

- Page 2 : Les mécanismes de la lecture
- Page 10 : Construire les compétences littéraires
- Page 19 : Vers une approche transactionnelle et interactive de la lecture
- Page 21 : Bibliographie

LIRE POUR APPRENDRE, LIRE POUR COMPRENDRE

Vivre en société demande à ce que chacun possède un niveau de littératie le rendant apte à s'épanouir, réfléchir et travailler. Un rapport de l'OCDE définit la littératie comme 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 (OCDE, 2000). Pour Nonnon, la littératie c'est surtout la capacité à construire un rapport au monde et aux savoirs à partir de conduites déductives, cognitives, sociales qui forment un outil « *pour interpréter le monde, élargir et structurer l'expérience, s'approprier les savoirs* ». La littératie ne se définit plus seulement comme une simple maîtrise de compétences de lecture et d'écriture, ni comme un « *ensemble de dispositions lettrées* » associé à la seule approche littéraire (Nonnon, 2012) ●. L'école joue un rôle essentiel dans l'acquisition des compétences en littératie et depuis les documents d'accompagnement du programme de 1992, une attention toute particulière est accordée à l'apprentissage de la compréhension de textes. La maîtrise de la lecture, primordiale pour l'acquisition des connaissances tout au long de la vie, passe par la compréhension de tous types de messages écrits, nécessaire à l'adaptation sociale et professionnelle des jeunes comme des adultes.



Par Marie Gausset

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

Ce Dossier de veille souhaite faire le point sur l'activité de lecture, au-delà des apprentissages fondamentaux abordés au cycle 1. Cette activité est selon les cas désignée sous les termes de lecture experte, lecture complexe ou lecture littéraire. Nous nous interrogerons sur ce que signifie la compréhension de textes et la notion de lecture experte qui lui est associée. Nous aborderons dans un premier temps les questions portant sur les mécanismes cognitifs de la compréhension puis, dans un deuxième temps, nous parlerons de l'enseignement de la compréhension d'un point de vue didactique. Nous réfléchirons enfin sur l'importance de l'engagement du lecteur au regard des facteurs d'apprentissage et de motivation en lecture.

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).



LES MÉCANISMES DE LA LECTURE

Que veut dire savoir lire à notre époque ? Une première définition caractérise l'acte de lire comme la capacité à établir des relations entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales), mais c'est aussi la prise de connaissance du contenu d'un texte écrit ●. Prendre connaissance, c'est comprendre le sens du texte dans un contexte spécifique. Apprendre à lire revient donc à apprendre à comprendre.

L'APPROCHE COGNITIVISTE

L'apprentissage de la lecture bénéficie de l'apport de nombreuses recherches en psycholinguistique et en psychologie cognitive connues en France dès les années 1980, par les travaux de Michel Fayol notamment. La capacité de lire repose sur deux processus psycholinguistiques : la reconnaissance des mots et la compréhension des phrases. La reconnaissance des mots est un processus cognitif qui fait correspondre des graphèmes à des phonèmes alors que la compréhension est un processus qui permet de donner du sens aux phrases écrites. La psychologie cognitive de la lecture s'intéresse principalement à la façon dont le lecteur passe d'une perception visuelle d'un mot à la compréhension du sens qui lui est associé, et ce très rapidement (une demi-seconde maximum). Quelles sont les opérations intermédiaires impliquées dans le processus de lecture qui permettent d'aller de la perception visuelle à son identification et sa compréhension ? On explore d'abord la nature des représentations orthographiques, phonologiques, morphologiques, sémantiques puis celle des procédures cognitives influencées par de nombreux facteurs (homophonie, position du regard, association verbale, trajectoire fréquentielle). La conception de la compréhension en lecture a beaucoup évolué au cours des dernières années, en particulier ce qui concerne la hiérarchisation des habiletés nécessaires à ce processus. Elle est

passée d'un modèle centré sur des séries de listes séquentielles d'habiletés cognitives à un modèle plus entier et intégral des habiletés (Giasson, 1996). Selon la conception sérielle, chaque représentation linguistique découle du niveau précédent (l'information sera d'abord traitée orthographiquement, puis phonologiquement). Cette conception entraîne de nombreux aspects temporellement contraignants. Selon une conception dite globale ou en cascade, les différentes étapes sont distinctes mais peuvent s'effectuer en parallèle, simultanément. Ferrand et Aroya semblent privilégier une conception dite interactive, qui induit des niveaux de traitement interagissant simultanément et de manière bidirectionnelle les uns avec les autres : l'information sémantique communique avec les traitements morphologiques, phonologiques et orthographiques (Ferrand & Ayora, 2009).

Morais, Pierre et Kolinski ont travaillé sur les conditions et caractéristiques du processus d'apprentissage de la lecture. Leur examen de la littérature scientifique leur a permis de dégager plusieurs principes :

- les représentations orthographiques et phonologiques s'organisent progressivement au cours de la scolarité et sans doute au-delà ;
- l'automatisme de l'activation de ces systèmes se développe en parallèle ;
- l'utilisation de graphèmes s'accroît dès les premières étapes de l'apprentissage, probablement dans le cadre de la procédure phonologique ;
- le décodage phonologique n'est possible que si le principe alphabétique est découvert par l'enfant ;
- s'entraîner à appliquer les correspondances graphèmes-phonèmes a un effet positif sur l'apprentissage de la lecture ;
- les mauvais lecteurs peuvent présenter des déficits de capacités phonologiques (Morais, Pierre & Kolinski, 2003).

Pour résumer, nous pensons que les capacités phonologiques ● jouent un rôle crucial dans les premières étapes d'apprentissage de la lecture, comme nous l'avons déjà mentionné dans notre [Dos-](#)

Voir la [définition](#) du dictionnaire CNTRL.

La conscience phonologique est la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. La prise de conscience d'unités phonologiques et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture (Gaussel & Reverdy, 2013).

L'empan perceptif se définit comme la région du champ visuel autour du point de fixation à l'intérieur de laquelle de l'information utile est extraite. Il est communément admis que la taille de cet empan est très limitée : il ne s'étendrait pas, verticalement, au-delà de la ligne fixée en lecture et au-delà de deux lignes supplémentaires dans une tâche de recherche (Cauchard, 2008).

Pour plus de détails, lire notre article : Reverdy Catherine (2013). « [Les techniques d'imagerie cérébrale](#) » In Eduveille.

[sler de veille](#) sur l'éducation et la scolarisation des jeunes enfants (Gaussel, 2014). La conscience phonologique et la connaissance du nom des lettres sont à cet égard reconnues comme des habiletés de premier plan dont la combinaison conditionne l'accès au principe alphabétique (Foulin, 2007).

Les représentations abstraites : un lexique mental local ou distribué ?

La lecture est donc considérée comme un « *talent cognitif qui consiste à traiter du langage écrit à travers l'identification de mots* » (Ferrand & Ayora, 2009). Quels sont les procédés psychologiques permettant une mise en relation entre un mot et son sens ? Les processus visuels, orthographiques, phonologiques et morphologiques sont sollicités et utilisés pour la récupération d'une représentation abstraite en mémoire. L'hypothèse d'un lexique mental (Treisman, 1960), comme un ensemble de connaissances stockées en mémoire (estimé en moyenne à 60 000 mots), a été remise en question dans les années 1990 par les modèles connexionnistes qui estiment que le système de connaissances lexicales n'est pas isolé mais est configuré en fonction des activations entre les unités orthographiques, morphologiques et phonologiques d'un mot. Ces modèles se nourrissent des recherches sur la **plasticité** des circuits cérébraux. Les deux conceptions diffèrent radicalement et ne sont à ce jour pas partagées (Gaussel & Reverdy, 2013).

Selon la conception théorique classique, les représentations mentales seraient locales et symboliques, c'est-à-dire classées dans des lexiques spécifiques. La théorie alternative considère que les représentations mentales sont plutôt distribuées ou disséminées dans des lexiques non spécifiques : le mot est traité grâce à un ensemble de connexions. Les méthodes principales qui permettent d'étudier les mécanismes de la lecture sont divisées aujourd'hui selon quatre types d'études.

La chronométrie mentale utilisée par les psycholinguistes

Les mécanismes mentaux utilisés lors de la lecture ne sont pas observables directement. Les psycholinguistes se servent donc de différentes mesures de chronométrie mentale comme le temps de réaction (en millisecondes) et la précision. Ces techniques permettraient de refléter la rapidité de traitement des processus cognitifs. Les mouvements oculaires (déplacement des yeux lors de la lecture, saccades au cours de la lecture pendant lesquelles l'œil serait aveugle, fixations) semblent être de bons indicateurs qui permettent d'évaluer l'empan visuel perceptif ●.

La neuropsychologie cognitive passant par l'étude des lésions cérébrales

L'étude des lésions cérébrales est utilisée par les neuropsychologues qui, à partir de modèles théoriques élaborés sur la base du fonctionnement normal du cerveau humain, font des comparaisons avec des fonctionnements de systèmes neuronaux lésés ou perturbés. Un des concepts utilisés est celui de double dissociation qui permet de dissocier des processus cognitifs différents en mettant en évidence ceux qui fonctionnent chez certains lecteurs et pas ou moins bien chez les autres. Ces théories rejoignent ainsi le modèle à deux routes (modèle computationnel) de la lecture décrit par Coltheart *et al.* (2001) dans leurs études sur les dyslexiques.

L'imagerie cérébrale

Certaines techniques d'imagerie ● permettent d'observer l'activité cérébrale au moment où elle se produit : les PEV (Potentiels électriques évoqués), les PET (Tomographie par émission de positons), l'IRMf (Imagerie fonctionnelle par résonance magnétique) et la MEG (Magnéto-encéphalographie). On peut désormais observer *in vivo* le cerveau engagé dans des activités cognitives telle que la lecture et observer des cartographies du cerveau en fonctionnement. Bien que très populaires et impressionnantes, ces techniques sont en proie à des problèmes méthodologiques majeurs combinés à des diffi-



cultés d'analyses ou d'interprétation des images qui n'ont pas encore été résolus : « *le travail de la neuro-imagerie est plus un travail exploratoire que de confirmation ou d'infirmité des théories, où il s'agit davantage de creuser des hypothèses plutôt que de statuer sur des données. Il n'est pas évident que le cerveau soit le miroir exact des articulations de notre esprit* » (Tiercelin, 2011).

