

Université Louis Pasteur  
I.R.E.M.  
10, rue du Général Zimmer  
67084 STRASBOURG Cedex  
(Tél. : 88-41-63-00)

1986

## LECTURE ET COMPRÉHENSION

### DES TEXTES

\*\*\*\*\*

Modèles théoriques et exigences didactiques

\*\*\*\*\*

Cette recherche a été accomplie au cours  
d'une année sabbatique accordée par l'U.L.P. (Strasbourg)  
et passée à la School of Education de l'U.S.C. (Los Angeles)  
dans le "Department of Educational Psychology and Technology"

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction</b> . . . . .	1
<b>Chapitre I. La segmentation</b> . . . . .	9
I. Divergence des choix dans le recours à la représentation logique de la proposition . . . . .	10
II. Classification des opérations de segmentation . . . . .	18
III. Les impasses d'une représentation logique de la proposition pour les modèles de compréhension de texte . . . . .	22
<b>Chapitre II. La recontextualisation compréhensive</b> . . . . .	27
I. Classification des procédures de recontextualisation . . . . .	28
II. Examen des procédures utilisées dans les modèles de compréhension . . . . .	32
III. Recontextualisation et inférence . . . . .	44
<b>Chapitre III. La représentation du sens</b> . . . . .	49
I. Les transformations non discursives du texte . . . . .	52
II. Quel type de représentations retenir? . . . . .	61
III. La structure tabulaire de l'organisation rédactionnelle . . . . .	66
<b>Chapitre IV. La synopsis du texte</b> . . . . .	72
I. La segmentation du texte en unités . . . . .	73
II. La recontextualisation . . . . .	76
III. La représentation synoptique d'un texte . . . . .	79
IV. Un exemple de représentation de texte et son utilisation . . . . .	83
<b>Chapitre V. Expansion discursive de la lecture et compréhension</b> . . . . .	89
I. Les limites méthodologiques de l'épreuve de rappel . . . . .	91
II. L'évaluation des questions dans les questionnaires de compréhension . . . . .	99
III. Le paradoxe de toute approche expérimentale de la relation lecture-compréhension . . . . .	106
<b>Bibliographie</b> . . . . .	109
<b>Annexes</b>	

## INTRODUCTION

Depuis une quinzaine d'années les études déjà nombreuses, sur l'apprentissage de la lecture se sont élargies aux problèmes de la compréhension des textes. La lecture n'est plus seulement envisagée dans une perspective de transfert mais comme une activité de construction. Il ne s'agit plus seulement de chercher comment la reconnaissance du discours oral ambiant peut être immédiatement réalisée à travers l'appréhension de signes écrits ; il s'agit aussi de décrire les différents traitements par lesquels le discours est reconnu, transformé et intégré à un ensemble de connaissances préalables. La lecture est maintenant étudiée comme le processus d'élaboration sémantique et cognitive correspondant à l'appréhension du discours.

Ce renouvellement s'est fait sous les influences conjuguées de la linguistique, de l'Intelligence Artificielle et de la psychologie cognitive. En linguistique, la spécificité de la notion de texte par rapport aux phrases a de plus en plus retenu l'attention : pour saisir par exemple la connectivité du discours et son organisation, il ne suffit pas de comprendre chacune des phrases particulières car le sens du texte dépend aussi du type d'articulation qui relie les phrases [VI]. En intelligence artificielle des modèles ont été proposés pour décrire et simuler la compréhension du langage naturel ou celle d'histoires pour enfant [Ck, Wd]. En psychologie cognitive les travaux sur l'organisation de la mémoire sémantique ont permis d'aborder le problème du traitement du texte au cours de la lecture [TD]. Plus particulièrement, c'est à partir du moment où les travaux sur la mémoire se sont plus intéressés aux aspects *storage* et *retrieval* qu'à celui proprement dit d'apprentissage et d'entrée que les problèmes relatifs à la lecture et à la compréhension ont pu être posés [*Organisation and Memory*, p. XI]. Toutes ces différentes recherches ont convergé vers la proposition de modèles de compréhension de textes.

Parallèlement à ce développement, il y a eu la prise de conscience, avec une scolarisation plus étendue dans le temps, que pour nombre d'élèves *lire* n'impliquait pas toujours *comprendre* le texte lu. Beaucoup d'élèves, ne deviennent pas autonomes devant un texte, et ne peuvent souvent s'approprier par eux-mêmes l'information écrite.

L'enseignement de stratégies pour la compréhension des textes est devenu un problème plus aigu et plus urgent qu'autrefois. Certes, ce n'est pas un problème neuf. L'enseignement de la rhétorique et les exercices d'explication de textes avaient pour but d'apprendre des stratégies

de compréhension de texte. Mais l'interprétation d'un texte littéraire reste toujours au delà des stratégies de lecture. Celles-ci semblent souvent construites après coup et restent relatives à celui qui les ébauche. En ce sens, tout commentaire reste plus ou moins idiosyncrasique. De toutes façons, cette approche de la lecture reste limitée aux textes *littéraires*. Le problème de l'autonomie devant un texte concerne n'importe quel type de texte.

La multiplication récente des modèles de compréhension des textes permet-elle d'aborder le problème didactique de la lecture de façon plus complète, plus précise et plus contrôlable?

