la portée culturelle. L'entrée de la notion de littératie dans les évaluations standardisées et dans le cadre scolaire renforce d'ailleurs cette suprématie puisque les définitions de la compréhension de textes inspirées par la littératie mettent toute forme de textes et de

lectures sur le même plan (Bautier et al., 2006). Cette conception du texte narratif comme genre générique pour exercer les omnilecteurs met dans l'ombre, ce faisant, l'évolution des attentes par rapport au « savoir lire » et aplanit les variations historiques de ce point de vue. Préparer des élèves à une scolarité courte (dans le dispositif ancien) ou préparer toute une génération d'élèves à une scolarité longue (depuis la démocratisation de l'enseignement) ne peut s'effectuer dans la même perspective didactique, ce qui a des incidences fortes sur les contenus de savoir et les savoir-faire transversaux, la lecture et la compréhension de textes en premier lieu.

Résultats entre profils de réponse et profils de lecteurs

Il n'est pas rare de voir s'opérer dans les analyses des résultats un certain glissement entre profils de réponse et profils de lecteurs. Notre enquête « Sidonie-Verte » montre bien les limites d'une telle généralisation : un même élève ne conduit pas avec les mêmes compétences la même activité suivant les tâches proposées. Par conséquent, les résultats ne sont pas une traduction « littérale » des compétences de l'élève et sont guère le témoin d'attributs de l'élève. Les résultats ne sont peut-être pas tant à envisager selon des profils de lecteurs mais plutôt comme la conséquence d'une activité lecture/réponse en situation d'évaluation.

Les catégories de l'entendement des concepteurs

Une des pistes de recherche qui pourrait être fructueuse dans l'avenir consisterait à sonder les représentations des concepteurs d'épreuves standardisées. La conception de ces épreuves demeure souvent assez opaque et la qualification des concepteurs peu connue comme si l'incidence du contexte de conception et des caractéristiques des concepteurs n'était pas envisagée. Or, la conception de questions de compréhension dépend étroitement des représentations de la compréhension des concepteurs. Dans les catégories de l'entendement des concepteurs, il semble y avoir l'idée implicite que la qualité de la question dépend du caractère « indiscutable » de la réponse, c'est-à-dire qu'une bonne question ramène toujours à de l'attestable.

De plus, les concepteurs d'épreuves standardisées ont un « cahier des charges » à respecter : (i) la commande vise des items « discriminants », l'objectif premier des questions

est donc de différencier les élèves ; (ii) la modalité de questionnement imposée étant largement le QCM avec quatre ou cinq distracteurs, on peut définir une sorte de « loi de Murphy » du dernier distracteur qui colle mal avec la question parce qu'artificiel. De même, un jeu d'attracteurs ou de facilitateurs au sein du questionnaire s'installe fréquemment comme nous avons pu le démontrer dans la partie concernant le fonctionnement des outils d'évaluation. « Questions sans texte » et la base de questions offrent de nombreuses illustrations de ces questions sous contraintes.

Le flou autour de la notion de compréhension dont tout le monde s'accommode

Finalement, on peut se demander si les divers acteurs ne s'accommodent pas de ce flou autour de la notion de compréhension de textes, par un effet de pratiques routinisées :

- les enseignants parce qu'ils ont tendance à ne pas savoir par quel bout prendre la question de l'enseignement de la compréhension.
- les élèves parce qu'ils ont du mal à soulever les ambiguïtés des contrats didactiques régissant les activités scolaires de compréhension.
- les didacticiens parce qu'ils peinent à caractériser clairement les contours de ce que serait un modèle de lecteurs qui ne soit pas un lecteur modèle.
- les psychologues parce qu'ils ont tendance à considérer le sujet hors contexte.
- les psychométriciens parce que ce flou autour de la notion favorise des approches empirico-pratiques.

La compréhension de textes demeure encore très sujette au cloisonnement des définitions dans lequel chacun l'envisage de son point de vue unique. L'adage « la compréhension de textes, c'est ce que mesure mon épreuve » demeure largement le principe de fonctionnement implicite car la routinisation de l'évaluation de la compréhension de texte fait du questionnaire un genre textuel en soi, régi par des règles propres. Comme le montre l'analyse de la base de questions, (i) les wh-questions sont surreprésentées et cette surreprésentation renvoie à une conception de la compréhension de textes relativement figée ; (ii) certains usages linguistiques dont l'origine est plutôt obscure, comme « à ton avis » par exemple, perpétuent un contrat évaluatif fortement ancré.

De nombreux travaux en didactique du français (Bart et Daunay, 2016 ; Dolz et Abouzaïd, 2015) ont ouvert un champ pour l'analyse de l'interaction texte-question-questionnaire auquel ce travail de thèse a tenté de contribuer modestement.

Perspectives

Au cours de ce travail de thèse, nous avons pu cerner des postulats implicites erronés mais forts qui semblent régir l'évaluation de la compréhension de textes. Il s'agit d'œuvrer pour en démontrer toujours et encore l'inexactitude :

- Le dispositif texte – questionnaire laisse supposer que le second ne fait qu'interroger une représentation déjà construite et stable du premier.
- Cette idée est fondatrice pour toute mesure telle que la conçoivent les psychométriciens et se traduit en critère de validité : le processus de mesure doit avoir le minimum d'influence sur l'objet mesuré.
- Le contrôle du processus de « mesure » conduit à considérer toute variation de réussite à une épreuve comme le résultat de l'effet d'une variable latente, ici la compétence de compréhension.
- Si toute performance est sous-tendue par une compétence, on peut passer de la compréhension **d'un** texte à la compréhension **de** textes.
- La réussite d'un élève à une épreuve dépend donc de son niveau de compétence qui le différencie en tant qu'individu d'un autre ayant échoué par exemple.