L'étude computationnelle

L'approche computationnelle donne la possibilité de simuler des modèles théoriques de la lecture et de tester leur pertinence en utilisant des données empiriques mises en relation avec des simulations.

Ces différentes approches possèdent des atouts et des inconvénients et mériteraient d'être utilisées ensemble afin d'obtenir une convergence des résultats (Ferrand & Ayora, 2009). Il existe aujourd'hui de nombreux modèles traitant spécifiquement du codage orthographique, d'autres du codage phonologique, ces derniers étant jugés indispensables à l'activation sémantique.

Mémoires et connaissances sémantiques

Une des questions soulevées par la psychologie cognitive est de savoir comment le lecteur accède à une information sémantique stockée en mémoire sous une forme visuelle. Nous avons vu dans un précédent dossier que le système de mémoires relève d'un processus complexe divisés en cinq sous-systèmes, dont la mémoire à long terme explicite (ou consciente) comprenant **les mémoires épisodique et sémantique** (Gaussel, 2013). Ces mémoires sont essentielles aux apprentissages car elles servent à gérer les expériences, les mots, les concepts, les savoirs, la conscience de l'existence du monde.

La mémoire de travail (à court terme) est un système mnésique qui traite les informations reçues sous forme orale ou écrite et les maintient temporairement

le temps de l'apprentissage et de la compréhension. Cette mémoire permet de retenir une quantité limitée d'informations dans un temps relativement court qui varie selon les individus. Ce codage en mémoire, limité par l'empan mnésique, correspond à la capacité de concentration, déterminante pour l'activité de lecture (Eustache & Desgranges, 2010).

Les connaissances antérieures du lecteur sont essentielles pour la compréhension de texte, particulièrement en termes d'associations présentes dans la mémoire sémantique.

La nature du texte influence sur la façon dont le lecteur va soit intégrer les informations directement explicites du texte, soit faire appel à ses connaissances antérieures pour appréhender le texte (Wolfe, 2005). Chaque type de texte, selon qu'il soit plus narratif ou plus descriptif peut déclencher une stratégie plutôt qu'une autre. Les expériences menées par le chercheur ont montré que l'organisation des éléments du texte et les associations sémantiques liées à ces éléments influencent la mémorisation. Les éléments du texte sont mieux mémorisés (et donc mieux compris) quand ils sont centraux dans l'organisation du texte et quand ils sont sémantiquement liés au contexte de la lecture du texte et aux sujets étudiés (Wolfe, 2005).

Néanmoins, la reconnaissance d'un mot, qu'elle soit globale ou le résultat du décodage, ne signifie pas automatiquement compréhension du sens. « *On peut savoir lire un mot sans en connaître la signification (connaissez-vous le sens des mots ciper et phonotactique ? Cela vous empêche-t-il de les lire ?), tout comme on peut très bien connaître la signification d'un mot à l'oral sans pour autant le reconnaître automatiquement, si on ne l'a jamais vu à l'écrit, ce qui est la situation la plus fréquente dans laquelle se retrouvent les apprentis-lecteurs* » (Morais, Pierre & Kolinski, 2003).

LES CONCEPTS DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Quelles sont les habiletés à construire pour comprendre les textes ? La complexité de l'activité de compréhension tient à la difficulté à construire une représentation mentale cohérente et à élaborer un **modèle de situation**. Pour que les mots soient identifiés et leurs significations activées, le lecteur doit faire appel à des habiletés essentielles que sont le **décodage** et la **fluence** de lecture (habileté intégratrice qui permet la jonction entre identification et compréhension), qui seraient selon Bianco un **prédicteur essentiel** des performances de compréhension. Nous verrons ci-après que les chercheurs ne sont pas tous d'accord sur ce point. Cependant, pour Bianco, un « comprendre » expert est un « comprendre » fluide (les mécanismes de lecture sont intégrés à son activité cognitive) et stratège (il pratique l'auto-évaluation des informations saisies). Il dispose de **stratégies efficaces** pour remédier aux difficultés, pour repérer les erreurs, il peut expliquer ce qu'il a compris. Au-delà de l'élaboration de modèles de situation, l'activité de compréhension permet l'acquisition de nouvelles connaissances. La chercheuse appelle « macrostructure » la construction des modèles de situation permettant de passer de la compréhension de mots isolés à une vue globale, à une cohérence locale et d'extraire l'essentiel des informations. « *Le mouvement de l'interprétation textuelle va donc d'une extraction contrainte des informations délivrées à une interprétation personnelle et sensible* » (Bianco, 2014). En classe, les habiletés de compréhension appliquées permettent de manipuler et d'utiliser les informations issues du texte en fonction des buts du lecteur ou des objectifs d'apprentissage.

La compréhension selon Michel Fayol

L'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte, objectif qui se trouve donc en dehors de l'activité elle-même. Pour ce faire, le lecteur passe par un double traitement de l'information : le traitement des mots écrits et la compréhension du contenu. La construction de la représentation s'effectue par l'interprétation du point de vue du lecteur et de ses capacités à utiliser des inférences en fonction de ses expériences, ses connaissances (voir Fayol, 2003).

Les stratégies de compréhension

La compréhension de texte fait partie des habiletés cognitives transversales de compréhension générale qui nous permettent de percevoir le monde et de le rendre intelligible (Bianco, 2010, citant Fayol & Gaonac'h, 2003). Les études en psychologie ont montré qu'en fin de scolarité primaire, les meilleurs lecteurs auraient de meilleures capacités de compréhension des textes, plutôt que de maîtrise du code. En effet, **les mécanismes de compréhension de texte ne sont pas spécifiques à la lecture**, au contraire des procédures d'identification des mots. Il existe aujourd'hui plusieurs modèles théoriques issus de la psychologie cognitive qui présentent **les mécanismes cognitifs** utilisés lors de l'activité de la compréhension.

Bon nombre de recherches sur la compréhension en lecture sont fondées sur l'étude des pratiques des **lecteurs experts** pendant l'acte de lire, en leur demandant de verbaliser leurs pensées au cours de la lecture d'un texte. Cette méthode dite du « *think aloud* » a permis de dresser une liste des stratégies utilisées par les lecteurs experts. Le processus actif de lecture met en œuvre plusieurs stratégies hiérarchisées chronologiquement. Les stratégies sont des procédures mises en place et utilisées



par le lecteur de manière délibérée qui touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension ●. On distingue trois types de stratégies : celles de pré-lecture (parcourir rapidement certains éléments clés d'un texte comme le sommaire, un résumé, éléments qui préparent la lecture), les stratégies associées à la construction des modèles de situation et les stratégies consécutives à la lecture qui permettent de critiquer, évaluer, résumer l'information retenue (Falardeau & Gagné, 2012).

Plusieurs étapes marquent le processus de compréhension des mots, oraux ou écrits : la représentation de surface qui permet de prendre connaissance des mots qui composent l'énoncé, et la saisie de cohérence locale qui, grâce à l'utilisation de connecteurs ou unités anaphoriques, sert à relier les éléments des énoncés ensemble. Les modèles stratégiques de compréhension présentent un double niveau de fonctionnement :

- la compréhension fondée sur des mécanismes mnésiques d'activation, automatiques et implicites ;
- la compréhension par l'interprétation.

Si un grand nombre de chercheurs s'accordent à reconnaître l'existence de ces deux phases, ils ne sont pas tous d'accord sur la manière de les mettre en œuvre ni même sur l'ordre hiérarchique de leur portée.

Le premier modèle stratégique, initialement conçu par Kintsch et Van Dijk (1983), représente la compréhension de textes comme une activité de **construction de sens** (Fayol & Gaonac'h, 2003). Ce modèle met en avant une interaction permanente entre le lecteur (ses objectifs de lecture, ses connaissances propres) et un texte ayant un niveau de complexité et une structure définis. Cette construction est le fruit d'un mécanisme cyclique. Durant chaque cycle, une certaine quantité de texte est prise en compte et les informations sont analysées pour produire du sens (Bianco, 2010). Le contenu d'un texte est composé de trois niveaux de représentation : la **structure de surface**,

strate qui sert de fondation et permet une première analyse lexicale et syntaxique, la **base de texte** qui contient les propositions sémantiques et enfin le **modèle de situation** qui s'apparente à un schéma dessinant la macrostructure, c'est-à-dire l'essentiel des événements qui façonnent le texte. Le modèle de situation associe toutes sortes d'informations avec les expériences propres au lecteur. Ainsi, lorsque les connaissances antérieures du lecteur sont riches et variées, la compréhension s'établit automatiquement. À l'inverse, un lecteur non familier avec les thèmes abordés ne disposera pas de structure de rappel, la construction du sens ne sera pas automatique et le traitement inférentiel plus complexe (Bianco, 2010). Des limites importantes, en particulier au niveau du traitement et de la place des inférences ● ont mis fin à ce modèle et ont conduit Kintsch à proposer une nouvelle théorie de la compréhension.

Le nouveau modèle de Kintsch (1988) s'appuie sur une modélisation connexionniste de la mémoire. Il s'agit d'un modèle de **construction-intégration** (modèle CI) reposant sur des processus mnésiques d'activation issus de conceptions associatives de la mémoire. Là aussi, le traitement de texte est cyclique et la représentation de la signification est composée de strates mais les processus de construction du sens ne dépendent plus de stratégies mais de mécanismes automatiques divisés en deux phases. Une phase de construction de la base de texte permet d'extraire les propositions sémantiques et de déclencher dans la mémoire les concepts et connaissances qui y sont agrégés mais qui peuvent produire parfois des incohérences inférentielles. Une deuxième phase dite d'intégration rend possible la cohérence globale de l'interprétation grâce à un processus connexionniste (on garde les informations qui font sens, on rejette les autres).