Pour répondre à cette question, il faut pouvoir situer chaque modèle par rapport aux exigences d'une activité autonome de lecture. Celles-ci concernent la diversité des textes et la variation des modes de lecture. Tout d'abord les modèles prennent-ils en compte la diversité des textes auxquels tout lecteur se trouve inévitablement confronté? Car un modèle qui fonctionnerait seulement pour des histoires et même pour un genre particulier de récit ne peut être satisfaisant d'un point de vue didactique. Un modèle de compréhension doit aussi permettre d'aborder des textes argumentatifs, des textes d'exposition. En outre, les modèles favorisent-ils l'un des modes de lecture qu'un lecteur peut adopter vis à vis d'un texte? Car un lecteur peut pratiquer une lecture *courante*, une lecture *attentive avec des arrêts et des retours en arrière* ou une lecture *objectivée* dans un discours dérivé (résumé, réponse à des questions sur le texte). Il est important de bien distinguer le mode de lecture sollicité pour connaître la portée didactique éventuelle d'un modèle. Enfin, les modèles restent-ils ouverts à la pluralité des *lectures* qui peuvent être faites d'un même texte? L'accentuation et la réorganisation des éléments du texte lu changent avec le type de question qui motive le lecteur. Et l'intérêt vecteur de la lecture dépend souvent d'objectifs plus généraux du lecteur.

Cette double variation, celle de la nature des textes d'une part, celle des modes de lecture et des entrées dans le texte d'autre part, caractérise les exigences de toute activité autonome de lecture. L'enseignement de stratégies de compréhension doit permettre de faire face à cette double variation. Le but de ce travail est d'élaborer un cadre théorique pour analyser ces exigences d'une activité autonome de lecture. C'est à l'intérieur d'un tel cadre que les modèles de compréhension peuvent être comparés et que leur intérêt didactique peut être estimé. Un tel cadre peut aussi être un instrument d'analyse pour les démarches d'enseignement relatives à la compréhension des textes.

## INTRODUCTION

### I. Le texte comme construction rédactionnelle.

Pour analyser la variation des textes, dans une perspective de compréhension, il faut recourir à la notion de rédaction. La rédaction est une élaboration évolutive impliquant réorganisation et modification de l'étape antérieure de production discursive. Cette notion est importante. Elle permet de préciser la spécificité du texte par rapport au discours tel qu'il se présente dans une conversation ou dans toute pratique de la parole. L'élaboration évolutive conduit à des transformations importantes par rapport à la production spontanée du discours : les contraintes d'organisation, d'explicitation et de connectivité sont à la fois plus rigoureuses et plus contrôlables que dans la parole. Un texte pourra donc être plus complexe et plus dense qu'un discours oral. L'élaboration d'un texte peut donc avoir comporté plusieurs versions ou plusieurs strates. La version communiquée devient le texte, mais elle aurait pu être transformée en une rédaction plus explicite ou plus concise ou adoptant un autre ordre de présentation. La rédaction implique ces possibilités de variation : elle conduit à concevoir tout texte comme une strate dans un processus réflexif de transformation discursive. Elle spécifie le type de discours relevant de l'écriture. Pour un même contenu cognitif on peut donc avoir des rédactions différentes qui n'impliquent pas toutes le même coût de lecture [D]. Cette notion de rédaction permet donc de prendre en compte la complexité du texte indépendamment de la complexité cognitive du contenu. Car, dans une perspective de compréhension des textes, la complexité des connaissances auxquelles un texte réfère est relative aux connaissances du lecteur. Elle tend à se réduire si le lecteur est déjà familier avec les thèmes présentés par le texte. En revanche, la complexité rédactionnelle d'un texte est indépendante du lecteur.

Cette notion de rédaction ne doit pas être confondue avec celle, plus générale, de production. Sous l'influence des théories pragmatiques du discours (et peut-être aussi pour mieux souligner l'irréductibilité du fonctionnement naturel du langage à tout modèle logique) beaucoup de travaux ont envisagé le texte comme une situation de communication et ont privilégié l'aspect production par rapport à l'aspect réception [Gz4, BPS]. Une telle approche ne peut être suivie lorsqu'il s'agit d'étudier ce qu'est l'activité de lecture ou de construire un modèle de compréhension de textes. Il semble en effet difficile d'assimiler la lecture à une situation de communication dans la mesure où il n'y a pas véritablement interaction entre les développements de deux discours. Le texte est un discours déjà produit qui ne se défend pas contre les interprétations qui en sont faites, selon la remarque de PLATON. C'est le lecteur qui est à la fois juge et partie dans la confrontation du texte et de son interprétation.

Et surtout la notion de production de texte est équivoque : elle tend à subordonner la compréhension du texte à l'appréhension des intentions de l'auteur au cours de la rédaction. Cette subordination peut se concevoir dans le déroulement d'une conversation mais non pour la lecture. Car pour déterminer les intentions et la situation de production d'un texte, il faut recourir à d'autres sources d'information et à d'autres textes que celui que l'on veut comprendre, c'est-à-dire il faut postuler la compréhension d'autres textes. C'est ce cercle hermeneutique que justement un modèle de compréhension de texte, comme toute démarche d'enseignement doivent éviter. Il repose en grande partie sur l'assimilation de la lecture à un dialogue et sur l'idée que comprendre un texte c'est en reconstituer la genèse intentionnelle [Gd]. Cela revient à rapporter le texte au niveau d'un discours spontané. Il n'est plus alors possible d'échapper à la perspective caractérisée par le postulat standard de la linguistique : considérer tout discours comme une production variée de phrases [Bg3, p. 116, 119, 135]. Les procédures d'interprétation des textes sont alors des procédures d'interprétation de phrases prises une à une. La notion de rédaction va contre une telle réduction.

## II. Les opérations relatives aux processus de compréhension.

Pour décrire la diversité des modes de lecture, nous distinguons quatre opérations fondamentales pour la compréhension d'un texte.