L'analyse des verbalisations lors de l'activité de réponse souligne l'importance d'une analyse a priori des épreuves de compréhension. Il reste à développer cette pratique qui demeure bien moins développée en compréhension qu'en didactique des mathématiques ; elle nous semble pour autant possible et essentielle afin d'assurer la validité des évaluations. Ainsi, il pourra être possible de dégager les multiples « motifs de réponse à l'item » qui mènent pourtant à une seule et même réponse.

Enfin, au niveau de l'analyse a priori des questionnaires de compréhension de textes, nous pouvons établir quelques lignes directrices :

- Comprendre les motifs de réponse à l'item, c'est-à-dire cerner l'activité cognitive sous-jacente à l'activité de réponse
- Tout questionnaire peut être considéré comme un texte en soi

- Les élèves doivent s'appropriier les usages implicites des QCM relevant d'un contrat évaluatif
- De nombreuses questions, telles que la conception actuelle des questionnaires l'envisage, peuvent être mises en relation avec d'autres questions et distracteurs
- La formulation des questions doit être pensée en lien avec le format de réponse proposée
- Un type de tâche peut être partiellement ou largement transformé selon les modalités de réponse proposées
- Les enjeux cognitifs des questions doivent être pensés à partir d'une analyse de l'activité de réponse
- Les scores de compréhension quantifient l'adéquation d'une activité de lecture avec celle qui a présidé à l'élaboration de l'évaluation.

Alors que toute thèse sur un sujet éducatif amène facilement à des conclusions enthousiastes sur les bénéfices pour l'enseignement du regard porté sur l'objet de la recherche, le croisement de regards sur un même objet conduit plutôt à tempérer les tentations hégémoniques de toute théorie ou approche. Le choix d'évaluer la mise en jeu de processus tels qu'ils sont décrits par les psychologues, ou plutôt de mobiliser des postures de lecture telles que des didacticiens pourraient les caractériser, ne peut être tranché au nom de la scientificité. Les choix en évaluation, comme toute pratique d'enseignement, oscillent comme le décrit Weber entre quatre ordres de rationalités : des choix rationnels dans l'ordre des fins, dans l'ordre des valeurs, des choix affectifs ou au nom de la tradition. Vaut-il mieux choisir des textes « patrimoniaux » et poser des questions ponctuelles qui relèvent de la syntaxe ? Faut-il privilégier des textes « qui vont leur plaire » et poser des questions de lexique ? Faut-il au nom de l'objectivité des résultats se priver de questions d'interprétation ou laisser une chance aux élèves d'exister comme lecteur ? Tout se défend pourvu d'être conscient des choix que l'on fait.

Index des tableaux

Tableau 1: Répartition des enseignants par sexe, âge et zone d'exercice (EP: éducation prioritaire; HEP: hors éducation prioritaire)	169
Tableau 2: Nombre d'occurrences des catégories grammaticales dans l'ensemble des entretiens d'enseignants.....	174
Tableau 3 : Pourcentages de réussite moyen et de non-réponses en fonction de la dépendance des réponses (aux questions, aux questionnaires, au texte).	284
Tableau 4 : Pourcentages de réussite moyen et de non-réponses en fonction de l'activité supposée mise en œuvre pour l'ensemble des questions.....	285
Tableau 5 : Pourcentages de réussite moyen et de non-réponse en fonction du type de connaissances dans les réponses aux questions.....	286
Tableau 6 : Pourcentage de réussite moyen et de non-réponses en fonction de l'empan du texte pris en compte et de l'objet (questionnaire, texte).....	286
Tableau 7: Description quantitative de "Verte" et "Sidonie"	293
tableau 8 : corrélations entre méthode de codage des rappels.....	312
Tableau 9 : pourcentage de réussite par catégorie de phrase de reconnaissance pour les deux textes.....	331
Tableau 10: nombre de bonnes réponses à une question du QCM sur Sidonie, par tranches de score total. Exemple de lecture : la question 5 a été réussie 22 fois par le groupe d'élèves ayant un score total de 22 soit par tous les élèves de ce groupe.....	358
Tableau 11 : nombre de bonnes réponses à une question du QCM sur « Verte », par tranches de score total. Exemple de lecture : la question 2 a été réussie 2 fois par le groupe d'élève ayant un score total de 3.....	359

Index des figures

Figure 1 extrait des programmes de 2016 pour le cycle 3.....	148
Figure 2 : thèmes abordés par les enseignants en proportion du nombre d'interventions	208
Figure 3 : comparaisons de la répartition des thèmes de discours entre enseignants en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire.....	208
Figure 4 : classification des relations entre les questions et les réponses.....	236
Figure 5 : texte sur Galilée extrait de CEDRE 2003.....	252
Figure 6 : questionnaire sur Galilée extrait de CEDRE 2003	254
Figure 7 : Texte « la bécasse » extrait de CEDRE 2003.....	255
Figure 8 : questionnaire sur le texte "la bécasse" extrait de CEDRE 2003.....	256
Figure 9: Comparaison des résultats en pourcentage de bonne réponse selon deux modalités différentes (avec texte et sans texte)	257
Figure 10: Répartition des choix de réponse parmi les distracteurs pour les répondants sans texte (en bleu) et les répondants ayant lu le texte (en orange); les lignes à 20% orange représentent la distribution plate des réponses dans une répartition aléatoire.	258
Figure 11: Répétitions des mêmes termes et mêmes champs sémantiques dans "Galilée" et "Bécasse"	262
Figure 12 : description des données collectées à partir les évaluations nationales (1998- 2013).....	265
Figure 13 : évolution de la longueur des textes (en nombre de signes) et du nombre de questions par texte dans les épreuves d'évaluation nationales entre 1998 et 2013	269
Figure 14 : proportion de questions à phrases simples ou multiples (à gauche) et répartition des types de phrases dans les consignes et questions	270
Figure 15 : composants impliqués dans une situation d'évaluation et interactions étudiées dans ce travail préliminaire.....	272