En 1996, le « **landscape model** » (Van den Broek *et al.*, 1996) intègre à la fois des processus mnésiques et de construction. Le « **landscape** » représente le paysage conceptuel qui résulte de la compréhension. Ce paysage, loin d'être statique, se transforme au fur et à mesure de la lec-

Pour bien comprendre un texte, un lecteur doit se départir d'une lecture linéaire. Il peut briser cette linéarité non seulement en relisant des passages précédents du texte, mais aussi en examinant de manière anticipée les titres à venir. La qualité de la compréhension du texte dépendrait davantage de ce comportement stratégique (Hyönä & Nurminen, 2006) que de la quantité totale de temps alloué au texte (Cauchard, 2008).

« L'inférence est définie comme toute information qui est prise en compte au cours de l'activité de compréhension d'un message, mais qui n'est pas explicitement formulée dans le discours oral ou écrit ». Le lecteur va au-delà de l'information littérale en ajoutant un élément issu de ses connaissances, qui lui soit propre (Lefebvre, Bruneau & Desmarais, 2012).

ture, grâce aux traitements successifs (activation/inhibition) des données textuelles. On parle alors de l'émergence du paysage sémantique d'un texte. Les processus mnésiques réagissent, comme pour le modèle précédent, aux lois d'activation/inhibition, ce qui permet au lecteur de se construire une **cohorte de concepts** : « *chaque fois qu'un concept est activé, une relation est établie entre celui-ci et les autres concepts activés en même temps que lui, quelle que soit l'origine de cette co-activation : co-occurrence dans le texte, concepts traités lors du cycle précédent, réactivation d'informations provenant de la représentation épisodique ou des connaissances d'arrière-plan* » (Bianco, 2010).

Les modèles *landscape* et de construction-intégration, représentatifs des recherches actuelles, tentent d'associer les mécanismes mnésiques, autonomes et automatiques aux processus stratégiques de la compréhension. Van den Broek *et al.* reconnaissent un caractère interactif à ces deux mécanismes qui alternent et s'associent au cours de la lecture (Van den Broek *et al.*, 2005). Même si ces modèles reposent plus largement sur les **processus mnésiques**, les fonctionnements des stratégies et de la construction de sens prennent de plus en plus d'importance dans l'explication des processus de la compréhension.

La cohorte de concepts évoqués plus haut doit être récupérable en fonction des buts explicites ou implicites liés à la lecture d'un texte. C'est la notion de **cohérence** (cohérence référentielle et cohérence causale) qui est ici primordiale pour la **construction du sens**, en particulier lorsqu'elle ne peut pas être prise en charge par le seul processus mnésique.

Le rôle clé des inférences

La notion de modèle de situation est fondamentale dans l'étude du processus de compréhension parce qu'elle permet au lecteur de se représenter des situations décrites dans un texte, d'être capable d'imaginer des individus et les relations qui les lient. En effet, pour

comprendre les textes écrits, un lecteur doit non seulement extraire le sens des mots, mais également constituer une **représentation mentale** du texte en utilisant des habiletés langagières communes à la compréhension orale et écrite, habiletés nécessaires réalisation d'inférences (Snow, 2002). Comprendre un texte n'implique pas uniquement la mémorisation des informations explicites du texte mais la mémorisation de la situation évoquée par le texte. Les chercheurs s'accordent pour définir la compréhension comme la **construction d'une représentation situationnelle** qui associe des éléments du texte à ceux stockés dans la mémoire à long terme du lecteur (Bestgen, 2007).

La **capacité d'inférence** est la capacité à utiliser des éléments d'information explicites d'un texte afin de créer une information implicite. L'inférence peut être très simple (associer un pronom avec un personnage déjà cité) ou complexe (comprendre une information via l'utilisation d'un certain vocabulaire ou via les connaissances propres au lecteur). La capacité à utiliser et maîtriser les inférences prédétermine les compétences de lecture littéraire : de mauvaises capacités de déduction limitent la compréhension (Kaspal, 2008).

Il existe plusieurs types de capacités d'inférence qui ne font pas forcément consensus dans la littérature scientifique ; en voici les exemples principaux :

- l'inférence de cohérence (*text connecting*) : le lecteur comprend la référence à certains éléments malgré l'utilisation de pronoms. Par exemple, dans la phrase « Rémi supplia sa mère de le laisser aller à la fête », le lecteur doit réaliser que « sa » et « le » réfère à Rémi afin d'en comprendre le sens ;
- l'inférence d'élaboration (*gap filling*) : la représentation mentale de l'action, l'expérience du lecteur permettent de faire des connexions entre deux phrases. Par exemple : « Catherine laisse tomber le vase. Elle court chercher un balai ». Le lecteur doit comprendre que le vase s'est cas-



sé sans que cela soit explicitement écrit ;

- l'inférence locale : la représentation cohérente au sein d'une phrase ou d'un paragraphe (comprend l'inférence de cohérence, l'inférence de rôle, l'inférence de cause) ;
- l'inférence globale : représentation cohérente de l'ensemble du texte comme par exemple la morale dans une fable ;
- l'inférence *on line* : les inférences se construisent au fur et à mesure de la lecture ;
- l'inférence *off line* : les inférences se réalisent à la fin de la lecture (Kaspal, 2008).

Dans tous les cas, le lecteur intègre les données explicites du texte et il utilise ses propres références, sa culture, ses expériences pour mieux comprendre les significations implicites nécessaires à l'interprétation. Les inférences peuvent être classées en inférences *a posteriori* (informations présentes dans le texte) et *a priori* (inférences qui proviennent des connaissances personnelles du lecteur). Les inférences anaphoriques qui permettent de faire le lien entre un mot de substitution et son référent et les inférences causales (de liaison) qui permettent la compréhension d'un lien de causalité concernant les événements décrits par le texte sont indispensables pour la compréhension du texte (Kaspal, 2008).

Lors du processus de compréhension, nous avons vu que la lecture nécessite des **habiletés d'inférence** qui tissent des liens vers ce qui a été lu et/ou ce qui va être lu (notion de retour en arrière et de projection vers l'avant). Certains chercheurs mettent en avant des catégories d'inférences liées à la **direction de la lecture** : les inférences rétrogrades (IR), les inférences antérogrades (IA) et les inférences orthogonales (IO). Les IR connectent un événement aux événements antérieurs dans le texte et contribuent à assurer la cohérence du discours et donc la cohérence de la représentation mentale construite par le lecteur. Les inférences anaphoriques et causales font donc partie de cette catégorie (Bianco, Coda & Gourgue 2002). Les IA visent à

connecter les événements passés avec ceux à venir en les anticipant (inférences prédictives). Les IO sont des informations supplémentaires qui donnent des précisions non fondamentales pour la compréhension (inférences des sentiments, des états de personnages) rajoutent Lefebvre, Bruneau et Desmarais (2012).

Vers une assimilation des buts et des pratiques de lecture

Les progrès de la psychologie cognitive de la lecture sont visibles à travers trois grands domaines :

- la psychologie computationnelle de la lecture qui compare le fonctionnement de l'esprit à celui d'un ordinateur. La « machine à lire » de Fayol (2003) représenterait l'ensemble des procédés utilisés par le lecteur. Il s'agit d'une approche mécaniciste privilégiant un traitement séquentiel ou sériel, des données perceptives aux concepts ;
- la psychologie constructiviste (psycholinguistique piagétienne) consiste en l'étude de l'activité intelligente du jeune lecteur et tente de faire la lumière sur les élaborations conceptuelles successives qui ponctuent les tentatives de résolution de problèmes auxquels fait face le lecteur. C'est la conceptualisation de l'écrit ;
- la psychologie culturelle de la lecture : apprendre à lire, c'est aussi apprendre à entrer dans la culture écrite. La psychologie culturelle essaie de comprendre pourquoi on apprend à lire et comment les expériences culturelles de l'écrit (médiation de l'adulte lecteur, de la famille lectrice selon Lahire, 1995), se transforment en capacités de lecture autonome, en pratiques du lire-écrire selon Vygotski (Chauveau, 2011).

Habilités de compréhension et difficultés de lecture

La compréhension en lecture est un processus qui permet à la fois d'extraire du sens et de construire du sens en fonction du niveau d'**engagement du lecteur** avec le texte. L'extraction du sens revient à identifier les mots de la phrase et à accéder à une signification explicite du texte. La construction du sens est un processus mental qui nécessite la capacité à effectuer diverses catégories d'inférences. Les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture ont souvent éprouvé des déficits langagiers pendant la période de la petite enfance. Selon la nature des déficits langagiers, les difficultés rencontrées ne seront pas les mêmes ●.

Plusieurs types de déficit peuvent entraîner des difficultés d'apprentissage de la lecture. Les premiers concernent l'extraction du sens lorsque l'enfant éprouve des difficultés à développer une conscience phonologique et l'identification des mots en lecture (Gaussel, 2014). Les deuxièmes touchent à la compréhension orale et apparaissent plutôt en CM1: « *La compréhension en lecture résulte de l'interaction entre, d'un côté, les habiletés à identifier correctement et rapidement les mots d'un texte, ce qui permet le processus d'extraction de sens et, d'un autre côté, les habiletés de compréhension langagière qui permettent d'enclencher le processus de construction du sens du texte* » (Gough & Turner, 1986, cités par Lefebvre, Bruneau & Desmarais, 2012). Pour Oakhill et Cain, ces sont les habiletés du langage oral ● qui présupposent des capacités de compréhension écrite. Pour comprendre l'écrit il faut d'abord comprendre l'oral. Les corrélations entre compréhensions orale et écrite évoluent en fonction de l'âge du lecteur et de la complexité des textes : elles sont de plus en plus importantes au fur et à mesure de la scolarité (de l'ordre de 0,82 à 0,92 pour les étudiants universitaires, voir Oakhill & Cain, 2007).

McNamara *et al.* ont également exploré les obstacles à la compréhension chez les jeunes lecteurs. Les difficultés sont en gé-

néral corrélées aux capacités de décodage mais également au genre du texte. Les chercheurs évoquent la période critique « *fourth-grade slump* » qui caractériserait selon eux les élèves de CM1 et correspondrait principalement à l'évolution des exigences dans ce niveau, en particulier pour l'apprentissage de la compréhension. Les connaissances préalables des élèves deviennent cruciales pour une lecture réussie. Le genre du texte, narratif ou informatif, est tout aussi déterminant. Les élèves en difficulté sont ceux qui ne possèdent peu ou pas de lexique approprié lié au domaine évoqué dans le texte (McNamara *et al.*, 2004).