### 1) La segmentation du texte en unités.

Cette opération isole les unités d'expression qui entrent dans l'organisation de tout discours. Cette opération n'est pas toujours évidente. Au niveau de l'école élémentaire par exemple, les enfants éprouvent souvent des difficultés à segmenter des phrases perçues comme un tout pour distinguer les unités de significations constituant ces phrases. Bien qu'un texte présente ordinairement une segmentation visuelle en mots et en phrases (les blancs et la ponctuation), toute lecture projette un autre type de segmentation relevant davantage d'un traitement sémantique ou cognitif que d'un traitement lexical et syntaxique.

Définir cette opération constitue l'un des problèmes importants de tout modèle de compréhension. La solution la plus fréquente est de recourir à la représentation logique de la proposition. Mais sous un tel choix se cache le recours à des types de segmentation très hétérogènes. Il y a en fait plusieurs types de segmentation possibles, chacun engageant un processus de compréhension différent.

### 2) La recontextualisation des unités.

C'est l'opération par laquelle les relations que chaque unité de texte distinguée a avec les autres unités sont explicitées. La recontextualisation

## INTRODUCTION

permet d'appréhender le texte comme un tout cohérent. Toutes les études psychologiques sur le traitement des procédures de référenciation, sur l'inférence et sur la sélection de macropropositions concernent essentiellement cette opération de recontextualisation. Là aussi il existe plusieurs types de recontextualisation. Et le choix de l'un ou l'autre type conduit à une conception très différente de ce que c'est que lire et comprendre un texte.

### 3) La représentation du sens.

C'est l'appréhension globale des relations établies entre les unités de texte. Elle correspond à une organisation non discursive des informations, des faits ou des idées discernées dans le texte. Cette organisation est construite par le lecteur à partir des schémas et des connaissances dont il dispose et en fonction des buts qui commandent sa lecture. Tous les modèles de compréhension proposés jusqu'à présent reposent sur une description de cette *représentation interne* du sens du texte.

Bien qu'elle soit étroitement associée à la recontextualisation, la représentation du sens peut être considérée comme une opération fondamentale distincte : c'est avec elle que s'effectue la délinéarisation du texte, c'est-à-dire une réorganisation non discursive de son contenu cognitif. La description de la *représentation interne* donne lieu à des représentations graphiques de la structure du texte. Celles-ci, comme tous les diagrammes, remplissent une fonction propre de présentation et d'explication. L'intérêt majeur de tous les modèles de compréhension est d'avoir mis l'accent sur la spécificité de cette transformation représentative du sens dans la lecture.

### 4) L'expansion discursive de la lecture.

C'est la réexpression par le lecteur de sa représentation du sens du texte. Toute situation de lecture ne donne pas lieu à une expansion discursive, pas même sous la forme la plus élémentaire d'un rappel de ce qui a été lu. Certaines lectures, cependant, sont commandées par cette tâche de réexpression, lorsqu'il s'agit par exemple de trouver des réponses à des questions que l'on se pose.

Bien que toute lecture ne donne pas lieu à une réexpression, l'expansion discursive doit aussi être considérée comme une opération fondamentale pour la compréhension des textes. En effet, elle est le seul moyen par lequel la compréhension peut être manifestée, donc être observée et analysée. En outre, l'expansion discursive offre au lecteur à la fois un contrôle et une possibilité de modifier ou d'approfondir ce qu'il comprenait du texte. L'expansion discursive est inhérente à toute compréhension de textes.

La compréhension d'un texte peut être simplement inchoative ou développée, elle peut en rester à des traitements automatisés ou au contraire engager un travail contrôlé. Cette variation du degré de compréhension reflète la diversité des modes de lecture. Elle dépend de la façon dont chacune de ces opérations sont effectuées.

Il y a plusieurs manières de définir chacune de ces opérations fondamentales et de déterminer les procédures de traitement correspondantes. Elles ne sont pas équivalentes. Les trois premiers chapitres de ce travail sont consacrés à leur classification. La portée et la pertinence d'un modèle de compréhension dépend de la façon dont il prend en compte et dont il définit chacune de ces opérations. C'est donc moins une classification des modèles de compréhension que nous proposons ici — un tel travail a déjà été tenté par BEAUGRANDE [Bg2] —, qu'une classification des procédures de traitement possibles correspondant aux opérations fondamentales de la lecture.

Pour mieux souligner cette différence de point de vue, il suffit de rappeler la démarche suivie par BEAUGRANDE. Il propose une liste de dix critères formée pour une part de concepts théoriques empruntés à des modèles psychologiques et pour une autre part de notions descriptives [Bg2, p.263–269]. Dans cette liste nous ne retrouvons aucune des quatre opérations fondamentales. Pas même la segmentation. En revanche, nous trouvons trois critères qui pourraient y correspondre : la décomposition, la profondeur de traitement et l'utilisation du texte (c'est-à-dire le recours à des critères intrinsèques ou extrinsèques). Mais la décomposition ne peut être l'analogue de la segmentation car, selon BEAUGRANDE, aucun modèle, hormis celui de CHOMSKY, ne recourt à une opération de décomposition. Or, la segmentation est une opération inhérente à toute activité de lecture et aucun modèle de compréhension ne peut être élaboré sans supposer cette opération. En fait, BEAUGRANDE réfère à cette opération sous le terme de *Parsing*, ce dernier n'appartient pas à la liste des critères retenus [Bg2, p. 287, 301–302]. Et nous verrons que les deux autres critères ne sont pas indépendants : ils recouvrent des procédures différentes de segmentation du discours. Des remarques analogues pourraient être faites à propos de la recontextualisation. Quant à la représentation du sens, elle semble tout simplement oubliée. La liste des critères établie par BEAUGRANDE permet peut-être de pointer des différences entre les modèles, mais elle ne permet pas d'en dégager la signification. Elle permet encore moins d'interpréter leur portée vis à vis de la lecture et de la compréhension.



