

Apprendre la lecture documentaire : quels objectifs pour le collègue?²⁷

Jean-François ROUET

Directeur de recherche au Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS
Directeur du laboratoire “Langage, mémoire et développement cognitif”,
Université de Poitiers
Membre de l’ONL

De la lecture à la maîtrise fonctionnelle des textes

L’entrée au collègue, et l’apparente “irruption” des difficultés de compréhension de l’écrit qui lui semble corollaire, coïncident avec un changement radical de statut des textes dans l’univers de l’élève. La lecture à l’école primaire est dans la pratique dominée par la narration, au détriment des autres types d’écrits, notamment expositifs ou documentaires, dont l’élève ne voit que souvent des versions abrégées ou simplifiées, et ce dans un cadre généralement très structuré. En effet, les lectures documentaires “prescrites” par l’enseignant font la plupart du temps l’objet d’un travail en classe soit préalable, soit parallèle, soit *a posteriori* lorsqu’il s’agit d’explicitier les rouages et les difficultés du texte, de partager le sens et les difficultés, d’élaborer ou de discuter.

À la charnière entre primaire et collègue, les textes utilisés dans le cadre scolaire se diversifient, se complexifient, deviennent plus souvent des écrits authentiques (non destinés spécifiquement à un public d’élèves). De plus les contextes dans lesquels les élèves reçoivent, lisent et travaillent ces textes se font eux aussi de plus en plus diversifiés, avec une exigence croissante d’autonomie dans la compréhension et l’usage qui en est fait.

Ces profonds changements dans la nature des textes et des situations de lecture sont à l’origine de difficultés nouvelles pour des élèves qui par ailleurs peuvent avoir acquis des capacités tout à fait correctes au plan de la lecture des mots et de la compréhension de textes simples. Elles se surajoutent ainsi, sans s’y substituer, aux autres sources de difficultés de maîtrise de l’écrit.

Les spécialistes de l’apprentissage de la lecture n’ont eux-mêmes pris que très récemment conscience de l’incidence des types de textes et des situations de lecture sur la compréhension. Par exemple, Snow et ses collègues écrivaient en 2002 : “la lecture ne se déroule pas dans le vide. (...) Avant la lecture, le lecteur possède un

²⁷ Ce chapitre constitue une synthèse et une mise à jour de plusieurs textes antérieurs, notamment “*Pourquoi bien lire ne suffit pas ?*” (in Gaonac’h et Golder, 2001) et “*de la lecture à la maîtrise fonctionnelle de l’écrit*” (in actes de la journée de l’ONL, 2003).

objectif qui peut être imposé de l'extérieur (par exemple, faire un exercice donné en classe), ou défini par le lecteur (par exemple, programmer son magnétoscope). L'objectif est influencé par un ensemble de variables, dont l'intérêt et les connaissances préalables (du lecteur). Les objectifs initiaux peuvent varier au fil de la lecture. Le lecteur peut rencontrer une information qui soulève de nouvelles questions, rendant l'objectif initial incomplet ou caduque" (p. 15).

Pour Snow et ses collègues, la lecture s'inscrit donc dans un triple ensemble de contraintes et d'opportunités: celles qui sont propres à chaque lecteur, celles qui caractérisent le ou les textes à lire, et enfin celles qui définissent le contexte, avec notamment les objectifs et les consignes qui peuvent encadrer la lecture.

De la même manière, l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) donne une définition fonctionnelle de la capacité de lecture (reading literacy) qui met en avant les objectifs et le contexte d'usage des textes : "*PISA définit la compréhension de l'écrit comme la capacité de comprendre, d'utiliser et de réfléchir sur des textes écrits pour pouvoir prendre une part active à la vie en société*" (OCDE-PISA, 2004). Trois dimensions de la lecture sont identifiées : D'une part, la forme du matériel de lecture, qui comporte des textes «continus» (narratifs, explicatifs, argumentatifs) et des textes «non continus», comme les listes, les formulaires, les graphiques et les diagrammes. D'autre part, le type d'objectif ou tâche de lecture («trouver une information, comprendre globalement les textes, les interpréter, réfléchir sur leur contenu (...)). Enfin, le contexte dans lequel s'inscrit l'usage du texte : usages privés ou publics ou professionnels.

Cette affirmation du rôle prépondérant du contexte sur les processus de lecture n'est pas qu'une simple vue de l'esprit. Elle permet de réinterpréter les difficultés de lecture des élèves à l'entrée au collège, et de redéfinir les "pré-requis" nécessaires à la lecture dans le cadre d'activités finalisées. Ainsi, la lecture d'un texte "pour comprendre", au sens où l'on entend actuellement, ne représente qu'une petite partie des situations auxquelles l'élève est confronté. Dans de nombreux cas, avant de lire pour comprendre, l'élève doit d'abord rechercher le ou les textes (ou parties de textes) pertinents dans le contexte. Il doit pour cela connaître et maîtriser une vaste gamme d'organismes visuels et sémantiques qui balisent les textes au sein de leurs supports : livres, magazines, classeurs, sans oublier les désormais incontournables sites, portails et moteurs de recherche sur Internet (Cf. Rouet, 2006). Par ailleurs, la recherche d'informations au sein de textes ou de documents complexes nécessite des stratégies visuelles et cognitives parfois très différentes de la lecture soutenue. Le balayage visuel, la prise d'indices, la comparaison mentale entre des informations issues de passages distincts (voire de textes distincts) sont aussi des

processus cognitifs essentiels au bagage du lecteur expert, bien qu'ignorés dans la plupart des théorisations actuelles, qui privilégient la continuité et la recherche de la cohérence typiques de la lecture soutenue des textes narratifs.