Les **dysphasies et autres troubles spécifiques du langage** peuvent également être à l'origine des difficultés rencontrées par les lecteurs (Gaussel & Reverdy, 2013). On ne sait pas encore si une dysphasie (trouble de l'évolution du langage oral) entraîne automatiquement une dyslexie car les études portant sur ces questions distinguent différentes possibilités. La dysphasie est souvent associée à des troubles de mémoire à court terme, mémoire dont nous avons vu l'importance pour le décodage et la compréhension des mots. Le concept de dysphasie est néanmoins questionné à propos de la notion de stock lexical (utilisée comme un marqueur de la dysphasie), qui pourrait se confondre avec une faiblesse de vocabulaire due à un trouble de l'efficacité intellectuelle ou à des problèmes sociaux majeurs. L'acquisition du lexique est un processus dynamique en constante évolution mais qui s'opère grâce aux relations sémantiques entre les mots. Le bilinguisme peut par exemple nécessiter un engagement cognitif trop complexe qui entraînerait des conflits organisationnels au sein des structures cérébrales (Virole, 2010). Chez les personnes atteintes de dyslexie, ce sont les déficits dans les capacités phonologiques et phonémiques qui peuvent conduire à des difficultés de lecture.

Le PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation) recense les différents types de lecteurs en difficulté (PIREF, 2003).

« Nombre de travaux récents insistent sur les relations étroites qu'entretiennent les habiletés de langage oral et les habiletés de traitement du langage écrit. Ils montrent l'importance du développement précoce de l'oral dans la compréhension de l'écrit » (Bianco, 2010).



« La pauvreté lexicale apparente résulte alors non pas d'un processus pathologique du langage mais de l'impact du bilinguisme, et par extension du biculturalisme, sur les processus de catégorisation symbolique dans lesquels la construction subjective de l'enfant est engagée » (Virole, 2010).

ne peut être touchée qu'avec les genoux), même si nous sommes tous nés avec une prédisposition à plier nos membres inférieurs au niveau du genou » (Morais, Macedo & Kolinsky, 2004). La littératie présume de construire un rapport au monde et aux savoirs nous rendant capable d'élaborer des connaissances à partir de la lecture, rapport qui devient alors un outil pour interpréter et structurer l'expérience (Nonnon, 2012).

Nous avons vu que la compréhension de texte est une activité cognitive complexe qui nécessite la maîtrise du code phonémique mais requiert également l'activation des connaissances en mémoire, la mobilisation de l'attention et des habiletés langagières et d'inférence. Comment améliorer les capacités de compréhension en lecture en situation scolaire ? Peut-on apprendre à comprendre ? Notre deuxième partie s'articule autour des propositions didactiques et de la place cruciale du lecteur dans les différentes conceptions d'enseignement de la compréhension des textes littéraires.

CONSTRUIRE LES COMPÉTENCES LITTÉRAIRES

La lecture compétente est un outil de développement des connaissances et de la réflexion faisant partie des objectifs du socle que l'École s'engage à assurer pour tous les élèves. Le cerveau est biologiquement programmé pour acquérir le langage, mais la littératie s'acquiert suite aux modifications des réseaux neuronaux (Hinton & Fischer, 2010). La littératie est-elle une **fonction biologique** génétiquement déterminée ou une **fonction culturelle** ? Tout apprentissage culturel repose, de manière plus ou moins directe, sur des capacités déterminées biologiquement. « Ceci n'implique pas que nous soyons nés avec une prédisposition à acquérir la conscience des phonèmes, pas plus que nous ne sommes nés avec une prédisposition à jouer au "kneeball" (jeu que nous venons d'inventer et dans lequel la balle

Selon la note l'état de l'école (2014), 81,8 % des jeunes français âgés de 17 ans en moyenne seraient des lecteurs efficaces, d'après une enquête réalisée lors des « Journées défense et citoyenneté » (JDC). Les tests passés lors de cette journée visent à évaluer les compétences selon trois dimensions représentatives du niveau en lecture : l'automatisme de lecture, les connaissances lexicales, les traitements complexes des textes écrits. Ces chiffres sont quasiment identiques à ceux donnés par l'enquête PISA de 2012 portant sur l'évolution des acquis des élèves de 15 ans avec 18,9 % des élèves en France qui se situent au niveau 2 en compréhension de l'écrit. Néanmoins, l'écart se creuse entre les plus forts et les plus faibles. Cet effet cache l'augmentation du nombre des élèves les plus faibles ne maîtrisant pas suffisamment les codes de la compréhension.

L'ENGAGEMENT DU LECTEUR DANS LA LECTURE LITTÉRAIRE

La conscience phonémique n'apparaît pas spontanément, elle est le résultat d'un apprentissage culturel. Nous sommes préparés biologiquement à établir des associations entre la phonologie et d'autres domaines perceptifs mais la capacité d'intégration de la phonologie et des symboles graphiques

s'opère par un apprentissage culturel (Morais, Macedo & Kolinsky, 2004). Les mécanismes de la compréhension se développent dès le plus jeune âge avec l'apprentissage de la langue maternelle mais se poursuivent et se perfectionnent tout au long de la vie. La compréhension est un processus qui permet au lecteur de construire du sens en interagissant avec le texte grâce à ses connaissances antérieures combinées avec ses expériences personnelles, les informations contenues dans le texte et le contexte de la lecture du texte (Capello & Moss, 2010). Dans ce contexte, la construction de sens est le fruit d'une **interaction entre le lecteur et le texte**.

Les trois composantes de la lecture littéraire

Qu'entend-on par lecture littéraire ? Est-elle assimilable à la lecture experte ? Selon Rouxel, le terme, utilisé pour la première fois par Picard en 1984, recouvre plusieurs modes de réalisation selon les lieux où on l'emploie. Il caractérise à la fois une conception de la lecture, une vision du lecteur et fait référence à l'évolution des théories de la lecture. Le concept apparaît suite à une rupture épistémologique dans les années 1970 ayant entraîné un bouleversement théorique. Plusieurs chercheurs ont alors travaillé sur la théorie de la réception, prémisses des concepts de la lecture littéraire (Rouxel, 2011). La **théorie de la réception** de Jauss (1975) place le lecteur **au centre de la connaissance littéraire** considérant que le livre n'est qu'un objet réactivé à chaque lecture. Le lecteur est historicisé, c'est-à-dire que sa lecture doit être replacée dans une époque particulière, dans un contexte donné (Rouxel, 2011). Chaque lecture, en fonction du contexte où elle s'effectue, suscite des champs référentiels nouveaux dans lesquels le lecteur dilue ses propres références culturelles. L'« **horizon d'attente** » décrit par Jauss représente les perspectives du lecteur au-delà de ses conceptions de lecture. Selon lui, il y aurait deux types d'œuvre : celles qui

sont conformes à un modèle, sans innovation et celles qui transgressent les normes et bousculent les attentes du lecteur (Jauss, 1975). L'acte de lecture est perçu par Iser, un autre théoricien de la réception, comme étant au centre de la relation auteur/texte/lecteur. C'est le lecteur qui à la fois oriente et subit la lecture comme acte de création. Pour Eco, l'acte de lire est conçu comme une « **coopération interprétative** » (Eco, 1979). Face à ces théories mettant en scène un lecteur abstrait, Picard se penche sur le rôle du **lecteur réel**. L'acte de lire met en jeu trois instances lectrices au sein d'un même lecteur qui interagissent et construisent une sensibilité qui lui est propre : le « liseur » (la personne physique), le « lu » (l'inconscient du lecteur qui réagit au texte, qui ressent des émotions) et le « lectant » (l'intellect qui prend du recul et interprète le texte). Depuis cette théorie de Picard (1986), la lecture littéraire est de plus en plus perçue comme un ensemble dynamique à trois pôles : l'auteur, le texte et le lecteur, dans lequel le lecteur est réel, actif et produit le texte par sa réception, son appropriation de celui-ci. Cette nouvelle définition du texte comme « *ensemble constitué par un système de relations entre des signes organisés par un écrivain et des lecteurs* » rend le texte perpétuellement inachevé (Rouxel, 2011).

« *Le concept de lecture littéraire réunit de manière large toutes les manières de lire qui, de la contemplation esthétique à l'analyse structurale en passant par la simple lecture par références littéraires, font du texte (dans son sens, ses formes, son application à un auteur ou tout simplement dans sa valeur spécifique) l'intérêt en soi et la fin de la lecture, celle-ci devenant du même coup une activité qui est à elle-même sa fin* » (Baudelot & Cartier, 1998, cités par Dufays, 2002).