Figure 16 : Les réponses dépendent-elles de la lecture du texte, du questionnaire ou de la question ?.....	273
Figure 17 : exemple de questions indépendantes du texte extraites des évaluations nationales.....	273
Figure 18: répartition des activités sollicitées par les questions sur l'ensemble des données (1998-2013).....	277
Figure 19 : Types de connaissances impliquées dans la réponse aux questions en proportion du nombre total de questions pour l'ensemble des épreuves.	280
Figure 20 : évolution de la répartition des connaissances impliquées dans la réponse aux questions en proportion du nombre total de questions pour les deux périodes identifiées.	281
Figure 21 : Liste des objets questionnés dans les 202 questions des évaluations nationales (1998-2013).....	282
Figure 22: Une proposition de schéma quinaire pour "Sidonie" (d'après Larivaille, 1974)	291
Figure 23: une proposition de schéma narratif pour « Sidonie » adapté de Cullinan (1987) (cité par Giasson, 1990).....	291
Figure 24: une proposition de schéma actantiel pour "Sidonie" (d'après Greimas, 1966)	292
Figure 25: Analyse propositionnelle de "Verte".....	296
Figure 26: Analyse propositionnelle de "Sidonie".....	298
Figure 27 : Texte « Sidonie » avec les numérotations des « unités d'information » qui ont servi au codage du rappel.	308
Figure 28: Exemple de codage à l'aide de la grille (E44).....	309
Figure 29 : relation entre codage propositionnel et le codage avec grille.....	309
Figure 30 : relation entre codage propositionnel (% de recouvrement) et le calcul de distance avec LSA (cosinus).	310

Figure 31 : relation entre codage grille (pondéré par le retranchement des conflits) et le calcul de distance avec LSA (cosinus).....	311
figure 32 : nombre moyen de type de verbalisation en fonction de la grille de codage lors du rappel du texte Sidonie, en éducation prioritaire et hors-éducation prioritaire.....	312
Figure 33 : Rappel du texte « Sidonie » exprimé en % d'élèves qui rappellent un élément donné.....	313
Figure 34: Rappel du texte "Verte" exprimé en % d'élèves qui rappellent un élément donné	314
Figure 35: Comparaison entre le score global de rappel (en % d'éléments rappelés) et le nombre moyen de sollicitations par rappel pour les deux textes	318
Figure 36 : répartition en % des élèves par tranche de scores et par zone d'éducation pour le score global (moyenne des deux textes).....	320
Figure 37 : nombre moyens d'éléments du texte cités (Texte), de reformulation (Reformulation), d'éléments résumés (Résumés), de relances (sollicitations), d'éléments contradictoires avec le texte (conflits), d'éléments supplémentaires (Ajouts), par élève pour chaque texte dans les deux zones d'éducation.	321
Figure 38 : tableau comparatif des phrases présentées dans la tâche de reconnaissance	325
Figure 39 : pourcentage de bonnes réponses à la tâche de reconnaissance (toutes catégories confondues) pour chaque texte en et hors éducation prioritaire	326
Figure 40 : répartition des élèves selon leur origine scolaire selon le score global de reconnaissance pour les deux textes (Sidonie-Verte).....	327
Figure 41 : pourcentage de réussite par catégorie de phrases de reconnaissance pour la moyenne des deux textes (PT, VSS, VSLC, VSLn-C, VSP, INF).....	328
Figure 42 : pourcentage de réussite par catégorie de phrase de reconnaissance pour les deux textes (PT, VSS, VSLC, VSLCn-C, VSP, INF)	330
Figure 43: Phrases de Jugement d'Importance Relative pour "Sidonie" et "Verte"	334

Figure 44 : pourcentage de bonnes réponses à la tâche de jugement d'importance (toutes catégories confondues) pour chaque texte en et hors éducation prioritaire	335
Figure 45 : pourcentage de bonnes réponses à la tâche de jugement d'importance (toutes catégories confondues) pour chaque texte en et hors éducation prioritaire en retirant la catégorie intermédiaire.....	340
Figure 46 : pourcentage de bonnes réponses à la tâche de jugement d'importance (toutes catégories confondues) pour chaque texte en et hors éducation prioritaire en retirant la catégorie phrase importante	342
Figure 47 : répartition des élèves selon leur origine scolaire selon le score global de jugement d'importance pour les deux textes (« Sidonie »/ « Verte »).....	343
Figure 48 : nombre moyen de bonnes réponses selon les catégories d'importance des phrases pour chaque texte.....	344
Figure 49 : Pourcentage de bonnes réponses aux QCM pour les deux textes	348
Figure 50 : répartition des élèves selon leur origine scolaire selon le score global aux QCM pour les deux textes (« Sidonie »/ « Verte »).....	350
Figure 51 : pourcentage de bonnes réponses pour chaque question selon l'origine scolaire	351

Bibliographie

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J. van, Voeten, M. & Oud, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years. *Reading and Writing*, 14(1-2), 61-89.
- Aaron, P. G. (1991). Can Reading Disabilities Be Diagnosed Without Using Intelligence Tests? *Journal of Learning Disabilities*, 24(3), 178-186.
- Adam, J.-M. (1985). *Le Texte narratif : Avec des travaux pratiques et leurs corrigés*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M., (1985b). *Le texte narratif*. Paris : Nathan.
- Aguttes, P., (1989). « La communication à l'école, discours-savoir(s) », in Marchand, *Didactique du français. La classe, lieu de langage*, Paris, Delagrave, p. 15-81.
- Alegria, J. & Morais, J. (1979). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture, *Archives de Psychologie*, 183, 251-270.
- Anderson, R. C., & And Others. (1986). *Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School*. Technical Report No. 389.
- Apothéloz, D. (2002). *La construction du lexique français. Principes de morphologie dérivationnelle*. Paris : Ophrys.
- Applebee, A.N. (1978). *The Child's Concept of Story*. Chicago : University of Chicago Press.
- Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968). "Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes". In Spence, K.W. & Spence, J.T. *The psychology of learning and motivation (Volume 2)*. New York : Academic Press. pp. 89–195.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford : Clarendon Press.
- Bain, D. (2003). PISA et la lecture : un point de vue de didacticien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (1), 59-78.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Balibar, R., Merlin, C. M. & Tret, G. (1974). *Les français fictifs : le rapport des styles littéraires au français national*. Paris : Hachette.
- Bara, F., Gentaz, É., & Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, 56(4), 387-403.