Dans la suite de ce chapitre, je propose de passer en revue les recherches menées sur ces deux aspects de la lecture fonctionnelle: d'une part la maîtrise des organisateurs du texte; d'autre part les stratégies de lecture non-linéaire, et particulièrement la recherche d'informations.

La structuration des documents complexes: organisateurs visuels et sémantiques

*Une rapide typologie des organisateurs du texte*²⁸

Pour bien poser le problème de la lecture fonctionnelle, il convient tout d'abord de se poser une question en apparence triviale mais en réalité fort complexe : qu'est-ce qu'un texte? Les linguistes en ont donné des définitions souvent centrées sur l'expression linguistique et sur la signification. Or le texte tel qu'il se présente dans les documents imprimés ou électroniques est un objet complexe, qui comporte une grande variété de marques, signaux et autres organisateurs essentiels pour l'utiliser. Je dresse ci-dessous une liste sommaire des principaux types d'organisateur textuels. Puis je résume quelques recherches démontrant leur rôle dans la lecture fonctionnelle de l'adulte.

Mise en forme matérielle, typographie, ponctuation.

Tous les textes se présentent avec une certaine mise en forme visuelle et sémantique qui constitue un repère puissant pour la lecture. L'alignement des mots à gauche, par exemple, fournit un repère visuel qui réduit la charge cognitive liée aux sauts de lignes. De même les "blancs" entre paragraphes ou parties de texte sont des indices qui guident les mouvements oculaires (Rouet, 2001). La typographie (caractères gras, soulignés, italiques) et la ponctuation facilitent également la compréhension chez le lecteur expert.

L'ordre des idées et les schémas rhétoriques

Les textes peuvent être classés en grandes catégories (on parle également de types ou de genres, avec des définitions variables selon les auteurs) selon leur contenu et/ou leur usage : textes narratifs, expositifs, documentaires, argumentatifs... À chaque catégorie correspondent des schémas typiques d'organisation des idées. Dans les histoires par exemple, on trouve souvent la présentation des personnages et des lieux, puis un événement inattendu ou problématique, puis un ou plusieurs épisodes de "résolution", etc. Dans les textes documentaires, on trouve également

²⁸ Cette section s'inspire en partie du premier chapitre de l'ouvrage collectif *Lecture et Technologies Numériques* (Rouet, Germain, & Mazel, SCEREN coll. Savoir Livre, 2006).

des séquences typiques, telles que l'énumération, la comparaison, la présentation d'un problème et sa solution etc.

Chez le lecteur expert, le non-respect de ces schémas perturbe la compréhension, même si le contenu informatif du texte est préservé. Tout ce passe comme si, au début de la lecture, le lecteur activait un "schéma" textuel qui le conduit à attendre une certaine organisation en fonction de ce qu'il sait du texte ou de la situation de lecture.

Titres, introductions, connecteurs

Partiellement redondants avec les repères purement visuels, les titres, intertitres et connecteurs apportent de plus une information sémantique spécifique. Leur présence influence notablement la vitesse de lecture des phrases, ce qui montre qu'ils sont activement pris en compte par le lecteur. Mais ceci n'est vérifié que chez des lecteurs adultes dotés d'un bon niveau de maîtrise de l'écrit. Les titres, introductions et connecteurs peuvent également améliorer la compréhension des textes, lorsqu'ils sont utilisés à bon escient.

Organisateurs complexes, informations sur les sources

À un niveau plus global (ouvrages, collections, bibliothèques, bases de données), les documents complexes comportent d'autres organisateurs qui en montrent la structure et permettant l'accès à des informations ponctuelles. Il s'agit par exemple de la "table des matières" ou "l'index". Ces organisateurs constituent un indice des idées et arguments du texte et ils permettent également la localisation de passages ou d'informations précises dans le texte. Les informations relatives à la source sont également des organisateurs courants dans les documents complexes. Elles permettent de connaître la provenance des informations : l'auteur, l'organisation à laquelle il appartient, le support de publication, entre autres paramètres. S'il possède les connaissances nécessaires, le lecteur expert peut ainsi distinguer les informations provenant de lieux différents et en évaluer la qualité et la crédibilité.

Comment les lecteurs "experts" utilisent les organisateurs textuels

Les lecteurs adultes utilisent de façon routinière et souvent automatique les organisateurs textuels pour construire des stratégies adaptées au contexte. De nombreuses expériences sont venues illustrer l'impact de la mise en forme matérielle, des paragraphes, des titres et des connecteurs sur la vitesse de lecture et la compréhension.

L'ordre des idées conditionne l'organisation de la représentation mentale du texte. On peut en voir un exemple dans le tableau 1 qui montre un texte adapté de l'étude de Kintsch et Yarbrough (1982).

Tableau 1. Exemple de texte utilisé dans l'expérience de Kintsch et Yarbrough (1982). Le texte est présenté en version "atypique" (à gauche) et "typique" (à droite). Les marques typographiques ont été rajoutées par nous pour signaler les manipulations énonciatives effectuées par les auteurs.