Dufays dénonce cependant le manque de représentation commune de la notion de lecture littéraire pouvant rendre problématiques les tâches de l'enseignant débutant. Selon lui, trois cadres épistémologiques se confrontent :

- la lecture littéraire comme **lecture de textes littéraires** : le texte prévaut indépendamment de sa réception. C'est une conception qui privilégie l'objet, sa littérarité, par rapport à la pratique. Cette conception se rapproche des objets traditionnels de la discipline « français » qui considère l'activité de lecture (autour d'un corpus d'œuvres légitimées) comme un commentaire plus ou moins savant d'œuvres et non pas comme une activité à part entière. C'est probablement cette vision de la lecture qui est la plus répandue chez les enseignants et les chercheurs ;
- la lecture littéraire comme **distanciation** : cette conception, partagée par de nombreux didacticiens, favorise au contraire la pratique au dépend de l'objet et se centre sur les propriétés du texte de façon à investir des valeurs littéraires dans la lecture. Ce type de lecture relève du concept de littérarité qui permet d'explorer le texte sous toutes ses facettes. Cette manière de lire donne accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles, la construction de sens, une culture commune et est à privilégier dès le plus jeune âge (selon Tauveron, 2002 et Rouxel, 1996). Cette conception est néanmoins trop réductrice pour certains en ce qu'elle n'aborde pas les liens psychoaffectifs qui se lient entre lecteur et texte ;
- la lecture littéraire comme **participation** : à l'inverse, cette conception privilégie une lecture plus ordinaire et l'illusion référentielle (ou illusion du réel) visant à tisser des liens psychoaffectifs entre le lecteur et les référents du textes. On trouve dans cette conception une plus grande lisibilité, un rapport à la réalité et des enjeux didactiques liés à la théorie de la réception et des enjeux individuels pour chaque lecteur, comme l'utilisation de ressources émotionnelles, imaginatives, passionnelles, subjectives, etc. Cette

façon d'aborder la lecture semble essentielle pour les lecteurs en difficulté dans la mesure où le texte est plus facilement ancré et porteur de sens. Les détracteurs de cette conception la trouvent trop ordinaire justement en ce qu'elle est surtout associée à l'éveil du goût de lire mais ne développe pas de compétences nouvelles ;

- la lecture littéraire comme **va-et-vient dialectique** : c'est l'approche de Picard qui est ici privilégiée avec deux points principaux. Tout d'abord, comme nous l'avons vu, tout lecteur est triple : liseur (instance physique), lu (instance psychoaffective, émotionnelle) et lectant (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative). Ensuite, la lecture se fait littéraire lorsqu'elle met en tension des valeurs opposées qui appartiennent aux sphères respectives du « lu » et du « lectant » : sens vs significations, conformité vs subversion, réalité vs fiction, etc. Les enjeux didactiques de cette conception sont multiples : elle intègre les principes de la lecture savante et de la lecture ordinaire dans une même activité, elle permet une alternance entre contextualisation et décontextualisation puis recontextualisation des apprentissages (d'après Meirieu, cité par Dufays, 2002).

Sans être forcément en accord avec ces définitions, l'enseignant peut néanmoins admettre que toute lecture est **plurielle** et **dialectique**, axée sur différentes activités complémentaires comme la participation ou la distanciation. Néanmoins, le concept de lecture littéraire est toujours en quête de définition même si, selon Rouxel, c'est « *le fait de lire littérairement un texte littéraire* ». Le qualificatif « littéraire » concerne la nature de la **réception** du texte ; c'est donc la lecture qui confère au texte son caractère littéraire (Rouxel, 2011). L'implication concrète de cette théorie pour l'enseignement réside dans le choix de la nature des textes étudiés, leur qualité de « grands textes », une sélection personnelle des élèves, etc.

« Le point d'aboutissement de la **communication littéraire** se trouve dans l'acte de lecture qui occupe ainsi une place stratégique dans la théorie de Ricoeur. Lorsqu'il présente son modèle de l'acte de lecture, il distingue trois moments auxquels correspondent trois disciplines différentes : une stratégie de l'auteur dirigée vers le lecteur à qui il veut communiquer une vision du monde (une rhétorique de la fiction), l'inscription de cette stratégie dans la configuration littéraire (une poétique) et la réponse du lecteur, considéré soit en tant que sujet lisant (une phénoménologie de la lecture), soit en tant que public récepteur (une esthétique de la réception) » (Vultur, 2011).

tés du lecteur à ressentir de l'empathie et à interagir avec autrui. Selon Oatley, le partage et l'appropriation des émotions avec les personnages romanesques pourraient opérer des changements de personnalité, et donc de réseaux synaptiques, chez le lecteur (Oatley, 2012). Le lecteur nourrit un investissement psychoaffectif et se construit en réagissant au texte. « Il découvre des émotions, des schèmes de comportement qui se déroulent à la perception dans le temps réel de sa vie ». Rouxel qualifie d'« expérience intime » le processus d'identification que le lecteur peut ressentir. Cette transformation identitaire et culturelle relève d'un phénomène d'illusion référentielle qui en fait un enjeu capital pour la lecture littéraire (Rouxel, 2011).

« In order to participate fully in human society, we must all be "mind readers" » (Whalen, Zunshine & Holquist, 2012).

La réalité fictive vécue par le lecteur

Par la lecture littéraire, le lecteur fait l'expérience de la **réalité fictive** (terme utilisé par Picard) en découvrant des émotions, des sentiments qu'il n'aurait pas forcément perçus dans le quotidien de son existence. Même si le rapport au texte peut parfois être distancié, il n'en résulte pas moins une sorte de va-et-vient entre rapprochement et distanciation de la part du lecteur par rapport au texte et à ses éléments. L'impact que peuvent avoir les œuvres de fiction sur le lecteur est un objet d'étude pour les spécialistes de littérature mais également pour les psychologues et les chercheurs en sciences cognitives. La fiction est de plus en plus considérée comme un **puissant agent stimulateur** d'émotions et d'imagination, ainsi que d'autres processus cognitifs qui permettent aux humains de faire partie d'un contexte social, d'une communauté. Pour Oatley, Mar et Djikic (2009), lire des romans permet d'améliorer les compétences sociales et une bonne insertion au sein de la société. Oatley confirme un peu plus tard que **la lecture de textes de fiction permet d'améliorer les capaci-**

Lire de la littérature de fiction déclenche chez les lecteurs un processus d'identification qui fait ressentir réellement les émotions des personnages fictifs du texte. Le principe de la métaphore s'en trouve ainsi modifié et le lecteur est à la fois lui-même et les personnages du roman. Ce processus mental de simulation permet au lecteur de s'approprier leurs intentions, leurs sentiments, leurs histoires. La **faculté intuitive** de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent s'accroît grâce à cette qualité de la lecture littéraire. Cette approche s'apparente à la **théorie de l'esprit** actuellement étudiée avec des techniques d'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle permettant de mieux comprendre les zones du cerveau activées lors de la lecture de textes de fiction. La théorie de l'esprit représente la **capacité à comprendre** que tous les humains ne partagent pas les mêmes croyances, les mêmes désirs, les mêmes sentiments. De nombreuses recherches ont montré des liens entre le fait de lire de la littérature de fiction et les processus mentaux liés à la théorie de l'esprit, en particulier une



littérature mettant en scène des événements psychoaffectifs. Comprendre l'autre et savoir adopter de nouveaux comportements sont deux processus fondamentaux à l'**engagement** dans la lecture littéraire. Quel que soit le type de fiction, il semblerait que le lecteur arrive à ressentir des émotions pour des événements qu'il ne vit pas lui-même littéralement mais qui le plongent néanmoins dans les mêmes sentiments (Oatley & Johnson-Laird, 2013). Plusieurs études récentes confirment ce point de vue cognitiviste qui considère que la lecture de fiction développe la capacité d'empathie (Kidd & Castano, 2013 ; Djikic, Oatley & Moldoveanu, 2013).

Alors que l'**acte de lecture** n'a pas forcément le même sens pour tous les élèves, la vision scolaire de l'acte de lecture ne va pas de soi non plus car il renvoie à des modes de socialisations spécifiques (modes de lecture et usages différenciés de l'écrit selon la culture familiale, voir Lahire, 1995). Les recherches portant sur la lecture littéraire cherchent à approfondir « *l'analyse des processus interprétatifs et de l'investissement subjectif du lecteur* ». Des textes de différentes natures participent à ces processus quand on considère que l'apprentissage par la lecture n'est pas uniquement une activité de recueil d'informations, mais est aussi une activité constructive qui nécessite un investissement de la part du lecteur. Le processus d'interprétation est tout aussi important pour les lectures dites fonctionnelles que pour les textes littéraires (Nonnon, 2012). Comment l'implication du lecteur se traduit-elle dans une situation didactique ? Comment faire place au **sujet-lecteur** dans la classe ?

Les compétences mises en jeu par la lecture littéraire font l'objet d'un consensus parmi les chercheurs. Les compétences, implicites lorsque construites par le texte lui-même sans le concours du lecteur, explicites lorsqu'elles relèvent d'un dispositif d'enseignement, sont de cinq ordres :

- la **compétence linguistique** (maîtrise du lexique et de la syntaxe) ;
- la **compétence encyclopédique** (sa-

voirs sur le monde, références culturelles) ;

- la **compétence logique** (anaphores, inférences, analogies) ;
- la **compétence rhétorique** (expérience de la littérature, interprétation) ;
- la **compétence idéologique** (système axiologique du texte, vision du monde).

Les « bons lecteurs » savent déduire eux-mêmes les éléments implicites qui ne sont pas dans le texte mais nécessaires à la compréhension et à la mémorisation. Il faut donc inciter l'élève à aller au-delà de l'information explicite, à mettre en jeu des **stratégies de lecture** qui lui permettront de saisir les ironies, de comprendre les silences, de pallier les non dits (Rouxel, 2011).

APPRENDRE À COMPRENDRE

La connaissance des processus d'apprentissage de la lecture n'est importante pour les didacticiens que si elle permet de spécifier les contraintes auxquelles cet apprentissage est soumis pour que le lecteur passe du stade de découverte de l'écrit à celui où il en fait « *un outil cognitif d'acquisition de connaissances* » (Morais, Pierre & Koliński, 2004). Dans les documents d'accompagnement des programmes de 1992, les prescriptions concernant la maîtrise de la langue à l'école soulignent fortement l'importance de la reformulation, des anaphores, des connecteurs et de la compréhension inférentielle de manière générale. Le traitement des problèmes de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires de l'école au collège restent un enjeu majeur dans le premier et second degré et suscitent de nombreuses réflexions (Butlen, 2010).

Une vision dualiste de la lecture : compréhension vs interprétation

La **compréhension** est la construction du sens à partir d'éléments explicites et implicites, l'**interprétation** relève plus de la spéculation ou de l'exploration symbolique du sens. L'interprétation représente le point de vue du lecteur qui extrait les significations qu'il considère justes. L'enseignement de l'interprétation consiste à

rechercher une certaine objectivation du contenu, fidèle aux idées du texte sans être centrée sur l'univers de l'élève. La compréhension permet la stabilisation d'une interprétation partagée, admise, la création d'un « sens » qui peut être amené à se transformer en fonction du travail d'interprétation.

« *La tradition herméneutique a toujours posé l'interprétation comme une activité de lecture postérieure à la compréhension. L'interprétation est alors vue comme une compétence plus difficile à maîtriser, requérant une plus grande maîtrise de la lecture. En réaction à cette vision dualiste de la lecture, Vandendorpe et d'autres didacticiens situent l'interprétation en amont de la compréhension. Mais cette nouvelle donne résout-elle pour autant le problème ? Certes, l'interprétation nourrit la compréhension, mais la précède-t-elle pour autant de façon systématique ? Pas forcément* » (Falardeau, 2003).

