

Michel FAYOL

**Professeur à l'Université Blaise Pascal de
Clermont Ferrand**

Directeur de UMR 60 24 au CNRS



LECTURE ET COMPRÉHENSION : EVALUATION, DIFFICULTÉS ET INTERVENTIONS

Ce texte est rédigé à partir de celui qui a été fourni au PIREFF pour la conférence de consensus de décembre 2003

Comprendre un discours ou un texte c'est **construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte**, par exemple, du déroulement d'un événement, incluant les moments et lieux de survenue et les interventions des personnages, ou encore du parcours à effectuer pour (re)trouver un emplacement. Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots) organisées en phrases selon les règles (la syntaxe) propres à une langue donnée. Ces phrases sont elles-mêmes agencées séquentiellement en des textes, structures rhétoriques moins contraignantes. Les mots et leurs agencements (propositions, phrases) induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent. **Les traitements mis en œuvre pour comprendre un texte concernent donc à la fois les éléments linguistiques et les concepts et relations que ceux-ci évoquent.** Ils exigent que le lecteur dispose de **connaissances linguistiques et conceptuelles** et qu'il puisse mobiliser les unes et les autres **sans être débordé par la tâche.** En effet, les êtres humains ont une capacité limitée de traitement qui restreint la quantité d'informations qu'ils sont susceptibles de manipuler simultanément.

L'activité de compréhension se déploie en relation avec un texte et en fonction de l'objectif poursuivi par le lecteur (se distraire, rechercher une information, comprendre comment monter une maquette ou réaliser une recette, etc). Il faut concevoir **l'activité de compréhension comme aboutissant toujours à une interprétation du texte** présentant une marge de liberté plus ou moins large en fonction du texte, des standards que se fixe le lecteur (ou qui lui sont imposés) et des

connaissances préalables dont il dispose. L'existence d'une marge d'interprétation conduit à soulever le problème de l'évaluation de la compréhension et des méthodes mises en œuvre pour l'assurer : réponses à des questions (littérales ou inférentielles), construction de paraphrases (rappel de textes, résumé, etc), réalisation de dispositifs (maquettes, tracés), détection d'incohérences.

Le lecteur a une capacité limitée de traitement de l'information. Cela signifie qu'il ne peut réaliser simultanément qu'une quantité restreinte d'opérations cognitives. Il lui faut donc, en fonction des caractéristiques du texte (familiarité avec le lexique, complexité relative des phrases), de ses connaissances préalables du domaine évoqué par le texte et des objectifs assignés (se distraire, s'informer, apprendre), allouer son attention de la manière la plus adaptée possible. Cette allocation des ressources doit permettre l'élaboration d'un modèle mental le plus proche de celui qui est nécessaire à l'exécution de la tâche proposée (résoudre un problème; répondre à des questions etc) et de l'intention de l'auteur.

L'aboutissement de l'activité de compréhension ne peut être la construction de représentations fragmentaires juxtaposées, chacune correspondant à une compréhension partielle éventuellement correcte, mais sans articulation d'ensemble leur donnant unité et cohérence. C'est pourtant ce qui se produit souvent, chez les adultes, même cultivés, ou plus fréquemment chez les enfants ou les novices, soit, pour les premiers, qu'ils soient confrontés à des textes abordant des domaines de connaissance qu'ils méconnaissent, soit, pour les seconds, qu'ils ne parviennent pas à coordonner l'ensemble des informations, ou à contrôler l'exercice même de la compréhension. Le caractère partiel ou erroné des interprétations qui s'ensuivent échappe le plus souvent aux lecteurs eux-mêmes, ce qui les empêche de les corriger. **Le problème est donc, pour tous ceux qui se préoccupent d'apprentissage et d'enseignement, de tenter de comprendre, pour mieux les prévenir ou les corriger, les déviations de la conduite de l'activité de compréhension au cours de la lecture.**