Version "atypique"	Version "typique"	structure
La démarche quadrupède est une forme de locomotion relativement avancée au plan développemental. Comme son nom l'indique elle met en jeu les quatre membres. On l'observe notamment chez les macaques et les singes hurleurs. Il faut noter que la démarche bipède est caractéristique de l'homme. Elle inclut le fait de se tenir debout, de marcher et de courir. Cette forme de locomotion est l'aboutissement d'une séquence adaptative qui a commencé dans un passé très lointain avec le saut de branche en branche.	Pour comprendre comment l'homme a évolué il est souvent utile de le comparer avec les autres primates. L'une des façons de faire cette comparaison est d'examiner les formes de locomotion. La forme la plus rudimentaire de locomotion est le saut de branche en branche. Tous les prosimiens pratiquent cette forme. L'animal s'accroche à une branche avec la tête au dessus des membres. Il s'élançe par une poussée des membres arrière et saute jusqu'à la suivante.	Thème général Étape 1
Pour comprendre comment l'homme a évolué il est souvent utile de le comparer avec les autres primates. L'une des façons de faire cette comparaison est d'examiner les formes de locomotion. La forme la plus rudimentaire de locomotion est le saut de branche en branche. Tous les prosimiens pratiquent cette forme. L'animal s'accroche à une branche avec la tête au dessus des membres. Il s'élançe par une poussée des membres arrière et saute jusqu'à la suivante.	La démarche quadrupède est une forme de locomotion <u>plus</u> avancée au plan développemental. Comme son nom l'indique elle met en jeu les quatre membres. On l'observe notamment chez les macaques et les singes hurleurs.	Étape 2
	<u>Enfinement, on trouve la démarche bipède qui</u> est caractéristique de l'homme. Elle inclut le fait de se tenir debout, de marcher et de courir. Cette forme de locomotion est l'aboutissement d'une séquence adaptative qui a commencé dans un passé très lointain avec le saut de branche en branche.	Étape 3

Dans leur étude, ces chercheurs demandaient à des étudiants de lire des textes comme celui du tableau 1, présentant quatre structures rhétoriques distinctes : classification, illustration, comparaison/contraste et description procédurale. Ces textes étaient d'abord rédigés de façon la plus structurée possible, c'est-à-dire en présentant les phrases dans un ordre conforme au schéma, et en introduisant des expressions rhétoriques adéquates. Chaque texte était ensuite rendu "atypique" en réordonnant et en reformulant les phrases. Le contenu informatif et la cohérence locale étaient toutefois préservés lors de ces manipulations.

Les participants devaient lire les textes puis répondre à deux questions de type "quels sont les quatre idées principales du texte?". Ceux qui avaient lu la version typique donnaient des réponses correctes dans 53 % des cas contre 29 % pour la version atypique. Cette expérience et bien d'autres du même type ont montré que la structure rhétorique joue un rôle dans la compréhension globale du texte.

D'autres expériences se sont intéressées à la connaissance des schémas "canoniques" de textes par des lecteurs disposant d'un bon niveau d'études. Par exemple, Dillon (1991) a étudié les connaissances liées à l'organisation des articles scientifiques chez les chercheurs et les étudiants de niveau avancé. Dillon notait que les livres contiennent de nombreux indices qui permettent aux lecteurs adultes de connaître assez précisément leur contenu avant même de l'avoir lu : informations éditoriales (titre, nom et crédits de l'auteur, type d'ouvrage...), puis table des matières, plans, index, numéros de page etc.

Dillon s'est proposé de vérifier l'existence d'un type de schéma rhétorique particulier : l'organisation des articles scientifiques en introduction, méthode, résultats, discussion (IMRD). Il a demandé à des chercheurs de réordonner les paragraphes de deux articles tirés de revues professionnelles. L'un des articles leur était présenté avec titres et sous-titres (qu'ils doivent également réordonner), l'autre sans. Dans les deux cas les sujets parvenaient assez bien à placer les paragraphes dans leur section d'origine (précision moyenne de 82,58 %). Les erreurs les plus fréquentes concernaient le placement des sous-titres, des figures et des tableaux et la confusion entre introduction et discussion. En revanche l'ordre absolu des paragraphes à l'intérieur des sections paraissait plus difficile à reconstituer.

Dans une seconde expérience, Dillon a demandé à 8 chercheurs de classer deux séries de 20 paragraphes selon leur section d'origine (IMRD). Chaque série était composée de paragraphes extraits d'un même article. La précision des classements était de l'ordre de 80 % dans les deux cas. À nouveau, les confusions les plus fréquentes étaient celles entre introduction et discussion (40 % des erreurs), et entre résultats et discussion (30 %). La section "discussion" semblait donc la moins spécifique, ce qui n'est pas fait pour surprendre si l'on considère sa fonction de résumé.

Les lecteurs expérimentés semblent donc disposer de connaissances rhétoriques qui leur permettent de catégoriser précisément des passages de textes selon leur rubrique d'origine. En revanche, en l'absence d'un groupe contrôle, on ne sait pas ce qu'il en est d'étudiants moins expérimentés voire débutants. De même on ignore si les connaissances des experts sont limitées aux textes traitant de sujets connus

par eux ou bien si elles sont valables pour des textes d'autres disciplines partageant les mêmes formes rhétoriques.