### III. Les fonctions d'un modèle de compréhension.

Les modèles de compréhension sont le plus souvent élaborés dans une perspective de génération. Le but est de définir un ensemble de traitements qui permette de passer automatiquement d'un texte d'entrée (le texte à lire) à des textes dérivés variant selon la demande : résumés, réponses à des questions, traduction... Ces modèles doivent donc donner lieu à la conception de programmes qui *marchent*. Ils sont essentiellement orientés vers la génération d'une expansion discursive.

Mais on peut concevoir aussi des modèles de compréhension dans une perspective d'interprétation naturelle. Le but est alors de déterminer des procédures ou des stratégies permettant à un individu, de s'appropriier le sens d'un texte ou plus exactement de pouvoir justifier l'interprétation d'une question et l'explication qu'il en propose. Il s'agit alors que quelqu'un puisse effectuer, de façon contrôlable par lui, un ensemble de démarches relatives au sens d'un texte. De tels modèles ont davantage été proposés dans les recherches linguistiques sur les textes, ou dans celles sur la logique propre à la pensée naturelle.

Cette différence de perspective entraîne-t-elle des différences structurelles pour l'élaboration des modèles de compréhension? Il y a là un problème important si l'on songe que beaucoup de recherches en psychologie cognitive s'inspirent des travaux conduits dans le domaine de l'intelligence artificielle.

Sur deux points au moins il y a divergence entre les modèles de génération et les modèles de compréhension proprement dite :

— les contraintes de construction du modèle sont différentes selon que l'on se réfère à un individu appartenant à un milieu parlant ou selon que l'on se réfère à un système de production pour lequel il faut en premier lieu constituer une réserve de données cognitives appropriées.

— le mode de représentation efficace ne peut être le même dans une perspective de génération artificielle ou dans une perspective de compréhension naturelle. Dans un cas on recourt à des **réécritures qui codent** les déterminations sémantiques du texte, de façon à ce qu'elles entrent dans des algorithmes de traitement. Dans l'autre cas, on recourt à des configurations, c'est-à-dire à des schémas ou à des diagrammes qui permettent une **appréhension synoptique** de la structure et du déroulement du texte. Car la compréhension naturelle des textes, comme celle des calculs et des démonstrations, ne peut se faire si nous ne pouvons en avoir une *vue synoptique* [Wt2, p. 138]. Un texte ne pouvant donner lieu à une appréhension synoptique directe, un synopsis du texte doit donc être élaborée.

Tous les modèles conçus dans une perspective de compréhension naturelle recourent spontanément à des représentations synoptiques. Mais celles-ci restent le plus souvent partielles et n'ont qu'un statut d'illustration. Leur production ne relève d'aucune règle systématique. Dans le quatrième chapitre de ce travail nous proposerons un modèle de compréhension naturelle des textes tout entier centré sur une représentation synoptique. A la différence des modèles de compréhension artificielle il sera évidemment indépendant de tout système pour exécuter des tâches de compréhension, rappel, résumé ou réponses à des questions. Ces tâches, qui relèvent de l'expansion discursive, sont en fait très complexes. Car il ne suffit pas qu'elles soient exécutées, il faut aussi qu'elles soient évaluées, c'est-à-dire rapportées au sens du texte. Cela pose de redoutables problèmes méthodologiques lorsqu'il s'agit de valider un modèle de compréhension, c'est-à-dire de comparer les productions prévues et celles effectivement obtenues avec des lecteurs. Le dernier chapitre est consacré à ces problèmes.

Nous espérons ainsi montrer que toute recherche sur la lecture, pour être féconde et pour permettre des progrès didactiques, doit se référer à une analyse théorique des démarches mises en oeuvre dans la compréhension d'un texte, à une prise en compte de la spécificité rédactionnelle des textes et à une réflexion méthodologique sur l'interprétation de la production des lecteurs.

## CHAPITRE I

### LA SEGMENTATION

Le recours à la notion de proposition comme "prédicat à n places" est maintenant une pratique commune à la plupart des analyses de discours ou de texte. Van Dijk, par exemple tient pour acquis que la proposition conçue comme l'unité prédicat-argument soit l'unité de base des structures sémantiques ("textes, actions, connaissances"). [V4 p16-17] Graesser fait une constatation analogue [G p 6-7]. Non seulement la représentation logique évite les questions difficiles concernant la nature de la proposition par rapport à la phrase, mais elle offre un moyen pour analyser les phrases, souvent complexes, du discours : elle permet de discerner les idées et les faits articulés dans la phrase, sans rester limité par les marques de surface.

Cependant le progrès que constituerait ce recours à la représentation logique de la proposition est moins évident que semble le faire croire le large accord constaté. Les divergences surgissent dès qu'il s'agit de savoir ce qui, de la langue ou du discours, peut être traité comme un prédicat. Des réponses opposées sont proposées qui conduisent à des types très différents de segmentation et d'analyse du discours. Le prédicat étant essentiellement une relation un double choix se présente :

- Faut-il nécessairement identifier le prédicat à un terme ?
- Si oui, faut-il considérer le verbe comme le terme relationnel central, comme le seul qui puisse être traité comme un prédicat ?

Selon les options prises face à ces choix nous trouvons trois types de réponse.