Tauveron envisage les activités de compréhension et d'interprétation comme **concomitantes** et non pas successives. Elle s'oppose en cela aux théories qui hiérarchisent ces activités avec d'une part la compréhension et d'autre part, à un niveau supérieur, l'interprétation. Or, « *si on pose que le processus interprétatif est inclus dans le processus de compréhension c'est la conception même de l'apprentissage de la lecture qui est à revoir* » (Tauveron, 2012). Dans le cas où l'on considère l'interprétation comme une activité indépendante et plus élitiste, il convient d'apprendre à comprendre en primaire et à interpréter au secondaire. Pourtant, selon Tauveron, tous les types de textes supposent une lecture inférentielle nécessitant un traitement cognitif actif (activité cognitive consciente pour comprendre le texte, travail conscient de la recherche de sens). Ces processus d'interprétation

sont activés par les résistances à la compréhension (réticence de textes). Tauveron propose ainsi un classement de textes selon leurs facultés de proposer des problèmes de compréhension qui caractérisent aussi bien des textes littéraires que des textes « pour apprendre » (Tauveron, 2012). Ces théories sont partagées par Falardeau pour qui la compréhension et l'interprétation sont utilisées simultanément car :

- pour comprendre, il faut s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique et réorganiser les informations de façon globale afin d'en tirer du sens, une représentation paraphrastique d'ensemble ;
- pour interpréter, il faut rechercher une signification possible du texte, ausculter le texte de manière attentive. La lecture devient ainsi une « *actualisation sociale d'un signe créé* » en passant par une confrontation sociale nécessaire à sa légitimité (Falardeau, 2003).

Les obstacles à la compréhension des textes pour apprendre sont souvent engendrés par la **nature de l'écrit** et la **nature des tâches** qui sont liées à l'exercice. Les processus que requièrent ces tâches sont variés et nombreux puisqu'il s'agit de comprendre pour utiliser le document mais aussi de mettre en relation des documents hétérogènes. La résistance des textes et les obstacles dans les tâches de lecture améliorent les compétences en compréhension des élèves. C'est le non-automatisme du déchiffrement qui va stimuler l'apprentissage. Du vocabulaire ou une syntaxe difficile, des univers non familiers, des métaphores obscures, des raisonnements illogiques sont autant d'obstacles, présents dans un texte dit **réticent**, qui vont pousser le lecteur à les franchir par des **efforts supplémentaires** et enrichir ainsi ses connaissances référentielles, sa **biographie de lecteur** en quelque sorte (Bautier *et al.*, 2012).

Ou alors à abandonner. Voir la récente note de Ben Ali et Yourc'h (2015) qui s'intéresse aux évolutions des acquis cognitifs entre la sixième et la troisième en lien avec l'environnement socioculturel. Les auteurs constatent que pour la mémoire encyclopédique, les inégalités sociales se creusent entre la sixième et la troisième.



« Dans un mouvement itératif, le lecteur s'éloigne du texte (compréhension) et s'en rapproche (interprétation) pour constamment changer sa perspective et l'adapter à la fois à ses connaissances et aux signes tirés du texte » (Falardeau, 2003).

« Nous croyons seulement que la compréhension du contenu d'un texte facilite le travail interprétatif qui nourrit la compréhension qui, en retour, enrichit l'interprétation, qui débouche sur une compréhension plus fine qui... se révèle une condition essentielle pour qu'émerge le plaisir durable et renouvelé de la lecture littéraire » (Falardeau, 2003).

L'interprétation se trouve-t-elle systématiquement en amont de la compréhension ? Pas nécessairement : le lecteur expérimenté utilise simultanément la compréhension et l'interprétation. Pour comprendre on doit s'élever au-delà de la structure lexicale et syntaxique afin de réorganiser de façon intelligible les informations importantes du contenu et avoir une vision globale du texte. Pour interpréter on doit ausculter le texte de manière attentive pour en déterminer une signification (et non plus un sens) en rapport à un contexte social (et non plus personnel). Pour savoir interpréter, l'élève doit avoir acquis une autonomie et des compétences qui permettent de saisir de façon créative l'œuvre littéraire dans sa complexité et avec ses propres références. Falardeau discerne deux modes de compréhension : une **compréhension littérale** du texte et une **compréhension inférentielle**, plus complexe, composée d'inférences logiques, pragmatiques (fondées sur les connaissances, les stéréotypes) et les inférences créatives (fondées sur des connaissances plus pertinentes, un niveau d'abstraction plus poussé) qui ressemblent fortement à un travail d'interprétation (Falardeau, 2003). Pour Vibert, le travail d'interprétation conduit par l'enseignant doit s'appuyer, au collège, sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée et, au lycée, sur une lecture analytique à partir des réactions des élèves et de leurs propositions (Vibert, 2013).

Didactiques de la lecture

Un enseignement efficace de la compréhension est celui qui permet à l'élève d'apprendre à partir du texte mais aussi, et surtout, qui lui donne accès à d'importants domaines de connaissances ainsi qu'un moyen d'atteindre des objectifs affectifs, culturels et intellectuels. Les travaux de Snow, considérés par beaucoup comme une pierre angulaire dans ce domaine, font le point sur ce que nous savons de l'enseignement de la compréhension :

- l'enseignement destiné à améliorer la fluence en lecture permet une meilleure reconnaissance des mots mais est moins efficace pour la compréhension globale ;
- l'enseignement peut être efficace pour la promotion de certaines stratégies spécifiquement destinées à améliorer la compréhension ;
- l'enseignement explicite de ces stratégies est très efficace pour aider les élèves en difficulté ;
- il existe plusieurs hypothèses sur le rôle de l'enseignement et la façon d'aborder les problèmes de compréhension des faibles lecteurs ;
- le rôle et l'importance de l'enseignement du vocabulaire pour la compréhension sont complexes car reliés à une connaissance conceptuelle ;
- les enseignants qui utilisent des stratégies de compréhension tout en utilisant des textes scientifiques (et non de fiction) en histoire ou en science par exemple, favorisent la compréhension ;

- utiliser différents genres de textes (narratif et informatif) permet de diversifier les approches d'apprentissage de la compréhension ;
- les enseignants qui offrent aux élèves des activités suscitant des défis motivent ces derniers ;
- les enseignants efficaces utilisent un nombre important de pratiques variées.

Snow en déduit ce que nous aurions besoin de savoir pour l'enseignement de la compréhension :

- pour aider les faibles « compreneurs », serait-il utile de passer plus de temps sur l'enseignement de la compréhension dans le cadre actuel des curriculums existants ?
- pour aider les faibles « compreneurs », sur quoi devrait porter les efforts d'enseignement ? Travailler sur la fluence, le vocabulaire, les stratégies de lecture, encourager l'écriture, utiliser des supports multimédia ou des programmes informatiques ?
- comment les enseignants identifiés comme efficaces avec les élèves les plus faibles peuvent créer, administrer et utiliser des évaluations en lecture ?
- dans les établissements les plus faibles, comment identifier les organisations et pratiques d'enseignement de la lecture les plus bénéfiques ?
- quelles sont les pratiques et activités d'enseignement les plus efficaces pour la compréhension et l'engagement des élèves issus de contextes culturels et linguistiques variés ?
- comment appliquer un enseignement explicite de la compréhension efficace compatible avec les méthodes classiques d'apprentissage de la lecture (Snow, 2002) ?

L'organisation et la planification de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire est une procédure par étapes pour Goigoux qui nécessite dans un premier temps d'apprendre à identifier les mots écrits avant de confronter les élèves à des problèmes de compréhension de texte, puis de maîtriser les mécanismes de base avant d'accéder à la culture écrite et enfin d'apprendre à lire avant d'apprendre à écrire. Cette restriction délibérée, donc stratégique, du nombre

d'objectifs d'enseignement à atteindre ne peut fonctionner que sous trois conditions : que les élèves aient acquis les **habiletés phonologiques, spatiales, visuelles, temporelles** nécessaires et le **principe alphabétique**, qu'ils soient familiarisés avec la langue écrite (lexique, syntaxe, genres textuels), qu'ils possèdent une initiation à la culture écrite (fonctions, usages, référents). Sans ces prérequis, en général appris dans le milieu familial, les élèves échouent dans certaines tâches, comme par exemple savoir traiter le langage comme objet autonome, savoir manipuler des unités linguistiques indépendamment de leur sens (Goigoux, 2003).

L'**enseignement explicite** de la compréhension des écrits ● semble améliorer les performances des élèves à tous les niveaux scolaires (Bianco, 2011) ●. Lorsque l'on compare les effets de ces dispositifs à d'autres modalités pédagogiques comme la pédagogie de la découverte, l'apprentissage par la résolution de problème, les activités d'imprégnation ou les approches constructivistes, on constate toujours une influence positive plus importante de l'enseignement explicite (Bissonnette *et al.*, 2010). L'enseignement explicite de stratégies pourrait réduire les écarts entre élèves alors que les activités d'imprégnation par exemple pourraient les creuser, au début de la scolarité tout au moins (Bianco, 2014). Bianco estime que l'enseignement de la compréhension doit s'inscrire dans la durée, dès le cours préparatoire (car les bénéfices de l'enseignement explicite ne sont pérennes que sur le long terme) et qu'il doit être ancré dans l'oral (Bianco, 2011).

Malheureusement, le passage du primaire au secondaire est souvent considéré comme une rupture entre les modes de transmission des connaissances : centré davantage sur l'oralité et l'interactivité en primaire, basé sur l'utilisation de documents écrits dans la scolarité secondaire (Butlen, 2010). Nonnon déplore aussi un manque d'initiation explicite à ce mode d'appropriation des savoirs qui représente pourtant un des fondements de la culture scolaire. L'appropriation de ces compétences semble relever d'une dimension proto-didactique qui conditionne les autres apprentissages mais n'est pas l'objet d'enseignement explicite (Nonnon, 2012).

Falardeau et Gagné ont recensé dans une synthèse approfondie les pratiques d'enseignement explicite des stratégies de lecture fondées sur la recherche (Falardeau & Gagné, 2012).