Tableau 2. Exemple de texte sans (a) puis avec marqueurs rhétoriques (b), adapté de Spyridakis et Standal, 1987).

a) texte présenté sans marqueur rhétorique

Le sulfate de cuivre est actuellement le seul algicide utilisé dans le traitement de l'eau courante. Le Chlore peut être utilisé comme algicide en plus de son pouvoir bactéricide et oxygénant. La "pierre bleue", ou sulfate de cuivre est toxique pour de nombreuses espèces d'algues à des concentrations très faibles. Il est normalement peu dangereux pour les poissons aux doses recommandées, et est assez bon marché. Dans l'eau calcaire, il tend à précipiter rapidement pour donner du carbonate de cuivre et plus lentement pour donner de l'hydrate de cuivre ; il est considéré comme efficace en tant qu'algicide seulement pour une durée brève après son application.

b) texte présenté avec titre, introduction et connecteurs

Les algicides

Il existe de nombreux algicides, mais le sulfate de cuivre est actuellement le seul algicide utilisé dans le traitement de l'eau courante, même si le Chlore peut être utilisé comme algicide en plus de son pouvoir bactéricide et oxygénant. La "pierre bleue", ou sulfate de cuivre est efficace pour trois raisons. Il est toxique pour de nombreuses espèces d'algues à des concentrations très faibles. De plus, aux doses recommandées il est normalement peu dangereux pour les poissons, et il est assez bon marché. Cependant le sulfate de cuivre est peu efficace dans certaines eaux. Dans l'eau calcaire, il tend à précipiter rapidement pour donner du carbonate de cuivre et plus lentement pour donner de l'hydrate de cuivre; Pour cette raison, il est considéré comme efficace en tant qu'algicide seulement pour une durée brève après son application.

L'ajout de titres, d'introductions et de connecteurs produit également des effets sur la vitesse de lecture et la compréhension. On peut citer par exemple l'étude de Spyridakis et Standal (1987) qui manipulaient des textes scientifiques tirés d'ouvrages publiés de sorte à les rendre plus ou moins explicites. Le tableau 2 présente un extrait de l'un des textes utilisés, dans une version "contrôle", sans aucun organisateur, puis avec les trois types d'organisateur.

Par rapport à la version contrôle (sans organisateur), les versions avec introduction et connecteurs entraînaient une augmentation significative de la compréhension, chez des élèves d'écoles techniques à qui on présentait ces textes dans des conditions d'examen. Mais l'effet des marqueurs rhétoriques n'est pas systématique. Par exemple, un titre tel que "*les algicides*" (tableau 2) ne signale probablement pas grand chose au lecteur peu expert, à moins que ce dernier ne sache déjà de quoi il s'agit. D'ailleurs il n'avait dans cette étude aucun effet positif sur la compréhension.

Mais d'autres expériences sont venues montrer que les titres adéquats entraînent une préactivation des connaissances qui améliore la compréhension.

D'autres études, quoique plus rares, ont examiné les stratégies fonctionnelles de recherche d'informations dans les documents complexes. À nouveau, ces expériences ont montré le rôle crucial que jouent les organisateurs et descriptions de contenu. Par exemple, la présence d'une table des matières accélère la recherche d'informations dans un texte présenté sur écran d'ordinateur, par rapport à une condition de simple feuilletage. Plus généralement, la lecture fonctionnelle s'appuie sur un usage intensif des nombreux organisateurs présents dans les textes imprimés.

En revanche, lorsque les documents se présentent sous une forme nouvelle ou peu familière, comme c'est le cas dans beaucoup de sites Internet, même les lecteurs expérimentés peuvent se trouver en difficulté. La recherche se fait plus lente et hésitante, la compréhension et la mémorisation des informations sont moins bonnes (voir Rouet, Germain, & Mazel, 2006). D'où les efforts des concepteurs pour améliorer l'ergonomie et la structuration des documents électroniques.

L'apprentissage des organisateurs du texte

À quel moment de sa scolarité l'enfant acquiert-il des connaissances à propos des organisateurs du texte ? Cette question reste encore largement ouverte, à défaut de programmes scolaires explicites ou d'études de terrain sur les pratiques des enseignants. Il semble que l'apprentissage soit progressif, à mesure que l'enfant multiplie les "expériences" de lecture, apprend à travailler avec différents matériaux textuels dans différents contextes, et reçoit des explications directes sur l'organisation des textes. En l'état actuel, il s'agit donc d'apprentissages tardifs, qui se réalisent le plus souvent implicitement à travers l'enseignement reçu dans les différentes disciplines. Dans cette section, je dresse un rapide bilan des recherches sur l'apprentissage des organisateurs du texte par les enfants.²⁹

Commençons par les organisateurs les plus simples, ceux que l'on trouve même dans les textes les plus courts : alignement, ponctuation, paragraphes. Les travaux des chercheurs en psychologie situent entre 9 et 12 ans l'âge auquel les élèves acquièrent des représentations différenciées des marques de ponctuation. La notion d'organisation énonciative, liée à un ordre particulier des phrases, semble apparaître encore plus tardivement. Alors que des adultes ralentissent leur rythme de lecture, relisent, voire signalent leur surprise lorsque l'ordre des phrases n'est pas conforme au "schéma", les enfants sont peu perturbés par ce type d'anomalie.