- Barclay, J. R., Bransford, J. D., Franks, J. J., McCarrell, N. S., & Nitsch, K. (1974). Comprehension and semantic flexibility. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 471–481.
- Barnes, M.A., Dennis, M., & Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 216-241.
- Bart, D., Daunay, B. (2016). *Les blagues à PISA, le discours sur l'école d'une institution internationale*. Vulaines sur Seine : éditions du Croquant.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8(1), 1-27.
- Barthes, R. (1968). L'effet de réel. *Communications*, 11(1), 84-89.
- Barthes, R. (1976). *S/Z*. Paris : Seuil.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Baudet, S. (1986). La mémorisation de récit chez l'enfant d'âge préscolaire, origine sociale et accès à l'information stockée en mémoire. *L'année psychologique*, 86(2), 223-246.
- Baudet, S. (1986). La mémorisation de récit chez l'enfant d'âge préscolaire, origine sociale et accès à l'information stockée en mémoire. *L'année psychologique*, 86(2), 223-246.
- Baudet, S. (1986). La mémorisation du récit chez l'enfant d'âge préscolaire, origine sociale et accès à l'information stockée en mémoire. *L'année psychologique*, 2, pp. 223-246.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P., & Rochex, J.-Y. (2006). Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves. Analyses secondaires de l'enquête Pisa 2000. *Revue française de pédagogie*, 157, 85-101.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, tome 1*. Paris: Gallimard.
- Bereiter, C. & Englemann, S. (1996). *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996. 223 p.
- Bernicot, J., Goumi, A., Bert-Erboul, A. & Volckaert-Legrier, O. (2014). How do skilled and less-skilled spellers write text messages? A longitudinal study of sixth and seventh graders
Running title : Text messages in teenagers. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30 (6).

- Bernstein, B. (1993). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.
- Binet, A. & Simon, Th. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Bingham, G. P. (1988). Task-specific devices and the perceptual bottleneck. *Human Movement Science*, 7(2), 225-264.
- Black, J., & Bower, G. H. (1980). Story understanding as problem-solving. *Poetics*, 9, 223-250.
- Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*. Paris: In Press.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte : L'évaluation des processus cognitifs*. Paris: In Press.
- Blanc, N., & Navarro, M. (2013). Le dessin animé pour apprendre à comprendre une histoire. *Le français aujourd'hui*, (179), 37-47.
- Blum, A., & Guérin-Pace, F. (2000). *Des lettres et des chiffres: des tests d'intelligence à l'évaluation du « savoir lire, » un siècle de polémiques*. Paris : Fayard.
- Bonnery, S. & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le Français Aujourd'hui*, 190(3), 23-33.
- Bonnéry, S. (2010). La difficulté scolaire : fatalité ou défi pour une politique de démocratisation ? in Ben Ayed Choukri (dir.), *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?*, Paris, Armand Colin, 2010, pp.71-82
- Bonnéry, S., Crinon, J. & Marin, B. (2015). « Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? ». *Spirale* 55, p. 42-56.
- Boulin A. (2013) « Les internats d'excellence : la construction d'un dispositif », *Carrefours de l'éducation*, n°36, p.61-75.
- Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourque, G. (1989). La déportation du littéraire, *Québec français*, n°74, p. 66-68.
- Braibant, J.-M. (2014). *Le décodage et la compréhension*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1972). The abstraction of linguistic ideas: A review, *Cognition*, 2, 211-249.

- Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6).
- Brigaudiot, M., & Ewald, H. (1990). Construction du récit en section de petits. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 2(1), 87-96.
- Bruner, J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? : Le récit au fondement de la culture et de l'identité* (RETZ). Paris : Retz.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- C. Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological review*, 101, 371-95.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *The British Journal of Educational Psychology*, 76(Pt 4), 683-696.
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. New York : John Wiley & Sons.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5-6), 489-503.
- Cain, K., Patson, N. & Andrews, L. (2005). Age- and ability-related differences in young readers' use of conjunctions. *Journal of Child Language*, 32(4), 877-892.
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F. & Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy : CNDP-CRDP, Scéren.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix: apprendre à comprendre les textes narratifs : CM1, CM2*, 6e, Segpa. Paris: Retz.
- Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2004). *Phono Grande section maternelle et début du CP : Développer les compétences phonologiques*. Paris : Hatier.
- Chall, J. S. & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27, 14-15.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie / Bernard Charlot*. Paris: Anthropos.
- Chartier, A.-M. (2010). DEMOUGIN (Patrick), MASSOL (Jean-François) (coord.). Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école. *Histoire de l'éducation*, (93), 39-39.

- Clark, M. K. & Kamhi, A. G. (2014). Influence of prior knowledge and interest on fourth- and fifth-grade passage comprehension on the Qualitative Reading Inventory-4. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 45*(4), 291-301.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.-M. (1997). *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Colé P., Royer C., Leuwers, C. & Casalis S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. In: *L'année psychologique*. 2004 vol. 104, n°4. pp. 701-750.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*. London: Academic Press.
- Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire Évaluation 2003, Les dossiers évaluations et statistiques - D.E.P.P. - N°185 - juillet 2007
- Coombs, P. (1968) *The World Educational Crisis*, New York, Oxford University Press.
- Cornoldi, C., De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and interventions* (pp. 113–136). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cragg, L. & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology, 21* (1), 55-72.
- Crinon, J. (2011). Lexique et compréhension des textes. In Ministère de l'Éducation nationale, Dossier vocabulaire.
- Crunelle, D., Damarey, C. & Plancq, L. (2002), Difficultés scolaires en 6e de REP : identification et remédiations., *Recherches : Difficultés de lecteurs*, n° 36, p. 73-87.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*, 934-945. DevPsy97.pdf
- de Landsheere, G. (1973). Formes nouvelles de l'évaluation. *Français dans le Monde [=FDLM] : Revue Internationale et Francophone des Professeurs de Français, 100*, 45-53.
- Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Denhière, G. & Jhean-Larose, S. (2011). Le vocabulaire, son acquisition, sa représentation en mémoire et son rôle dans la compréhension et la production du langage, oral ou écrit. *Eduscol*.
- Denhière, G. (1979). Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans. *Bulletin de Psychologie XXXII*, 341, 803-819.

- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Denhière, G., & Le Ny, J.-F. (1980). Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narratives by children and adults. *Poetics*, 9, 147-161.
- Desault, M. (2011). *Le rôle de la littérature et de la philosophie pour enfants dans l'éducation aux valeurs. Quels gestes professionnels ?* Doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paul Valéry, Montpellier.
- Desrosières, A. & Kott, S. (2005). Quantifier. *Genèses*, n°58(1), 2-3.
- Desrosières, A. (1995). Classer et mesurer : les deux faces de l'argument statistique. *Réseaux*, 13(71), 11-29.
- Dolz-Mestre, J., & Abouzaid, M. (2015). Développer des compétences pour enseigner la production écrite en Suisse Romande. *Le Français Aujourd'hui*, (191), 85-96.
- Dubet, F. (2015). *Faits d'école*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Dubus, A. (2006). *La notation des élèves*. Paris : Armand Colin.
- Ducancel, G. & Bautier, E. (1995) : Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage. In *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°15, 1997. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école, sous la direction de Dabène, M. et Ducancel, G. pp. 206-211.
- Ducrot, O. et Todorov, T. (1972) *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Bruxelles: Mardaga.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe* (2e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Durkin, K., Shire, B., Riem, R., Crowther, R. D. & Rutter, D. R. (1986). The social and linguistic context of early number word use. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 269-288.
- Écalle, J. & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture: Fonctionnement et développement cognitifs*. Armand Colin.
- Écalle, J. et Magnan, A. (2007). Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture. *Rééducation orthophonique*, 229, 61-74.

- Ecalte, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de la lecture : de l'évaluation à la remédiation. *Glossa*, 82, 4-12.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula: le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Ehrlich, K., & Johnson-Laird, P. N. (1982). Spatial descriptions and referential continuity. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 21, 296–306.
- Ehrlich, S., Boucheron, G. B. D., & Florin, A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Poitiers: Université de Poitiers, Laboratoire de psychologie.
- Espéret E. (1984) Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit, in M. Moscato et G. Pierraut-Le Bonniec (Edit.), *Le langage : construction et actualisation*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen, 179-196.
- Esperet, E., (1984) *Langage et origine sociale des élèves*. Berne : P. Lang.
- Falardeau, É., Pelletier, C., Pelletier, D. & Gagné, J.-C. (2014). Portrait des capacités métacognitives d'élèves québécois du secondaire dans la lecture de récits. *Language and Literacy*, 16(2), 1-20.
- Fayol, M. & Gaonac'h, D., (2003). *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*. Paris: Hachette Universitaire.
- Fayol, M. (1991). Stories: A psycholinguistic and ontogenetic approach to the acquisition of narrative abilities. In G. Pieraut-Le Bonniec, & M. Dolitsky (Eds.), *Language bases à discourse bases* (pp. 229-243). Amsterdam : Benjamins.
- Fayol, M. (1994). *Le récit et sa construction : Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Fénéon, F. (2015). *Nouvelles en trois lignes*. Paris: Mercure de France.
- Fillmore, C. J. (1968): The Case for Case. In: Bach & Harms (Ed.): *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1-88.
- Florin, A. (2016). *Le développement du langage*. Paris: Dunod.
- Freebody, P., & Anderson, R. C. (1983). Effects of Vocabulary Difficulty, Text Cohesion, and Schema Availability on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18(3), 277-294.
- Fromilhague, C. (1995). *Les figures de style*. Paris : Armand Colin.

- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 7(1), 325-341.
- Garnham, A., & Oakhill, J. (1985). On-line resolution of anaphoric pronouns: Effects of inference making and verb semantics. *British Journal of Psychology*, 76(3), 385-393.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1992). *Palimpsestes : La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- GENEVAY, É. (1995) « S'il vous plaît... invente-moi une grammaire ! » in *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. (dir.) Chartrand, S. Montréal : Les Éditions Logiques, p. 51-82.
- Gernsbacher, M. A. (1989). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ : L.E.A.
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R. & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 16(3), 430-445.
- Ghiglione, R., Kekenbosch, C., & Landré, A. (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Giasson-Lachance, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal; Bruxelles: De Boeck.
- Gineste, & Le Ny. (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris: Dunod.
- Glanzer, M., Dorfman, D., & Kaplan, B. (1981). Short-term storage in the processing of text. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20(6), 656-670.
- Goasdoué, R., & Vantourout, M. (2017). *Évaluations scolaires et étude du jugement des enseignants : pour une docimologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck.
- Goasdoué, R., Bedoin, D. & Vantourout, M. (2016). La correction de dissertations : nouveau regard sur la construction des jugements des évaluateurs. In L. M. Lopez & W. Tessaro (Éd.), *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 73-94). Berne : Peter Lang.
- Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 18(1), 147-162.
- Gombert, J.-É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 3(1), 143-156.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Gorp, H. van. (2005). *Dictionnaire des termes littéraires*. Paris : Champion.