Le principe de l'enseignement explicite des stratégies de lecture est que l'objectif et la procédure d'utilisation de la stratégie sont expliqués par l'enseignant. L'utilisation de la pensée à voix haute permet de rendre perceptible un raisonnement habituellement inaccessible directement (Bianco, 2014).



Les principales stratégies de lecture selon Bianco (2014)

L'enseignement des stratégies de compréhension a pour vocation de former des lecteurs actifs capables d'auto-évaluer et d'autoréguler leur compréhension. Un lecteur actif sait que comprendre un texte consiste à en construire un modèle de situation cohérent et qu'il doit exercer pour cela une autoévaluation attentive au fur et à mesure de sa lecture, afin de détecter une difficulté éventuelle et de mettre en œuvre, si nécessaire, une procédure de régulation adaptée. Les stratégies de lecture peuvent être classées en deux catégories en fonction du moment de lecture auquel elles s'appliquent :

1. stratégies de préparation à la lecture qui visent essentiellement la préparation d'une attitude de lecture active :

- identification des objectifs de lecture ;
- stratégies de pré-lecture pour explorer les différentes parties du texte (structure), se poser des questions sur ce qu'on va lire, ce qu'on cherche à savoir, ce à quoi on pense que le texte va pouvoir répondre ;
- lecture guidée par les objectifs et les questions posées.

2. Stratégies d'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte, centrées sur le texte et visant la construction d'une base de texte cohérente :

- relire, paraphraser, découper le texte ou les phrases complexes pour en comprendre la structure ;
- comprendre les mots difficiles ou inconnus ;
- annoter, prendre des notes ;
- faire des inférences ;
- utiliser la connaissance de la structure des textes (Bianco, 2014).

Goigoux et Pollet proposent quant à eux un décloisonnement des pratiques d'apprentissage pour aller au-delà de la dualité compréhension/interprétation. Les pratiques d'apprentissage de la lecture littéraire se concrétisent selon un modèle binaire langue/littérature qui oppose l'apprentissage de la littérature et son aspect esthétique à l'apprentissage de la lecture fonctionnelle. La discipline du français se trouve divisée en deux domaines, celui de l'enseignement de la langue et celui de l'appropriation culturelle basée sur l'étude de textes littéraires. Les auteurs constatent cependant depuis quelques années l'émergence d'une didactique de la lecture littéraire portant toujours sur la formation littéraire mais plus en articulation avec les problématiques de compréhension, de construction de sens et de réception prenant en compte les interactions entre le lecteur et le texte (Goigoux & Pollet, 2011).

La lecture de textes informatifs dans un contexte didactique semble être moteur dans la construction de connaissances et de compétences scientifiques. La lecture

d'écrits fonctionnels peut aussi mettre en jeu des processus complexes et un investissement épistémologique qui ne la réduit pas qu'à un usage utilitaire. Est-il raisonnable de promouvoir la lecture en classe de sciences par exemple ? Avel et Crinon répondent positivement à cette question, d'autant plus qu'elle permettrait de rompre avec un enseignement de contenus scientifiques trop autocentrés et de relier les savoirs au-delà des disciplines.

Les méthodes ont évolué mais Goigoux regrette qu'elles restent trop centrées sur un décodage de base qui ignore l'importance du contexte du texte et des connaissances préalables du lecteur. Il critique à ce propos la minimisation de l'importance des procédures cognitives d'identification des mots pour ne traiter que le décodage. Même s'il existe peu d'études comparatives sur la supériorité de telle ou telle méthode, le recours au contexte pour la compréhension joue un rôle positif pour l'apprenti lecteur. La plupart des chercheurs s'entendent d'ailleurs pour utiliser une méthode interactive qui fait intervenir simultanément l'analyse perceptive

Pour une étude sur la lecture de textes documentaires sur support informatisé, lire Crinon Jacques & Marin Brigitte (2011). « Aider à lire des textes documentaires sur support informatisé et sur support papier ». In *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 183-203.

Lire à ce propos : Reverdy Catherine (2015). *Eduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.

Lire aussi : Mason Linda H. (2013)
« Teaching students who struggle with learning to think before, while, and after reading: Effects of self-regulated strategy development instruction ». *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, vol. 29, n° 2.

des *stimuli* visuels et les connaissances sémantiques, alphabétiques et phonologiques du lecteur (Goigoux, 2003) ●.

Quelles sont les méthodes efficaces d'enseignement des compétences d'inférence ? C'est la question que pose Kaspal dans sa recension des méthodes utilisées par les enseignants. Même s'il existe peu de travaux sur les façons dont les enseignants pourraient améliorer les capacités déductives des élèves, la recherche suggère néanmoins que l'élève doit être un **lecteur actif** qui cherche du sens dans ce qu'il lit, corrige ses erreurs de compréhension, possède un vocabulaire riche et varié. S'il possède une culture générale et s'il partage le même environnement socio-culturel que celui décrit dans le texte, il aura d'autant plus de chances de saisir le sens du texte. Pour aider les élèves à atteindre ces objectifs, les domaines à travailler sont :

- au niveau des mots, développer les compétences de lecture pour que cette lecture soit plus fluide (décodage), développer le vocabulaire (à l'oral et à l'écrit), le lexique et les mots de liaison qui facilitent la compréhension ;
- au niveau du texte, rendre plus évidente la structure des récits, discuter du titre et de sa signification, de son rôle dans l'histoire, insister sur le fait que l'on puisse interpréter de multiples manières, qu'il y a plusieurs possibles ;
- au niveau du questionnement par l'enseignant, interroger les relations entre les personnages, les informations contradictoires ;
- au niveau du questionnement par l'élève, apprendre aux élèves à se poser des questions de type « pourquoi », « qui », « quand » pendant la lecture, ou tout autre type de questions ;
- demander aux élèves de faire des associations d'idées ou des discussions en fonction des thèmes abordés dans le texte ;
- discuter des textes et de leurs thèmes dans d'autres disciplines que celles du champ littéraire (Kaspal, 2008).

Une recherche menée par Rawson et Kintsch montre que les bénéfices d'une **relecture** dépendent largement du délai entre la première lecture et la relecture, à l'occasion d'un test par exemple. Si le test suit immédiatement la lecture les résultats sont meilleurs si l'élève lit le texte plusieurs fois de suite. Par contre, si le test est différé, les résultats sont meilleurs si les relectures sont espacées (*distributed reading*, voir Rawson & Kintsch, 2005).

La compréhension du texte selon Catherine Tauveron

« Comprendre est un processus automatisé qui intervient après le déchiffrage des lettres et des mots. On pourrait supposer donc que lire revient à comprendre, ce qui serait exact pour des textes d'information pure. Pour des textes littéraires dits "résistants", cela se passe autrement pour le lecteur qui peut se heurter à de nombreuses difficultés (niveau de langage, stéréotypes, logiques narratives, relations entre personnages, spécialisation lexicale, syntaxe complexe...). C'est en confrontant le lecteur à ces textes qui posent des problèmes de compréhension que l'on peut apprendre à comprendre » (Tauveron, citée par Bouysse, 2006).

VERS UNE APPROCHE TRANSACTIONNELLE ET INTERACTIVE DE LA LECTURE

La lecture est un vecteur fondamental du développement de l'individu dans la culture et la société. La lecture est à la fois **culturelle** par le foisonnement et la puissance des écrits et **sociale** par les interactions avec la société et l'univers scolaire nécessaires à son apprentissage. Cet apprentissage, nous l'avons vu plus haut, nécessite un engagement du lecteur dans la construction du sens des textes. C'est un **processus vivant et dynamique** qui



est basé sur un dialogue entre le lecteur et le texte. La relation intime qui en résulte peut être source de plaisir, mais aussi de frustrations et de confrontations à des idées qui perturbent la vision du monde propre à chaque lecteur. C'est aussi grâce aux « contradictions » entre lecteur, auteur et texte que se développent les compétences du lecteur expert (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2006). La mise en place de **carnet de lecture** (ou journal de lecture, carnet de bord, cahier de lecteur, etc.) comme le suggère Vibert semble une approche cohérente face aux objectifs d'une **lecture analytique** des œuvres littéraires. Le principe est de demander aux élèves de consigner sur un support papier ou électronique leurs impressions et réactions au fur et à mesure de la lecture. Même si cette méthode, utilisée en France et au Québec, rencontre des limites (interruptions fréquentes, paraphrases) et pose des difficultés (d'écriture, d'organisation du temps scolaire), elle permet néanmoins de favoriser la **lecture distanciée** et le passage à la **conceptualisation**. Elle favorise également une lecture participative des élèves ainsi qu'un travail d'écriture imaginative. Passer du carnet de lecture au **cercle de lecture**, c'est également ce que propose Vibert

pour permettre aux élèves d'apprendre à interpréter et à construire leur propre chemin de lecture et de les mener vers le débat interprétatif (Vibert, 2013). Le lecteur peut expérimenter la position dite de « **sphère privée** » ou « **esthétique** » (sentiments de jubilation, d'étonnement, d'énervement, d'injustice, fusion ou conflit avec le texte) ou la position dite « **efférente** » d'utilisation du texte (transmettre une information, faire un résumé, discuter du contenu). Le lecteur compétent est capable d'utiliser les deux positions, que ce soit pour agir ou pour se construire des connaissances, quelque soit le genre des textes lus (fictif ou informatif). Les cercles de lecture encouragent les échanges et la socialisation de l'acte de lire tout en favorisant la subjectivité de chaque lecteur. Cette conception de la lecture « *dépasse le seul développement de stratégies de lecture efficaces et de compétences de compréhension : à travers la rencontre des textes, c'est le rapport plus fondamental à l'écrit, à soi-même, au savoir et au monde, qu'on place au cœur d'une démarche profondément culturelle* » (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2006).