²⁹ Des comptes-rendus plus détaillés se trouvent dans mon rapport pour l'habilitation à diriger des recherches (2001) disponible en ligne à l'adresse <http://www.univ-poitiers/lmdc/>.

La structure rhétorique est également signalée par l'usage de temps verbaux particuliers ("... vivait dans un lointain pays..."). Benoît et Fayol (1989) ont étudié l'influence des temps verbaux sur la reconnaissance d'un genre rhétorique par des enfants et des adultes. Les auteurs ont préparé douze textes courts (environ 7 propositions, trois textes par genre) de type narration, description, argumentation, et "non-texte". Ils demandaient ensuite à des enfants de 7, 9, 11, 13 ans ainsi qu'à des adultes de répartir ces textes en groupes, en «mettant ensemble ceux qui paraissent aller ensemble». Pour la moitié des participants, les verbes de tous les textes étaient au présent, tandis que pour l'autre moitié, les temps verbaux variaient en fonction du genre de texte.

Jusqu'à onze ans, les classements réalisés ne correspondaient pas aux catégories établies a priori. Les résultats s'amélioraient chez les élèves de 13 ans et les adultes (scores moyens approximativement compris entre 3 et 7 sur une échelle en 12 points). La présence de différents temps verbaux n'améliorait le classement que chez les adultes. L'examen des justifications, demandées aux trois groupes les plus âgés, révèle que le thème est un critère dominant, mais que les jugements basés sur la structure augmentent avec l'âge. Les justifications basées sur les temps verbaux sont inexistantes, sauf chez les adultes (20 % du total). Ces résultats se rapprochent de ceux d'Espéret (1984), qui ne trouvait une discrimination stable entre textes et non-textes qu'à partir de 9 ans, la distinction de différents genres apparaissant encore plus tard (13 ans).

Qu'en est-il des titres, ruptures de paragraphes et autres marques "paratextuelles" ? Là encore, les études montrent que les enfants n'ont qu'une maîtrise très superficielle de ces outils jusqu'au terme de la scolarité primaire. Lorsqu'on leur demande de définir un paragraphe, par exemple, les réponses font souvent appel au graphisme (saut de ligne, retrait), au volume physique ou à la ponctuation. Une conception du paragraphe basée sur l'unité thématique n'apparaît que vers 12 ans, ceci même chez des élèves sans difficulté d'apprentissage.

De même, lorsqu'on leur demande de classer des phrases pour construire un paragraphe cohérent, les élèves de moins de 12 ans utilisent rarement des formes rhétoriques canoniques. Par exemple, ils ne placent pas systématiquement la phrase introductive en tête. Ils n'utilisent pas non plus les marques de cohésion (reprises anaphoriques etc.). Ces résultats suggèrent que les enfants de moins de 12 ans n'ont pas connaissance des marques paratextuelles qui signalent l'organisation des textes expositifs. S'ils sont capables de lire et, dans une certaine mesure, de comprendre de tels textes, il est probable qu'ils n'exploitent pas ou très peu les signaux contenus dans les titres, énoncés introductifs, ni les marques de cohésion.

La faible sensibilité des enfants aux marques de structure se reflète aussi dans la distribution de leurs temps de lecture. En présentant les textes sur écran d'ordinateur, on peut mesurer précisément comment se distribue l'attention sur les différentes phrases, et évaluer ainsi l'effet de marques comme les titres, les paragraphes ou les introductions. Alors que les adultes réagissent nettement à ces marques, les élèves de moins de 12 ans semblent les ignorer. Par exemple, la présence d'une question introductive, supposée faciliter la lecture du texte, n'entraîne une baisse des temps de lecture qu'à partir de 11 ans alors que la baisse est significative chez des étudiants d'université.

Enfin, l'ordre des informations dans un texte ne semble pas constituer un indice pertinent pour les lecteurs inexpérimentés. Englert et Hiebert (1984) ont étudié la capacité des enfants à discriminer les paragraphes "bien formés" ou "moins bien formés" au plan rhétorique. Elles proposaient à des enfants de 9 et 11 ans, bons, moyens, et mauvais compreneurs de lire une paire de phrases formant le début d'un paragraphe rédigé selon une structure rhétorique conventionnelle, par exemple une description (tableau 3).

Tableau 3. Exemple de texte utilisé par Englert et Hierbert (1984). Le thème du texte est "le requin"

Le requin est un animal effrayant (sous-thème 1). Sa bouche est garnie de plusieurs rangées de dents (aspect 1.1).	
<u>suite avec même structure rhétorique (liste)</u> Les yeux du requin sont très sombres (aspect 1.2). Son nez se réduit à un petit point (aspect 1.3).	<u>suite avec nouvelle structure (séquence)</u> Il est très difficile de chasser le requin (aspect 1.2 ou sous-thème 2). D'abord il faut trouver l'endroit où il vit (aspect 2.1). Ensuite (etc.)