1. La compréhension des textes : une activité à deux composantes

1.1. Deux composantes à articuler

Les travaux conduits au cours des deux dernières décennies ont mis en évidence que deux composantes principales sont impliquées dans l'apprentissage et la maîtrise de la lecture. La première a trait au traitement perceptif et linguistique du texte. La deuxième concerne les processus généraux de compréhension, d'interprétation et de mise en relation des phrases successives, d'intégration de l'ensemble des informations dans une représentation cohérente unique. **La lecture constitue en quelque sorte une double tâche en ce qu'elle intègre le traitement de deux composantes qui se situent à la fois en complémentarité et en compétition.** D'une part, le lecteur doit traiter successivement, en leur consacrant de l'attention, chacune des **marques linguistiques.** D'autre part, il lui faut, dans le même temps, **élaborer une interprétation** en s'appuyant sur la

signification des mots et des phrases mais aussi en mobilisant ses connaissances préalables du domaine et de la langue. Il lui faut également **gérer (quasi) simultanément le traitement de ces deux dimensions** au cours même de la lecture.

1.2. Deux sous populations de faibles compreneurs

En accord avec ce qui précède, les données de la recherche ont conduit à identifier une première sous-population dont les faibles performances en compréhension ne paraissent **pas associées à des difficultés de décodage**. En effet, cette sous-population obtient des résultats sensiblement équivalents en audition et en lecture.

D'autres évaluations font apparaître l'existence d'une autre sous-population de lecteurs (de 9 à 14 ans) ayant des **difficultés de compréhension en lecture mais non en audition de textes**. Pour cette population, les problèmes surviennent lors de la seule lecture, en raison du coût des activités de "bas-niveau", **l'identification des mots essentiellement**. Ces mêmes activités étant automatisées à l'audition, leur mobilisation n'affecte pas la compréhension.

1.3. Une conception intégratrice

Il paraît possible de défendre une conception intégratrice susceptible de fournir une perspective "unitaire" de l'activité de lecture, perspective englobant les troubles aussi bien que les performances banales. Selon cette conception, **les individus disposent d'une capacité limitée de traitement qui se répartit entre les opérations portant sur le code et celles relatives à la compréhension**. On peut ainsi penser les différences liées aux apprentissages ou aux niveaux de maîtrise des domaines de connaissance.

Premièrement, les enfants qui sont en phase d'apprentissage du code ou qui éprouvent des **difficultés à identifier les mots peuvent difficilement conduire une activité de compréhension au cours même de la lecture**. Leur attention est principalement captée par le traitement des mots et ils ne disposent plus de ressources suffisantes pour imaginer les situations ou les événements décrits. Pourtant, ces enfants disposent d'habiletés développées de compréhension, qu'ils exercent aussi bien à l'oral que sur des supports imagés.

Deuxièmement, au fur et à mesure que l'enfant progresse dans l'apprentissage du code, l'identification des mots déjà rencontrés et le traitement des mots nouveaux à la fois s'accélèrent et se font de plus en plus précis. Le coût attentionnel de ces activités se trouve réduit d'autant, et la compréhension peut de mieux en mieux s'exercer parallèlement au traitement des mots. **Pourtant, il reste difficile pour les enfants de faire simultanément face à des traitements complexes sur le code, par exemple, en raison de la présence de nombreux mots nouveaux, et sur la compréhension, par exemple, lorsque le thème abordé n'est pas familier.**

Troisièmement, les adultes maîtrisant le traitement du code sont susceptibles d'appliquer les traitements correspondants à tous les textes nouveaux. Pour eux, par exemple, la lecture d'un roman policier banal peut s'effectuer très rapidement et l'attention peut se concentrer sans difficulté sur l'intrigue, au point que la lecture peut être interrompue et reprise un nombre considérable de fois, sans dommage pour la compréhension. Toutefois, lorsqu'ils sont confrontés à des **textes plus techniques**, les difficultés de traitement du lexique et celles relatives à l'intégration des informations nouvelles conduisent à une lecture beaucoup plus coûteuse, pour laquelle les risques d'erreurs ou "d'oubli" des informations s'accroissent. C'est alors que les lecteurs experts peuvent déployer des stratégies leur permettant de rendre optimale la compréhension.

2. Les processus spécifiques de la compréhension

Les processus impliqués dans la compréhension sont des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration de représentations cohérentes. De manière sommaire, le lecteur (ou l'auditeur) doit **à la fois percevoir et traiter les informations nouvelles et mettre celles-ci en relation avec la représentation mentale déjà construite de manière à assurer la continuité de l'élaboration du modèle mental**. Les informations nécessaires à cette élaboration lui sont fournies : d'une part, par les **indices linguistiques** disponibles dans le discours ou le texte, par exemple les pronoms et plus généralement les anaphores, et d'autre part, par ses connaissances préalables qui lui permettent de réaliser des **inférences** pour combler les manques des textes dont la formulation est toujours elliptique à un certain degré.