BIBLIOGRAPHIE

- Avel Patrick et Crinon Jacques (2012). « Lire des textes pour apprendre en sciences et pour apprendre à comprendre ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 45, p. 117-134.
- Bautier Élisabeth, Crinon Jacques, Delarue-Breton Catherine et Marin Brigitte (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 45, p. 63-79.
- Ben Ali Linda & Vourc'h Ronan (2015). « Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève. Constat et mise en perspective longitudinale ». *Éducation et formations*, n° 86-87, mai.
- Berns Gregory S., Blaine Kristina, Prietula Michael J. & Pye Brandon E. (2013) « Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain », *Brain Connectivity*, vol. 3, n° 6, p. 590-600.
- Bestgen Yves (2007). « Représentation de l'espace et du temps dans le modèle situationnel construit par un lecteur ». *Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*, n° 1.
- Bissonnette Steve, Richard Mario, Clermont Gauthier & Bouchard Carl (2010). « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse ». *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, n° 3, p. 1-35.
- Bianco Maryse, Coda Maryse & Gourgue Dominique (2002). *Compréhension de la langue GS*. Paris : Eds de la Cigale.
- Bianco Maryse (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? » in M. Crahay et M. Dutrevis (dir), *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bianco Maryse (2011). « Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des écrits ? ». In *Form@pex*.
- Bianco Maryse (2014). *Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture. Conseil supérieur des programmes*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Bombart Mathilde (2014). « La lecture au risque de l'empathie ». *Acta Fabula*. Vol. 15, n° 4.
- Bouysse Viviane (2006). *Mise en œuvre de la politique éducative - Application de la circulaire du 3 janvier 2006 et de l'arrêté du 24 mars 2006 sur l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : la Documentation française.
- Butlen Max (2010). « Compréhension et interprétation littéraires : double risque de l'école au lycée ». *Le français aujourd'hui*, n° 168, p. 43-55.
- Cain Kate & Oakhill Jane (2008). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New-York : Guilford Press.
- Cappello Marva & Moss Barbara (2010). *Contemporary Readings in Literacy Education*. Los Angeles : SAGE Publications Inc.
- Cauchard Fabrice (2008). *Empan perceptif en lecture et en recherche d'information dans un texte : influence des signaux visuels*. Toulouse : Université Toulouse le Mirail - Toulouse 2.
- Coltheart M., Rastle K., Perry C., Langdon R., et Ziegler J. C. (2001). « DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud ». *Psychological Review*, n°108, p. 204-256.
- Crinon Jacques & Marin Brigitte (2011). « Aider à lire des textes documentaires sur support informatisé et sur support papier ». In *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Djikic Maja, Oatley Keith & Moldoveanu Mihnea C., (2013). « Reading other minds: Effects of literature on empathy ». *Scientific Study of Literature*, vol. 3, n° 1, p. 28-47.
- Dufays Jean-Louis (2002). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept ». *Tréma*, n° 19, p. 5-16.



- Dufays Jean-Louis, Gemenne Louis & Ledur Dominique (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Eustache Francis & Desgranges Béatrice (2010). *Les chemins de la mémoire*. Paris : Éd. du Pommier.
- Falardeau Érick (2003). « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, p. 673.
- Falardeau É. & J-C Gagné (2012). « L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche ». *Enjeux*. 83. p. 91-120
- Falardeau Érick, Pelletier Cindy & Pelletier Daisy (2015). « La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans ». *Education & didactique*, vol. 8, n° 3, p. 43-54.
- Fayol Michel, Gombert Jean-Emile, Lecocq Pierre, Sprenger-Charolles Liliane, et al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol Michel (2003). « La compréhension : évaluation, difficultés et interventions ». Conférence de consensus, Paris 4 – 5 décembre 2003.
- Fayol Michel & Gaonac'h Daniel (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette éducation.
- Ferrand Ludovic & Ayora Pauline (2009). *Psychologie cognitive de la lecture : Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles : De Boeck.
- Ferrand Ludovic, Grainger Jonathan & Segui Juan (2004). *Psycholinguistique cognitive: Essais en l'honneur de Juan Seguí*. Bruxelles : De Boeck.
- Foulin Jean-Noël (2007). « La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques ». *Psychologie française*, vol. 52, n°4, p. 431-444.
- Gausse Marie (2014). Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation. Dossier de veille de l'IFÉ, n°92, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- Gausse Marie (2013). « Nos multiples mémoires ». In *Éduveille*. En ligne : <http://eduveille.hypotheses.org/5687>.
- Gausse Marie & Reverdy Catherine (2013). Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. Dossier d'actualité Veille et Analyse, n°86, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Giasson Jocelyne (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux Roland (2003). « L'enseignement de la lecture à l'école primaire : des premiers apprentissages au lecteur compétent ». Conférence de consensus. Paris, 4-5 décembre 2003.
- Goigoux Roland & Pollet Marie-Christine (2011). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Gough Philip B. & Tunmer William E. (1986). « Decoding, Reading, and Reading Disability ». *Remedial and Special Education*, vol. 7, n° 1, p. 6-10.
- Hyönä J., Nurminen A.M. (2006). « Do adult readers know how they read? Evidence from eye movement patterns and verbal reports ». *British Journal of Psychology*, n° 97, p. 31-50.
- Jauss Hans Robert (1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Kidd David Comer & Castano Emanuele (2013). « Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind ». *Science*, vol. 342, n° 6156, p. 377-380.
- Kintsch W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension!: A construction integration-model. *Psychological Review*, n° 2, p. 163-182.
- Kaspal Anne (2008). « Effective Teaching of Inference Skills for Reading. Literature Review. Research Report DCSF-RR031 ». Washington : National Foundation for Educational Research.
- Lahire Bernard (1995). *Tableaux de famille : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Ed. du Seuil.

- Lefebvre Pascal, Bruneau Justine & Desmairs Chantal (2012). « Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, n° 3, p. 533-553.
- Mar Raymond A., Oatley Keith, Djikic Maja & Mullin Justin (2011). « Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading ». *Cognition and Emotion*, vol. 25, n° 5, p. 818-833.
- McNamara Danielle S., Floyd Randy G., Best Rachel & Louwerse Max (2004). « World Knowledge Driving Young Readers' Comprehension Difficulties », *Proceedings of the 6th International Conference on Learning Sciences*, ICLS '04, Santa Monica: International Society of the Learning Sciences, p. 326-333.
- Morais José, Pierre Régine, Kolinsky Régine (2003). « Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n°1, p. 51-74.
- Nonnon Élisabeth (2012). « Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 45, p. 7-7.
- Nonnon Élisabeth (2007). « Goody Jack. Pouvoirs et savoirs de l'écrit ». *Revue française de pédagogie, Recherches en éducation*, n° 161, p. 123-126.
- Oakhill, J. V. & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. In K. Cain, J. Oakhill (dir.), *Children's comprehension problems in oral and written language*. Londres : Guilford Press.
- Oatley Keith (2012). « The cognitive science of fiction ». *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, vol. 3, n° 4, p. 425-430.
- Oatley Keith & Johnson-Laird Philip (2014). « Cognitive approaches to emotions ». *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 18, n° 3, p. 134 -140.
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Paris : OCDE.
- Picard Michel (1986). *La Lecture comme jeu : Essai sur la littérature*. Paris : Ed. de Minuit.
- Rawson, K. A., & Kintsch, W. (2005). « Rereading effects depend upon time of test ». *Journal of Educational Psychology*, n°97, p. 70-80.
- Reverdy Catherine (2015). *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°100, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Rouxel Anne (2011). « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements : Qu'entend-on par lecture littéraire ? » In Éduscol. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>
- Sève Pierre (2011). « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements : Peut-on évaluer la lecture littéraire ? » In Éduscol. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46317/peut-on-evaluer-la-lecture-litteraire%C2%A0.html>
- Snow Catherine (2002). *Reading for Understanding*. Washington : RAND corporation.
- Szwed Marcin, Vinckier Fabien, Cohen Laurent & al. (2012). « Towards a Universal Neurobiological Architecture for Learning to Read ». *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 35, n° 5, p. 308.
- Tauveron Catherine (2011). « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements : La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture ? » In Éduscol.
- Tiercelin Claudine (2011). « Sommes-nous enfin dotés d'un cérébrascope et si oui, pour quoi faire ? ». « *La mondialisation de la recherche* ». Les conférences du Collège de France. Paris : Collège de France.
- Terwagne Serge, Vanhulle Sabine & Lafontaine Annette (2006). *L'engagement du lecteur*. Bruxelles : De Boeck.
- Terwagne Serge, Vanhulle Sabine & Lafontaine Annette (2006b). *L'interaction sociale, source de développement*. Bruxelles : De Boeck.
- Terwagne Serge, Vanhulle Sabine & Lafontaine Annette (2006c). *Au cœur du processus transactionnel*, Bruxelles : De Boeck.
- Treisman Ann M. (1960). « Contextual cues in selective listening ». *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 12, n°4, p. 242-248.



- Van den Broek Paul, Risdien 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 (dir.), *Models of understanding text*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Van den Broeck Paul, Rapp David N. Kendeou Panayiota (2005). Integrating Memory-Based and Constructionist Processes in Accounts of Reading Comprehension. *Discourse processes*, vol. 39, n°2&3, p. 299-316.
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego : Academic Press.
- Vibert Anne (2013). « *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* ». Paris : ministère de l'Education nationale.
- Virole Benoît (2010). « Trois interrogations cliniques sur la légitimité du concept de dysphasie ». *Enfances & Psy*, vol. 47, n° 2, p. 89.
- Vultur Ioana (2011). « La communication littéraire selon Paul Ricœur ». *Poétique*, vol. 166, n° 2, p. 241-249.
- Whalen D. H., Zunshine Lisa & Holquist Michael (2012). « Theory of Mind and embedding of perspective: A psychological test of a literary "sweet spot". » *Scientific Study of Literature*, vol. 2, n° 2, p. 301-315.
- Wolfe Michael B. W. (2005). « Memory for Narrative and Expository Text: Independent Influences of Semantic Associations and Text Organization ». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol. 31, n° 2, p. 359-364.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Gaussel Marie (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 101, mai. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=101&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Reverdy Catherine (2015). *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=100&lang=fr>

● Thibert Rémi (2015). *Voie professionnelle, alternance, apprentissage : quelles articulations ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 99, février. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=99&lang=fr>

● Feyfant Annie (2015). *Coéducation : quelle place pour les parents ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 98, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=98&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774