Dans la moitié des cas, la suite du paragraphe prolonge la structure rhétorique (liste de traits physiques : bouche, yeux et nez). Dans l'autre moitié des cas on introduit une variation rhétorique intra-paragraphe : passage d'une liste à une séquence (d'abord... ensuite...). Les participants devaient juger l'adéquation des suites proposées par rapport au début du texte (un groupe témoin d'adultes effectue plus de 80 % de jugements corrects). Les élèves de 11 ans se différenciaient des plus jeunes par leur capacité à rejeter les "mauvaises" suites : ils réalisent 75 % de rejets corrects contre 50 % à 9 ans. Les deux groupes d'âge acceptaient plus de 80 % des suites correctes. Aux deux niveaux d'âge, on trouvait une forte corrélation entre la capacité de compréhension et la qualité des jugements. Enfin, les différentes structures d'étaient pas toutes d'égale difficulté pour les élèves les plus jeunes : les paragraphes de type "séquence" ou "énumération" étaient plus faciles à compléter que les "descriptions" et "comparaisons".

Descripteurs superstructuraux

La plupart des enfants ne savent pas définir le rôle des dispositifs qui signalent l'organisation ou permettent le repérage au sein de textes plus complexes : table des matières, index. On observe d'ailleurs que jusqu'à 13 ans, seule une minorité d'enfants parvient à les utiliser de manière efficace (voir plus bas).

Eme et Rouet (2001) ont étudié le développement des connaissances métatextuelles et stratégiques chez des enfants de 8 et 10 ans ainsi que chez de jeunes adultes. Dans une première étude, un questionnaire d'évaluation des connaissances métatextuelles et stratégiques a été élaboré à partir de plusieurs travaux antérieurs. Ce questionnaire comportait une vingtaine de questions réparties en quatre catégories : organisateurs textuels, évaluation de la compréhension, planification, régulation. Les questions portant sur les *organiseurs textuels* évaluent la connaissance de concepts tels que le paragraphe, le titre, mais aussi la table des matières ou l'index ; les questions *d'évaluation* portent sur la connaissance qu'a le sujet de ses propres processus de compréhension (par exemple, " *est-ce que tu comprends toujours ce que tu lis ? Pourquoi ?* "). Les questions de *planification* portent sur les conditions qui permettent de favoriser la bonne compréhension d'un texte : préparation matérielle et psychologique à la lecture, adaptation aux contraintes de différentes situations de lecture. Enfin, les questions de *régulation* portent sur les problèmes de compréhension et la façon de les traiter.

L'analyse d'un corpus de réponses a montré que les connaissances métatextuelles et stratégiques sont peu développées jusqu'à 10 ans, confirmant les résultats d'études antérieures. En particulier, nous avons observé que la plupart des enfants ne donnent pas une définition correcte des concepts de *table des matières* et d'*index*. Plus surprenant, les étudiants de psychologie (3^e année), inclus au départ à titre de "contrôle", ne connaissent pas tous la fonction de l'index, loin s'en faut. Nombre d'entre eux confondent cet organisateur avec la table des matières, le glossaire ou encore les notes de fin.

En résumé, l'acquisition des connaissances métatextuelles n'est jamais vraiment terminée. Tout au long de leur cursus scolaire et professionnel, les individus apprennent à utiliser des formes documentaires de plus en plus spécialisées : textes techniques, scientifiques, littéraires, tableaux, schémas etc. Les individus spécialistes d'un domaine de connaissances disposent de "modèles rhétoriques" des textes spécifiques de ce domaine, ce qui leur permet d'accéder plus facilement à l'information utile. Par exemple, des historiens qualifiés connaissent et utilisent les propriétés rhétoriques des documents pour évaluer leur utilité ou leur crédibilité, alors que des sujets moins experts ont tendance à se focaliser sur le contenu. Les connaissances métatextuelles paraissent intimement liées aux stratégies de com-

préhension : même au niveau de la troisième année universitaire, il semble y avoir une corrélation entre les connaissances métatextuelles et la performance dans une tâche de compréhension.

Connaissance des organisateurs du texte et stratégies fonctionnelles de lecture

Pourquoi est-il si important de bien connaître le fonctionnement des organisateurs du texte? La réponse nécessite de prendre en compte toute la diversité des contextes et des objectifs qui motivent la lecture et l'usage des textes. Pour rester dans le domaine scolaire, il faut noter que, bien souvent l'élève doit d'abord rechercher l'information à lire avant de la "traiter" en profondeur. La recherche d'informations est en elle-même une activité de lecture, mais qui sollicite des stratégies assez différentes, et parfois opposées à celles de la compréhension "soutenue". Dans la recherche d'informations, c'est l'adéquation entre l'information lue et l'information cherchée qui guide le traitement du texte. Le lecteur ne doit s'engager dans un traitement profond que si l'information lue s'avère pertinente. Sinon, il est préférable de survoler le texte, de n'en saisir que des indices, afin de gagner du temps et d'éviter d'être distrait.

Il n'existe que peu d'études scientifiques du comportement de recherche d'informations des lecteurs en âge scolaire. Mais les quelques travaux qui ont été consacrés à ce type de stratégie (par exemple, Cataldo & Oakhill, 2000; Dreher & Guthrie, 1990) ont montré que jusqu'à 12-13 ans beaucoup d'élèves, quoique bons lecteurs, sont de piètres chercheurs d'informations. Les raisons sont étroitement liées à leur méconnaissance des organisateurs de textes, ainsi qu'à la complexité intrinsèque des raisonnements impliqués dans la recherche d'informations.