## I- DIVERGENCE DES CHOIX DANS LE RECOURS A LA REPRESENTATION LOGIQUE DE LA PROPOSITION

### A/ La réponse lexico-formelle

Elle est tout particulièrement mise en oeuvre dans les travaux de Kintsch. Hormis les noms, qui sont des arguments, et les pronoms, presque tous les autres mots sont des termes relationnels et doivent être considérés comme des prédicats : verbes, adjectifs, adverbes, conjonctions, prépositions. Les articles sont négligés. Ainsi une phrase, même sans construction subordonnée, s'analyse en plusieurs propositions. [K1 p 254-255, K2 p 10-11, K3 p58, BK]. Cette réponse présente l'avantage de donner lieu à une procédure simple et précise : à chaque catégorie grammaticale de mots, on fait correspondre l'une des deux catégories logiques, prédicat ou argument. La détermination des propositions dans le discours équivaut donc à une simple opération de recodage. Et cette opération n'exige aucune prise en compte de la totalité de la phrase, ou, a fortiori, du contexte. Il suffit de prendre les mots les uns après les autres comme s'ils étaient indépendants. On retient seulement leurs relations immédiates locales. L'organisation propositionnelle en prédicat-argument correspond dans le texte à une proximité d'occurrence lexicale.

Cette réponse lexico-formelle s'explique par le contexte du problème pour lequel elle a d'abord été adoptée : expliquer l'organisation du lexique et la représentation des significations dans la mémoire. Kintsch a conservé ce type d'analyse lorsqu'il a proposé un modèle de compréhension et de production de texte. Le texte à lire est segmenté en une liste de propositions qui constituent le texte de base ou la représentation propositionnelle du texte. Ces propositions qui sont les unités sémantiques explicites du texte, contiennent toute l'organisation globale implicite [K2 p 17]. Ce sont elles qui entrent dans la mémoire à court terme, et qui y sont éventuellement recyclées au cours du processus de la lecture.

L'extension de cette procédure lexico-formelle à un traitement des discours et des textes ne va pas cependant sans soulever des difficultés. Et celles-ci sont d'autant plus importantes que le but

est d'élaborer un modèle pour la compréhension naturelle des textes. En premier lieu elle conduit à un éclatement des phrases, même les plus courtes, en un nombre de propositions qui tend vers le nombre des mots de la phrase. La proposition se trouve confondue avec n'importe quelle détermination sémantique. Dans une telle approche l'activité de lecture apparaît subordonnée à une exploration exhaustive de toutes les déterminations sémantiques du texte. La lecture est identifiée à un traitement successif de chacun des mots selon l'ordre du parcours : il y aurait analyse de chaque mot avant de passer au suivant, avant même d'avoir anticipé ou d'être parvenu à la fin de la phrase. On épèlerait lexicalement. Il n'y aurait suspens du traitement, attente ou anticipation que lorsqu'une nouvelle détermination de sens ne s'accorderait plus avec les précédentes [VK p 102-103, 134]. En second lieu la représentation propositionnelle efface le caractère d'assertion et d'énoncé qui est pourtant inhérent à la constitution de tout discours. Dans le listing du texte de base toutes les propositions ont la même valeur, que leur prédicat soit un verbe ou une préposition. Il en résulte un lourd handicap théorique : comment retrouver les propositions principales et comment reconnaître parmi elles, celles qui se rapportent plus directement que les autres au sujet du texte et à sa cohérence globale. (Ces deux questions se trouvent confondues, sous l'emploi du terme "macro-proposition" dans les publications communes faites par W. Kintsch et T.A. Van Dijk). Rien de surprenant alors si tout le fonctionnement du modèle psychologique proposé par Kintsch a pour but la réduction du bruit de fond considérable que la multiplication des propositions a introduite.

## **B/ La solution lexico-sémantique**

Parce qu'ils expriment des faits ou des actions, les verbes sont les termes relationnels par excellence. Ce sont donc eux qui doivent être traités comme les prédicats. Par rapport à la solution précédente, cette restriction permet un autre type d'analyse. Les liens qui rattachent un verbe à ses différents arguments (c'est-à-dire son sujet grammatical et ses compléments) sont de différentes natures: ils peuvent être des relations d'agent, de patient, d'instrument, de destination, etc... Or les structures syntaxiques de surface emploient parfois les mêmes marques ou les mêmes inflexions pour ces relations différentes, qui en fait constituent le sens de la phrase. [Fm1 p 32, 8-9, 21]. La démarche à suivre est donc toute autre :

- il faut d'abord identifier l'état ou l'action que le verbe signifie
- on peut ensuite déterminer la fonction ou le rôle sémantique que les différents arguments remplissent par rapport à cet état ou à cette action.

Cette deuxième phase équivaut à trouver à laquelle des questions suivantes, les arguments sont la réponse :

Qui ? (Agent). Quoi ? (Objet). Comment ? (Instrument). Où ? (Locatif) [Fm1 p 24]. Pour chaque verbe on peut ainsi déterminer plusieurs fonctions sémantiques à remplir. Naturellement cette liste des cas possibles pour un état, ou pour une action, n'est ni exhaustive, ni définitive. Elle dépend d'une théorie. Fillmore a modifié sa première liste de cas sémantiques. Il a introduit les catégories de but (pourquoi ?), de source pour distinguer cause et agent, de sujet pour spécifier l'expérience d'un événement psychologique, de temps, etc... [Fm2]. Grimes a proposé une autre liste [Gm p 116-137]. Mais la démarche reste la même. Il s'agit d'analyser l'organisation de la phrase à partir de ses verbes et de définir ceux-ci par un réseau spécifique de fonctions sémantiques à remplir.

Cette démarche ne relève plus d'un simple codage, c'est-à-dire d'une mise en correspondance de deux ensembles d'éléments bien définis (comme précédemment). Elle constitue déjà une interprétation puisqu'on applique un schéma d'analyse -une liste de fonctions sémantiques- à la suite d'une décision de sens portant sur le verbe. Pour cette raison la segmentation de la phrase n'a plus à tenir compte de l'ordre d'occurrence des mots. On s'intéresse directement à la structure profonde par delà les marques de surface.