2.1. Les inférences : mettre en relation les informations

Les processus inférentiels jouent un rôle essentiel dans la compréhension des discours. Ces processus **concernent les informations nécessaires à l'activité de compréhension mais qui ne sont pas explicitement évoquées dans le texte** lu ou entendu. De manière générale, la réalisation des inférences concerne la représentation de l'enchaînement des événements, la perception du thème principal des textes (y compris celle de l'élément principal d'une série d'arguments), la déduction des besoins et désirs des personnages et la saisie de leurs relations. Elle est très dépendante de la connaissance préalable du domaine évoquée.

2.2. Les anaphores : établir la continuité

Les relations anaphoriques permettent de déterminer si un objet ou une personne évoqués dans une proposition sont les mêmes que dans une autre proposition ou phrase, en général antérieure. Elles servent d'abord à **assurer la continuité**, notamment référentielle. Ainsi, dans :

“ Le garçon et la fillette jouaient dans la cour. Elle le poursuivait. ”

elle renvoie sans ambiguïté à la fillette, et *le* au garçon. Les personnages introduits dans la première phrase sont repris dans la seconde, et de nouvelles informations sont évoquées, qui font "avancer" la situation. Là encore la connaissance préalable du domaine évoqué par le texte influe très fortement sur le traitement et l'interprétation des anaphores. Les données descriptives recueillies dans les enquêtes portant sur des classes de cycle 3 et de collège montrent que **la réalisation des inférences**

et l'interprétation des marques anaphoriques posent problème ou ne s'effectuent pas de manière rapide et facile.

La question qui se pose est celle de l'amélioration des performances des élèves en ce qui concerne la réalisation des inférences et l'interprétation des anaphores. L'effet facilitateur des connaissances préalables entraîne que les élèves (et tous les lecteurs) traitent le plus souvent correctement les inférences et les anaphores lorsqu'ils lisent des textes portant sur des domaines qu'ils maîtrisent déjà partiellement. Les difficultés surgissent lorsque, comme c'est le cas au collège, les élèves sont confrontés à des textes abordant des champs largement nouveaux. Dès lors, la maîtrise "technique" du traitement des anaphores et le contrôle de la réalisation des inférences deviennent indispensables.

4. Améliorer la compréhension

Compte tenu de la dualité des origines des difficultés de la compréhension, deux voies d'intervention complémentaires sont envisageables. Pour les individus dont les problèmes tiennent essentiellement à des performances faibles en identification des mots, des activités doivent être mises en place pour accroître le lexique et améliorer la vitesse et la précision du traitement des mots. Ces améliorations rejaillissent sur la compréhension qui se trouve elle-même améliorée. Pour ceux dont les difficultés portent plus spécifiquement sur la compréhension, les activités doivent concerner spécifiquement la réalisation des inférences et le traitement des anaphores.

5. Conclusion

Largement ignorés jusqu'aux années 80-90, les problèmes relatifs à la compréhension sont désormais pris en considération. Ils sont toutefois encore difficiles à cerner et à éradiquer pour plusieurs raisons. Premièrement, l'échec de la compréhension peut tenir non aux difficultés qui lui sont propres mais plutôt à celles qui tiennent à l'insuffisante maîtrise de la langue écrite : identification des mots, traitement syntaxique. Dans de tels cas, l'amélioration des performances en compréhension dépend de celle de composantes en quelque sorte externes. Deuxièmement, l'identification des difficultés relevant directement de la compréhension – réalisation des inférences, traitement des anaphores, mais aussi extraction du thème d'un texte ou production d'un résumé, etc – est relativement récente. Troisièmement, **la conception et la mise en œuvre d'interventions visant à améliorer la compréhension sont encore balbutiantes**. On manque à la fois d'activités, d'instruments et de recul pour agir et évaluer la pertinence les effets à moyen et long termes des interventions effectuées.

Références :

ONL (2000). Maîtriser la lecture. CNDP et O. Jacob

Gaonach, D. et Fayol, M. (2003). Aider les élèves à comprendre. Paris : Hachette