Ces difficultés sont révélées dans une expérience de Rouet et Coutelet (sous presse). Cette expérience visait à observer comment évoluent les stratégies de recherche d'informations (RI) des enfants entre 9 et 13 ans. Trente six élèves de CE2 (9 ans, n=12), CM2 (11 ans, n=12) et 5^e (13 ans, n=12) ont participé à cette expérience. Les élèves participaient individuellement et volontairement, au cours d'activités documentaires prévues dans le temps scolaire. L'encyclopédie *Méga-Nature* (Nathan, 1988) a été choisie comme ressource documentaire, en raison de son adaptation à des lecteurs de 9 à 13 ans, et de la présence d'organismes métatextuels de haut niveau : table des matières, index, titres et sous-titres. Des questions de deux types étaient posées aux enfants : des questions de *localisation*, ne demandant que la localisation d'un paragraphe sur une page, et des questions de *comparaison*, demandant la localisation et la comparaison d'informations présentées sur deux pages distinctes du livre.

Chaque enfant devait répondre aux quatre questions en cherchant, pour chacune d'elles, la réponse dans l'encyclopédie. En cas de difficulté, l'expérimentateur apportait une aide selon des modalités définies par avance : d'abord aide lexicale (relire la question, expliquer le sens des mots) puis aide procédurale (rechercher le mot dans l'index ou la table des matières, localiser l'information sur la page). En cas d'échec persistant la tâche était interrompue après environ 5 minutes. Le temps de recherche, la réponse et la procédure employée par le sujet constituaient les principales mesures.

Il existe un fossé entre les élèves de CE2 et ceux de 5^e sur ce type de tâche. Les premiers ont besoin de 4 à 8 minutes en moyenne pour localiser l'information, contre environ 2 minutes pour les derniers. De plus, le type de question posée a une incidence très importante. Les questions dites de "comparaison" sont en effet très difficiles à traiter jusqu'au CM2.

Les difficultés rencontrées par les élèves de CE2 ont pu être en partie résolues grâce à l'intervention de l'expérimentateur. Si l'on inclut les cas de réussite après une aide, le pourcentage passe de 46 % à 69 %. Le type d'aide le plus fréquemment requis dépend de la difficulté propre à chaque question. Par exemple, pour l'une des questions de comparaison, c'est essentiellement le sens du mot "charognard" qui posait problème aux enfants. Pour les autres questions, les aides les plus souvent requises sont procédurales. Par exemple, Nicolas (CE2) ne cherche dans l'index que les noms de pays mais pas les noms d'animaux ; Stéphanie (CE2) ne lit que les textes situés au dessus du dessin du gorille ; Mathilde (5^e) néglige de lire les passages pertinents dont elle a pourtant lu le titre. Elle préfère systématiquement lire l'introduction de chaque double-page de l'encyclopédie. On voit ici l'importance de l'usage des organisateurs textuels dans l'efficacité de la lecture de recherche.

Stratégies de recherche

Trois grandes stratégies de recherche ont pu être identifiées grâce aux notes prises durant la passation et aux enregistrements des protocoles verbaux. La première stratégie consistait à feuilleter l'encyclopédie en lisant les gros titres ou en regardant les images jusqu'à trouver une information pertinente (stratégies linéaire). Les deux autres consistaient soit à chercher dans la table des matières, soit dans l'index.

Pour chaque enfant nous avons pu identifier une stratégie dominante, c'est-à-dire utilisée spontanément pour au moins 3 questions sur 4. La figure 4 montre la fréquence des stratégies dominantes selon le niveau scolaire. Au CE2, c'est la stratégie de feuilletage qui domine ; au CM2, c'est la recherche basée sur la table des

matières, alors qu'une stratégie basée sur l'index n'apparaît de façon dominante qu'en 5^e.

Cette étude a mis en évidence une évolution très importante dans la capacité des enfants à résoudre ce type de tâche. Cette évolution concerne le temps nécessaire à la recherche et surtout les stratégies spontanément employées. Pour les questions de comparaison, on observe en effet de nombreux cas d'échec, et ce en dépit de l'aide apportée par l'expérimentateur. Les jeunes enfants parviennent difficilement à mettre en correspondance des mots différents, surtout lorsque ces mots ne sont pas synonymes (ex : vaches + chevaux = bétail). Par ailleurs ils associent volontairement deux expressions complexes sur la seule base d'une communauté lexicale partielle. Cherchant des informations sur "le vautour des steppes", ils s'arrêteront volontiers au "vautour des montagnes" simplement en raison de la présence d'un terme commun. Ceci est à rapprocher des résultats de Dinet, Rouet et Passerault (1999) qui montrent que la ressemblance lexicale est un facteur de pertinence chez les élèves de cycle 3 (8-10 ans), indépendamment de l'adéquation conceptuelle. Par exemple, l'élève qui cherche des informations sur "*le rôle des paysans pendant la révolution française*" peut trouver pertinent un titre comme "*la nouvelle cuisine française: une révolution dans nos assiettes*".

Outre la maîtrise de la recherche d'information, le lecteur expert doit savoir évaluer, comparer et synthétiser les informations issues de plusieurs textes. La compréhension d'un texte seul n'est en effet souvent qu'une étape dans la réalisation d'une activité. Bien souvent l'élève lycéen ou l'étudiant doivent travailler à partir de textes multiples, au moyen d'une lecture parallèle et surtout critique de chacun. Ces opérations reposent sur des stratégies et sur des raisonnements complexes, qui sont loin d'être acquis à l'entrée au collège. La simple confrontation de points de vue exprimés soit au sein d'un même texte soit dans des textes différents est un problème majeur pour beaucoup d'élèves de 11-12 ans. Par exemple, confronté à un texte décrivant une manifestation au cours de laquelle ont eu lieu des violences, les élèves ont bien du mal à intégrer les différentes versions de l'histoire (tableau 5).