C'est R.C. Schank qui, le premier, a adopté cette solution lexico-sémantique pour constituer un modèle de compréhension du langage naturel [S 1]. Sa théorie de la dépendance conceptuelle s'écarte cependant de la perspective de la grammaire des cas. Elle met l'accent sur les représentations cognitives nécessaires à la compréhension des phrases et non plus sur la description des structures sémantiques profondes. Une nouvelle contrainte apparaît alors, de type conceptuel et non plus de type discursif. Pour comprendre le fait exprimé par une phrase il faut disposer de toutes les informations nécessaires qui s'y rapportent. Or dans le discours, une partie de ces informations

est omise ou reste implicite. La démarche de compréhension consistera donc dans une explicitation complète des informations nécessaires. Un peu comme dans une conversation on demande des précisions ou des compléments d'informations sur ce qui vient d'être dit.

Pour accomplir cette démarche le modèle proposé développe des procédures qui sont celles de la grammaire des cas.

- 1) L'explicitation a pour centre, ou pour point de départ, le verbe principal de la phrase. En effet, plusieurs ACTtypes sont distingués, chaque verbe pouvant renvoyer soit à une action physique, soit à une action de transfert, soit à un acte de communication, soit à une action de direction. Pour avoir une représentation complète de l'action, chacun des types appelle des réponses à certaines questions : à qui ? de qui ? ... Pour chaque verbe il y a donc selon l'ACTtype auquel il renvoie, un réseau de relations avec des places vides.

- 2) Remplir ces cases vides constitue l'explicitation ou la conceptualisation. Les autres mots de la phrase se trouvent affectés à l'une de ces places selon la question à laquelle ils permettent de répondre : question sur la cause de l'ACT, sur son bénéficiaire, sur le patient, etc... Il peut évidemment rester des places vides, mais alors on sait ce qui manque pour avoir une représentation complète de l'ACT. La solution lexico-sémantique conduit à une segmentation dont les unités sont les réponses à des questions dérivées du schéma d'une action.

Cette solution ne conduit pas à un éclatement de la phrase comme la solution lexico-formelle. Elle comporte cependant une certaine ambiguïté et une faiblesse qui apparaissent dès qu'on veut l'utiliser pour analyser non plus des phrases mais des textes. Le modèle de dépendance conceptuelle doit mettre en jeu non pas un mais deux types de conceptualisation et, par suite, deux types de segmentation. Il y a d'une part la dépendance réciproque ou interdépendance des concepts  $PP \leftrightarrow ACT$  ("The Two-way dependency") : elle constitue le noyau de toute représentation syntaxique d'un fait ou d'une transformation du monde. [S1 p. 557-8, 564]. Trouver le nom principal et le verbe principal constitue d'ailleurs la phase préalable à toute explicitation et cela est dévolu à un "syntactic processor" [S1 p 561].

La reconnaissance de cette interdépendance conceptuelle constitue la première conceptualisation. Il y a d'autre part la dépendance conceptuelle qui lie le verbe ACT aux explicitations que son contenu cognitif requiert. Ce deuxième type de conceptualisation se fait par l'utilisation d'un dictionnaire de verbes ACT et constitue l'essentiel de la compréhension [S1 p 577-581, 587, 561-2]<sup>(1)</sup>. Cependant pour des phrases qui articulent plusieurs propositions ou pour des textes ce deuxième type est insuffisant. Ce qu'il importe de saisir est la relation entre les conceptualisations du premier type, c'est-à-dire entre les propositions prises globalement. L'application du modèle de dépendance conceptuelle à des récits conduit donc à privilégier les relations conceptuelles, principalement celle de causalité, par rapport aux dépendances conceptuelles [S2]. Cela renvoie à un autre type de segmentation et d'analyse et l'on s'éloigne ainsi de la solution lexicosémantique aussi bien que de la grammaire des cas.

### C/ La solution canonique, rhétorique ou logique

Il y a, entre les phrases, des relations qui sont de nature rhétorique, argumentative ou logique. Ces relations traduisent soit le rôle que l'énonciation d'une idée ou d'un fait joue dans l'économie du discours, car la fonction discursive d'une phrase est une partie intégrante de son sens au même titre que son contenu, soit l'enchaînement intrinsèque des idées ou des faits dans le progrès du discours. Que l'on soit devant un récit, une description, une explication, une polémique, une démonstration, ... ces relations forment la texture du discours. Or ces relations ne sont pas toujours marquées par la présence d'un connecteur, conjonction ou expression adverbiale. On ne peut donc s'en tenir à leurs occurrences pour saisir la structure d'un texte. D'où la nécessité de recourir à une classification et à une description canoniques pour identifier ces relations. La constitution de telles classifications forment l'objet des grammaires de texte et de grammaires de récit. Grimes a été l'un des premiers à inventorier sous l'expression "prédicat rhétorique" les relations possibles entre phrases, indépendamment de la présence des connecteurs. Il en a distingué dix huit [Gm p 209-224]. Les phrases dans

(1) C'est en fait l'expansion cognitive d'une information estimée incomplète (dans sa description)



un texte seraient comme des arguments reliés par l'un des dix huit prédicats rhétoriques. C'est cette liste établie par Grimes que B.J. Meyer utilise pour analyser la compréhension des textes en prose. Pour en faciliter l'application, les dix huit prédicats rhétoriques sont regroupés en cinq grandes catégories. Une idée ou un fait qu'une phrase exprime peuvent être par rapport au contenu d'une autre phrase dans une relation d'adjonction (collection), de cause, de réponse à une question, de comparaison ou d'explicitation informative (description) [M p17, 269-277]. Ces cinq relations rhétoriques représentent les façons d'aborder un sujet de réflexion ("ways of thinking about topics (abstract schemata)" p 20). Et, dans un texte, on peut les retrouver à différents niveaux ; car ce qui apparaît comme argument d'un prédicat rhétorique peut à son tour être analysé en prédicat rhétorique et argument. Il y a récurrence des prédicats rhétoriques, l'ordre d'application induisant des rapports hiérarchiques de dominance. C'est un schéma stratégique de ce type qui permettrait de dégager la structure d'un texte et d'accéder à sa compréhension.