- Gorzegno, A., Legrand, C., Virely, P. & Gallet, C. (2010). *Stratégies pour lire au quotidien : Apprendre à inférer de la GS au CM2*. Canopé - CRDP.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Graf, P. & Schacter, D. (1985). Implicit and Explicit Memory for New Associations in Normal and Amnesic Patients. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 11, 501-518.
- Gregoire, J., (1993). *Evaluer les troubles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris : Larousse.
- Haberlandt, K. E (1984). Components of sentence and word reading times. In D. Kieras & M. Just (Eds.), *New methods in comprehension, research*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Haberlandt, K., & Bingham, G. (1978). Verbs contribute to the coherence of brief narratives: Reading related and unrelated sentence triples. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 17(4), 419-425.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Hare, V. C. & D. A. Devine. (1983). Topical knowledge and topical interest predictors of listening comprehension. *Journal of Educational Research*, 76,157.
- Irwin, J. W. (1986). *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*. International Reading Association, 800 Barksdale Rd.
- Jakobson, R. (1963), « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit, p. 209-248.
- James, W. (2013). *The Principles Of Psychology* -. Read Books Ltd.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 17-28.
- Joole, P. (2008). *Comprendre des textes écrits*. Paris: Retz.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris: Presses universitaires de France.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Kaup, B., Zwaan, R.A., & Lüdke, J. (2007). The experiential view of language comprehension. How is negation represented? In F. Schmalhofer, & C.A. Perfetti (Eds.), *Higher*

- Language Processes in the Brain* (pp. 255-289). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M.J., & van den Broek, P.W. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31, 259-272.
- Kintsch W. & van Dijk T. A. (1978), Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. & Mangalath, P. (2011). The Construction of Meaning. *Topics in Cognitive Science*, 3(2), 346-370.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, 9(40), 98-116.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : a Construction-Integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Labov, W. (1993). *Le parler ordinaire : La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris: Editions de Minuit. (première publication : 1978)
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.
- Larivaille, P. (1974). « L'analyse morpho(logique) du récit », *Poétique*, n° 19, 368-388.
- Le Ferrec, L., (2011), *Le français langue seconde comme langue de scolarisation : théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*. Doctorat en Sciences de l'éducation dirigé par Jean-Louis Chiss.
- Le Ny, J.-F. (1976). Capacités cognitives et différenciations de classe. *La Pensée*, n° 190, 17-30.
- Le Ny, J.-F. (1978). Introductory report : Semantic aspects of memory. *International Journal of Psycholinguistics*, 5, 7-16.
- Le Ny, J.-F. (1989). Accès au lexique et compréhension du langage: La ligne de démarcation sémantique. *Lexique*, 8, 65-85.
- Le Ny, J.-F. (2016). *A quels risques peut-on inférer des représentations ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiple*. Bruxelles : Labor.
- Lecocq, P. (1995). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège : Editions Mardaga.

- Lejeune, P. (1997). *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- Livorato, M.C., Nesi B., Cacciari C. (2004), Reading Comprehension and understanding idioms: A developmental study,. *Brain and Language* ., 202, pp. 4-16.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Lieury, A. (1991). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Lipson, M. Y., & Cooper, J. D. (2002). Understanding and supporting comprehension development in the elementary and middle grades. *Current research in reading/language arts*.
- Loftus, E. F. & Palmer, J. C. (1974). Reconstruction of automobile destruction : An example of the interaction between language and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13(5), 585-589.
- Long DL, Prat CS. (2002), Memory for Star Trek: The role of prior knowledge in recognition revisited. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 28, 1073–1082.
- Long, D. L., Wilson, J., Hurley, R., & Prat, C. S. (2006). Assessing text representations with recognition: The interaction of domain knowledge and text coherence. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 32(4), 816-827.
- Magliano, J. P., Baggett, W. B., Johnson, B. K., & Graesser, A. C. (1993). The time course of generating casual antecedent and causal consequence inferences. *Discourse Processes*, 16(1-2), 35-53.
- Maingueneau, D. (2005). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Mandler, G., Goodman, G. O., & Wilkes-Gibbs, D. L. (1982). The word-frequency paradox in recognition. *Memory & Cognition*, 10(1), 33-42.
- Mandler, J., & S. Johnson, N. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Margairaz, E. & Piaget, J. (1925) *La structure des récits et l'interprétation des images de Dawid chez l'enfant*, *Archives de Psychologie*, 19, 211—39.
- Marr, M. B., & Gormley, K. (1982). Children's recall of familiar and unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 89–104.
- Marshall JC & Newcombe F., (1973). Patterns of paralexia: a psycholinguistic approach. *Psycholinguistic Res.*, 2:175–199.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466.

- Megherbi, H. & Ehrlich, M.-F. (2004). Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *L'année psychologique*, 104(3), 433-489.
- Mesnager, J. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. Évaluation de la difficulté des textes. Eduscol.
- Mesnager, Jean. (2008). *Évaluer la difficulté des textes*. Paris : Nathan.
- Minsky, M., (1975), « A Framework for Representing Knowledge », in Winston, P. (Ed.), *The Psychology of Computer Vision*, New York, McGraw Hill, 211–277.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Nagy, W., W. Berninger, V. & D. Abbott, R. (2006). Contributions of Morphology Beyond Phonology to Literacy Outcomes of Upper Elementary and Middle-School Students. *Journal of Educational Psychology*, 98.
- Nation, K. & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 342-356.
- Nicolas, S. (2000), la mémoire, in Weil-Barais, A. (2000). *L'homme cognitif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ny, J.-F. L. (2016). *A quels risques peut-on inférer des représentations ?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Oakhill, J., Hartt, J. & Samols, D. (2005). Levels of Comprehension Monitoring and Working Memory in Good and Poor Comprehenders. *Reading and writing*, 18, pp. 657–686.
- OECD. (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I)*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Olson, C. M. (1994). Understanding and Evaluating a Meta-analysis. *Academic Emergency Medicine*, 1(4), 392-398.
- Olson, D. R. (2011). *L'univers de l'écrit : Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Painchaud, L. (2005). *Le Halo Affectif des mots et leur répertoire*. Sherbrooke: Productions G.G.C.
- Passeron, J.-C., & Bourdieu, P. (1970). *La Reproduction*. Paris: Editions de Minuit.
- Pearson, P. D., & Johnson. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading - SCI STUD READ*, 11, 357-383.
- Perfetti, C. A. & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 67–86). Amsterdam : John Benjamins.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading researchers to life: Essays in honor of Isabel Beck* (pp. 291-303). New York: Guilford.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In Margaret J. Snowling & C. Hulme (Éd.), *The Science of Reading: A Handbook* (p. 227-247). Blackwell Publishing Ltd. H.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant: études sur la logique de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1973). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF/ PSYCHOLOGIE D'AUJOURD'HUI.
- Picard, A., Seigneuric, A., Guibert, M. de, Megherbi, H., & Potier, D. (2008). La MTVE : une épreuve de mémoire de travail verbale chez l'enfant adaptée du Listening Span Task de Siegel et Ryan (1989). *L'année psychologique*, 108(2), 273-308.
- Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu : Essai sur la littérature*. Paris : Editions de Minuit.
- Pickering, M. J., & Garrod, S. (2013). An integrated theory of language production and comprehension. *The Behavioral and Brain Sciences*, 36(4), 329-347.
- Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W., & Premack, D. (1979). Childrens Comprehension and Memory for Stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28(3), 379-403.
- Prêteur, Y., de Léonardis, M. (2013). La lecture interactive d'albums de jeunesse entre parents et jeunes enfants : activité ludique ou / et initiation informelle au langage écrit ? In B. Schneider & M-C. Mietkiewicz. *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*, (p. 133-146). Toulouse : Erès.
- Propp, V. (1928-2015). *Morphologie du conte*. Paris : Points.
- Rayou, P. & Bautier, É. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Rémond M. (2003). « Enseigner à comprendre : les entraînements métacognitifs ». In D. Gaonach'h & M. Fayol (éd.), *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris : Hachette, p. 205-232.