Dans cette étude, seule une minorité des élèves de sixième étaient en mesure de proposer une structure argumentative complète (premier exemple du tableau 5). Une proportion notable des élèves de 4^e donnait également des réponses incomplètes à ce type de question.

Tableau 5. Types de réponses recueillies dans l'expérience de Golder et Rouet (2000)

<p>"D'après le texte, que peut-on dire du nombre de blessés?"</p> <p><u>Structure complète :</u> "Le gouvernement dit qu'il n'y a eu qu'une dizaine de blessés légers, mais les manifestants affirment qu'il y a eu beaucoup de blessés dont beaucoup de graves"</p> <p><u>Un seul argument :</u> "C'est trop. Les forces de l'ordre sont trop agressives (...)"</p> <p><u>Un seul argument avec sa source :</u> "Le nombre serait de quelques personnes légèrement blessées c'est une jeune femme qui l'a dit."</p> <p><u>Sources seules :</u> "On ne sait pas car les manifestants disent un nombre et le gouvernement un autre"</p> <p><u>Une source, deux arguments :</u> "Le gouvernement ment car il y a eu beaucoup de blessés."</p>

Que dire des situations, pourtant courantes au collège, où l'élève est confronté non seulement à deux points de vue clairement opposés, mais à de multiples sources d'informations plus ou moins complètes, plus ou moins fiables et plus ou moins contradictoires entre elles ? Ce type de situation, loin d'être exceptionnel, tend au contraire à se banaliser à mesure que se développe l'usage d'Internet et de son océan d'informations considéré par beaucoup d'enseignants, peut-être de façon un peu imprudente, comme une "manne" dans laquelle les élèves peuvent puiser à volonté. Un simple exemple suffira à illustrer notre propos. Une enseignante demandait récemment à ses élèves de 6^e de rechercher sur Internet des informations sur la "danse traditionnelle irlandaise". La liste issue d'un célèbre moteur de recherche, propose des "réponses" de nature très variable. Il faut s'interroger sur les processus de lecture, de compréhension et d'évaluation que l'élève de 11-12 ans doit mettre en œuvre pour décider laquelle ou lesquelles de ces sources il ou elle peut ou doit utiliser pour son devoir scolaire.

Ce que l'on doit retenir de cette anecdote c'est que la lecture peut prendre dans la vie courante des formes très diverses et très complexes, même pour des objectifs très simples. Ces formes restent peu considérées, sans doute parce que les chercheurs comme les enseignants pensent que si l'élève sait "lire et comprendre", alors il est en mesure de faire face à n'importe quelle situation fonctionnelle. C'est un dangereux préjugé, tout comme d'ailleurs l'idée que les raisonnements nécessaires à l'usage fonctionnel des textes ne seraient pas spécifiques de l'écrit.

Recommandations : quels objectifs pour une lecture documentaire au collège ?

L'entrée au collège coïncide avec une complexification des textes et des situations de lecture auxquelles les élèves sont confrontés. La réussite de la lecture dépend alors de connaissances et de stratégies complexes, qui s'appuient sur les capacités plus élémentaires (décodage et compréhension) mais ne s'y réduisent pas.

Deux types d'acquisitions supplémentaires doivent être réalisés par les élèves : d'une part, apprendre à reconnaître et utiliser les organisateurs du texte. Il s'agit d'une vaste catégorie d'informations, à la fois visuelles et sémantiques, indispensables pour "faire du sens" avec les documents complexes. Les études montrent que la connaissance des organisateurs du texte se développe progressivement au cours de la scolarité primaire, mais reste très réduite à l'entrée au collège.

Le deuxième type d'acquisition consiste en l'apprentissage de stratégies de lecture différenciées, permettant de tenir compte des contraintes du contexte. Il s'agit tout particulièrement des stratégies de recherche d'informations, indispensables pour rendre l'élève réellement autonome face à des textes de plus en plus longs, complexes et hétérogènes. Bien évidemment, la réussite dans les activités de recherche d'informations dépend de nombreux facteurs également impliqués dans la lecture soutenue, comme le vocabulaire ou la mémoire de travail. Cependant, les expériences résumées ci-dessus montrent que ces facteurs jouent un rôle encore plus important lorsque l'on passe de la "simple" lecture à la recherche dans les documents complexes.

Ces deux conditions de la lecture experte constituent autant d'objectifs pour un enseignement continué de la maîtrise fonctionnelle des textes qui ne peut se réaliser qu'au collège. C'est d'ailleurs le cas, de façon indirecte et implicite, dans toutes les disciplines qui utilisent des textes. Cependant, l'absence d'entraînement systématique, d'explicitation et de guidage fait que seuls les élèves au départ les mieux armés sont susceptibles de progresser vers une réelle expertise en lecture. Il convient donc le plus vite possible de réserver une place significative à des séquences pédagogiques ayant pour finalité principale l'entraînement des capacités de lecture fonctionnelle des élèves, capacités critiques pour tous les apprentissages scolaires ultérieurs.