Le modèle proposé par Meyer présente cependant l'inconvénient de ne comporter aucune procédure précise de segmentation du texte. Or ici, plus que dans les autres solutions, elle apparaît indispensable. En effet, à la différence des autres approches, aucune marque de surface, aucune marque textuelle ne permettent a priori d'identifier le prédicat, puisqu'il n'est pas nécessairement explicité par un connecteur. Il faut donc préalablement identifier les arguments pour ensuite inférer la nature du prédicat ou de la relation rhétorique : pour cela il faut se donner une procédure de segmentation, c'est-à-dire définir les types d'unités pouvant fonctionner comme arguments. Or dans cette perspective les unités peuvent être, pour s'en tenir aux remarques de Grimes, aussi bien des membres de phrase que des phrases. Affirmer, comme Meyer le fait, que dans la lecture la recherche des relations rhétoriques se ferait selon une démarche descendante ("top down") allant du thème principal vers les explications de détail, ne résoud rien. Même si l'on suppose que c'est la stratégie adoptée par les bons lecteurs ou par les lecteurs compétents. [M p 22-29, 269]. Car pour trouver la relation qui détermine

la "top level structure" du texte, il faut parfois considérer des phrases entières et parfois seulement certains membres de phrase [Mp 22, 35-37, 284]. Ce sont ces démarches et ces traitements qu'un modèle de compréhension de texte se doit d'analyser.

Le modèle de compréhension développé par Graesser met aussi en oeuvre une liste de relations pour définir la structure du texte [G]. Il distingue ainsi les relations de justification "raison", d'initialisation, de conséquence, de manière et de propriété. Cette liste s'inspire directement du modèle de dépendance conceptuelle de Schank et des grammaires de récit [GRA]. Mais, à la différence de B.J. Meyer, il définit une procédure de segmentation et un système de catégories permettant d'appliquer la liste des relations inférentielles aux unités du texte. C'est cela qui rend le modèle opératoire.

La procédure de segmentation est lexico-sémantique : elle se réfère à la proposition comme dénotant un FAIT [GG p 364]. Cette notion de proposition est plus proche de la notion grammaticale de proposition ou de la notion de phrase que de la notion logique en prédicat-argument. Graesser, qui s'était d'abord référé à l'analyse propositionnelle de Kintsch, a préféré ensuite parler de "déclaration nodale" ("statement node") : "les conceptualisations véhiculées par les déclarations nodales sont habituellement des pensées complètes (1) qui se suffisent à elles-mêmes (self contained)". Dans un texte il y a beaucoup plus de propositions que de déclarations nodales, mais celles-ci sont "des unités plus naturelles pour l'analyse des textes" [GG p 366]. Cependant il ne suffit pas de distinguer les propositions, il faut aussi les classer en fonction du type d'information qu'elles déclarent. Graesser distingue six catégories selon que les propositions expriment : un but, un état physique, un état interne, un évènement physique, un évènement interne, une manière (ou un style). La segmentation du texte s'accompagne donc d'une catégorisation des unités repérées. Car c'est seulement sur des propositions catégorisées que les relations rhétoriques ou inférentielles peuvent être explicitées et que la structure du texte peut être dégagée.

(1) C'est ainsi que les grammairiens définissent la phrase.

La solution canonique apparaît à certains égards plus fragile et plus floue que les précédentes. Pour déterminer les relations qui constituent l'organisation du texte, il n'y a plus de critères lexicaux. Tout dépend des représentations cognitives et de l'analyse des relations entre notions, ou entre FAITS, que l'on adopte. Certes on peut s'en tenir à une solution minimale, en analysant le corpus linguistique des connecteurs et en se limitant à leur présence pour déterminer les relations rhétoriques et inférentielles. Cela apparaît être une voie féconde pour les discours argumentatifs. Mais cela n'est pas suffisant pour développer un modèle de compréhension susceptible de fonctionner avec différents genres de textes.

Techniquement, c'est la procédure de segmentation qui est problématique. Même si, comme Graesser, on recourt aux solutions précédentes, tous les problèmes ne sont pas levés pour autant. La catégorisation des propositions, par exemple, ne repose sur aucun critère formel, ou fonctionnel, explicite. Une déclaration nodale peut relever de plusieurs catégories, il faut alors trancher en recourant au contexte ! [G p 120-122]. Cela équivaut à prendre une partie plus grande comme unité de référence et à estimer comment la déclaration nodale s'y intègre le mieux. On fait appel à plusieurs types de segmentation à la fois pour choisir la catégorie jugée pertinente.

Plus généralement la détermination des relations rhétoriques ou inférentielles ne relève plus d'opérations du type codage ou du type interprétation. Ces opérations exigent d'une part que les objets sur lesquels elles portent soient bien définis (et dans le cas d'un codage soient des éléments discrets). Elles exigent aussi que les réponses pour le choix des caractéristiques soient univoques. Cela n'est pas le cas pour la solution canonique, rhétorique ou inférentielle. Les unités de texte servant d'arguments aux prédicats sont "fluentes" et elles sont toujours susceptibles de plusieurs interprétations. La détermination des relations structurant le texte relève davantage d'un jugement herméneutique : on applique normativement une liste de règles et de définitions à une situation, ou à un corpus, qui a priori paraît lui échapper.