- REUTER Y. (2001). « Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes ». In Tauveron C., dir. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP, p. 69-79.
- REUTER Y. (2001). « *Rapports à l'écriture et images du scripteur dans un corpus de souvenirs d'étudiants* ». AECSE, 4^e Congrès international, université de Lille 3. Actes du colloque sur cédérom.
- Reuter Y., (1992), Enseigner la littérature ?, *Recherches*, n° 12, 55-70.
- Revaz, F., & Bronckart, J.-P. (1988). Mesurer la lisibilité [Une approche typologique]. *Revue française de pédagogie*, 85(1), 37-46.
- Rey, A. (1992). *Le Dictionnaire Historique de la langue française - coffret 3 volumes*. Paris : Le Robert.
- Reynolds, R. E., Taylor, M. A., Steffensen, M. S., Shirey, L. L., & Anderson, R. C., (1982), Cultural Schemata and Reading Comprehension, *Reading Research Quarterly*, 17, 353-366.
- Reynolds, R., A. Taylor, M., S. Steffensen, M., L. Shirey, L., & C. Anderson, R. (1982). Cultural Schemata and Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17, 353.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France.
- Riffaterre, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris : Seuil.
- Rivière, J.P., De La Haye, F., Gombert, J.E. & Rocher, T. (2010). Les jeunes Français face à la lecture : nouvelles pistes méthodologiques pour l'évaluation massive des performances cognitives. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XV-I, pp. 121-144.
- Rocher, T. (2015). Quelles méthodes pour l'évaluation standardisée des compétences des élèves ? *Statistique et Société*, 3(2), 59-66.
- Rochex, J.-Y., Crinon, J. & Collectif. (2011). *La construction des inégalités scolaires : Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: PU Rennes.
- Rodriguez-Smith, S., Goasdoué, R. & Jhean-Larose, S. (2016). Quel(s) référent(s) pour les jugements sur la compréhension de texte ? In L. M. Lopez & W. Tessaro (Éd.), *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*.
- Rosenshine, B. (1970). Enthusiastic Teaching: A Research Review. *The School Review*, 78(4), 499-514.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Brown & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York : Academic Press.

- Sabourin, S., Armand, F. et van Grunderbeeck, N. (1994) : *Examen diagnostique de la lecture. Niveau intermédiaire (fin 5e année)*, Longueuil, commission scolaire Marie-Victorin.
- Sachs, J. S. (1967). Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception & Psychophysics*, 2, 437–442.
- Sanders, B. & Illich, I. (1989). *ABC: Alphabetization of the Popular Mind*. New York : Vintage.
- Schank, R. C. (1972). Conceptual Dependency: A Theory of Natural Language Understanding. *Cognitive Psychology*, 3(4), pages 532–631.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum.
- Schugurensky, D., Rieu, M. & Schugurensky, D. (2010). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, (160), 13-27.
- Schunk, D.H. & Rice, J.M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19, 285-302.
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 53(2), 169-186.
- Serry, S. & Tessaro, W. (2016). Construction d'instruments d'évaluation certificative à l'école primaire: discours et pratiques d'enseignants genevois. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Eds.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 25-50). Bern : Peter Lang (collection Exploration).
- Singer, M. (1994). Discourse inference processes. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 479-515). San Diego, CA : Academic Press.
- Smith, M. W. (1991). Constructing Meaning From Text: An Analysis of Ninth-Grade Reader Responses. *The Journal of Educational Research*, 84(5), 263-272.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: creating a virtuous circle. *The British Journal of Educational Psychology*, 81(Pt 1), 1-23.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd edition). Malden, MA: WB.
- Spilich, G., Vesonder, G., L. Chiesi, H., & F. Voss, J. (1979). Text Processing of Domain-Related Information for Individuals with High and Low Domain Knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 275-290.
- Sprenger-Charolles, L., & Serniclaes, W. (2007). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature, Abstract. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII(1), 63-90.

- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., & Serniclaes, W. (2013). *Reading Acquisition and Developmental Dyslexia*. Psychology Press.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.
- Stanovich, K.E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, Vol 85(2), Jun 1993, 211-229.
- Stanovich, Keith E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360-407.
- Stein, N., & Glenn, C. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. *New Directions in Discourse Processing*, 2.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19(1), 9-38.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9(1), 77-110.
- Trabasso, T., & Magliano, J. P. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21(3), 255-287.
- Tulving, E., (1972). Episodic and semantic memory. *Organization of memory*, 1, 381–403.
- van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. *Comprehension Processes in Reading*.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts : Inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego, CA : Academic Press.
- van den Broek, P., & Gustafson, M. (1999). Comprehension and memory for texts: Three generations of reading research. *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*, 15–34.
- van den Broek, P., Kägi, D., Ossendorp, F., Toes, R., Vamvakas, S., Lutz, W. K., & Hengartner, H. (1996). Decreased tumor surveillance in perforin-deficient mice. *The Journal of Experimental Medicine*, 184(5), 1781-1790.
- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J.S., Buttler, J., White, M.J., & Lorch, E.P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S.G. Paris & S.A. Stahl (dir.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 109-190). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- van den Broek, P., Ridsen, K., Fletcher, C. R., & Thurlow, R. (1996). A "landscape" view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. In B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 165–187). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- van Den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., Linderholm, T., 1998. The Landscape Model of reading: inferences and the online construction of memory representation. In: Van Oostendorp, H., Goldman, S.R. (Eds.), *The Construction of Mental Representations During Reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 71-98.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- van Dijk, T. A. (1977), Acceptability in Context. In *Acceptability in Language*. Ed. Sidney Greenbaum. The Hague : Mouton, 39-61.
- van Dijk, T. A. (1980). *MacRostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Erlbaum.
- van Dijk, T. A. (2015). *Some Aspects of Text Grammars, A Study in Theoretical Linguistics and Poetics* (Reprint 2015). Berlin, Boston : De Gruyter Mouton.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45(1), 2-40.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.
- VIGNER, G. (1989). Le français, langue de scolarisation. *Diagonales*, 12, 41-45.
- W. Labov, J. Waletzky (1967). Narrative analysis: Oral sessions of personal experience, in J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. University of Washington Press Seattle.
- Walker, C.H., & Yekovich, F.R. (1987). Activation and use of script-based antecedents in anaphoric reference. *Journal of Memory and Language*, 26, 673-691.
- Werlich, E., (1975), *Typologie der Texte*, Heidelberg, Quelle & Meyer
- Wimmer, H. (1981), Children's understanding of stories: Assimilation by a general schema for actions, or coordination of temporal relations? In F. Wilkening, J. Becker, & T. Trabasso (Eds.), *Information Integration by Children* . Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- Winnicott, D. W., Monod, C. & Pontalis, J.-B. (2015). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension: An Experimental Investigation*. Cambridge University Press.

Zazzo, R. (1988). *Où en est la psychologie de l'enfant?* Paris : Gallimard.

Zwaan R. A., Langston M. C, Graesser A. C. — (1995) The construction of situation models in narrative comprehension : An event-indexing model, *Psychological Science*, 6 (5), 292-297.

Zwaan R. A., Van Oostendorp H. — (1993) Do readers construct spatial representation in naturalistic story comprehension ?, *Discourse Processes*, 16, 125-143.

Résumé :

L'évaluation d'un objet est intrinsèquement liée à la définition que l'on pose de celui-ci. Si à un certain niveau de généralité, ce qu'est comprendre un texte semble aller de soi, une recension des travaux en psychologie cognitive, du développement, didactique, sociolinguistique, montre au contraire le caractère polymorphe de cet objet qu'on peine à définir. Comment évaluer ce que l'on peine à circonscrire, même par exclusion ? Toujours dans le but de cerner ce qu'on entend par compréhension, nous avons mené quatre enquêtes. La première repose sur des entretiens avec des enseignants autour d'une épreuve (texte + questions), en vue de décrire leur manière de se représenter la compréhension et ses difficultés. La deuxième, centrée sur l'analyse des questions, repose sur la constitution et une première analyse d'un corpus d'environ 200 questions proposées lors d'évaluations nationales sur la compréhension de textes narratifs. Analyser les questions ne pouvant se faire sans prendre en compte l'activité de réponse, nous avons proposé ensuite deux expériences. La première procède d'une sorte de raisonnement par l'« absurde » : peut-on répondre à des questionnaires de compréhension sans le texte y afférant ? La seconde a pour but de cerner les spécificités des épreuves, en proposant aux mêmes élèves quatre tâches (rappel, reconnaissance, jugement d'importance et QCM) sur deux textes différents. Ces analyses convergent pour montrer que chaque tâche donne un portrait différent de la compréhension et que l'on passe parfois rapidement d'une compréhension d'un texte à la compréhension de textes.

Mots-clés : compréhension de textes, évaluations standardisées, analyse d'item.

Narrative text comprehension assesment at the end of the French primary-school cycle.

Abstract :

The evaluation of an object is intrisically linked to the way one defines it. In seeking to define narrative texts comprehension, we have educed multiple facets of this process : cognitiv psychology, psychology of development, didactics, sociolinguistics, which each in their way clarifies an aspect of texts comprehension. This being the case, how can an object so polymorphous be evaluated? To properly understand the functioning of MCQs, the most common method for evaluating texts comprehension, we have undertaken four separate investigations. The first was based on interviews with teachers about a given examination (text plus questions), with the aim of being able to formulate how one depicts texts comprehension and its difficulties. The second investigation, centered on the analysis of questions, was based on the constitution of a corpus of about 200 questions used in nationwide tests plutôt que "evaluations" of narrative texts comprehension , and a first-level analysis. Analyzing questions necessitates taking into consideration the activity of replying to questions, so we developed two further experiments. The first proceeded from a sort of "reasoning by the absurd" : can one reply to questions without cognizance of the corresponding text? The second aimed to identify the specificities of tests, by proposing to the same students four tasks (recall, recognition, relative importance judgments and QMCs) for two different texts. These analyses converge to demonstrate that each kind of task generates a specific *profile* view of texts comprehension, and that sometimes one passes rapidly from the comprehension of a given text to *the general texts comprehension* reading competencies.

Key-words : reading comprehension of narrative texts, standardized tests, item analysis.