## II- CLASSIFICATION DES OPERATIONS DE SEGMENTATION

Tout en se référant à la même représentation logique des propositions, ces trois solutions produisent des unités de textes de nature fort différente. Cela tient en grande partie au type de la segmentation du discours mis en oeuvre. Celle-ci peut être extensionnelle ou intensionnelle. Et lorsqu'elle est intensionnelle la segmentation utilise un système canonique de catégorisation, orienté soit vers des représentations cognitives soit vers l'expression linguistique, ou bien elle procède directement de l'expérience du sujet parlant. Nous obtenons ainsi quatre types de segmentation que nous allons présenter brièvement.

La segmentation extensionnelle s'en tient exclusivement à des critères de forme.

La division du texte en mots étant donnée (lexicalement et visuellement) et les mots ayant une détermination morphologique en rapport avec le rôle qu'ils peuvent jouer dans la phrase, il suffit de fixer une correspondance entre les catégories de mots et les deux constituants de la proposition. On obtient ainsi une segmentation du discours en propositions uniquement sur des critères de forme. La segmentation extensionnelle relève d'un traitement mot à mot. Les difficultés qui peuvent surgir avec la segmentation extensionnelle ne concerne pas la mise en oeuvre -elle est univoque et parfaitement contrôlable- mais plutôt la pertinence de la correspondance fixée. Par exemple, la correspondance établie entre nom et argument est très discutable : elle met l'accent sur l'aspect référentiel du nom mais elle néglige l'aspect signification. Le plus souvent les noms ne sont pas des variables d'individus mais des prédicats [G p 11]. D'une façon plus générale le problème se pose de savoir si la compréhension du langage naturel peut être assimilé à une opération du type codage.

La segmentation intensionnelle prend en compte des critères de sens. Ces critères peuvent être soit les réactions du sujet à partir de son expérience linguistique, cognitive et affective, soit une grille d'analyse préalablement définie. Dans le premier cas on parlera de segmentation intrinsèque et dans le second de segmentation extrinsèque.

C'est évidemment une segmentation intensionnelle extrinsèque que la plupart des modèles de compréhension mettent en jeu. Elle équivaut à un

traitement du type question-réponse. Une grille d'analyse codifie une liste de questions en vue d'explicitier et de trier les informations, ou les significations, contenues dans une séquence de mots (dont l'empan est variable). Cette liste de questions est souvent organisée autour de la signification d'un mot central ; dans ce cas la détection du verbe est le seul critère de forme requis par la segmentation intensionnelle. Mais cet ancrage n'est pas toujours nécessaire. Les réponses aux questions sont considérées, par définition, comme les unités sémantiques du texte. Elles dépendent du type de questions posées. [On remarquera que ces unités ne sont pas des unités au sens linguistique du terme : comme les morphèmes ou même les mots lesquels ne se définissent pas par substitutivité dans une séquence]. La liste des questions peut être orientée vers les représentations cognitives exprimées par le texte : on aura alors une segmentation intensionnelle extrinsèque de type conceptuel. Le modèle proposé par Schank est fondé sur ce type de segmentation. La liste des questions peut aussi être orientée vers l'organisation du discours qui exprime des représentations cognitives : on aura alors une segmentation intensionnelle extrinsèque de type fonctionnel. Les grammaires de cas, les grammaires de récits et aussi l'analyse de la fonction des mots dans une phrase sont fondées sur ce type de segmentation.

La segmentation intentionnelle extrinsèque relève d'une démarche interprétative. Cette démarche est généralement associée, dans les théories linguistiques, sémantiques, cognitives, à la distinction de deux niveaux. Le premier est celui des data à interpréter, celui de l'occurrence des expressions : il a une organisation qu'on appelle structure de surface. Le second est celui que l'on explicite et que l'on représente par un jeu de questions ou par un jeu de règles de transformations : il serait le lieu du sens par delà les variations de surface et constitue la structure profonde. Interpréter consisterait donc à passer d'une structure de surface à une structure profonde. Mais le passage inverse n'est plus considéré comme une interprétation : il apparaît comme un codage. La structure de surface d'une phrase est traitée comme un code qui regroupe conventionnellement les relations et les informations de la structure profonde. Ce regroupement pourrait être autre avec un autre codage. Il varie d'ailleurs d'une langue à l'autre. Les langues naturelles, avec les particularités de leur syntaxe, de leur morphologie, de leur lexique apparaissent d'une certaine manière comme un codage arbitraire. Même

si le passage de la structure profonde à la structure de surface, c'est-à-dire la génération de la phrase, relève d'opérations plus délicates qu'un simple codage ! L'interprétation est donc différente d'une traduction. Une traduction étant le passage entre deux langues ou deux théories de même niveau. Le postulat dualiste qui subordonne le discours naturel observé à une "structure profonde" réduit donc les langues naturelles à des codes et méconnaît la fonction métalangage inhérente à toute langue naturelle.

La segmentation intensionnelle intrinsèque ne se réfère explicitement à aucune grille, à aucun modèle. Elle est intuitive dans la mesure où elle repose sur l'appartenance du sujet à un milieu parlant la langue qu'il lit. Le "niveau culturel" affecte la finesse de la segmentation spontanément pratiquée par le sujet. Elle n'est pas la même pour un élève du primaire et pour quelqu'un qui sort de l'université [du moins on est en droit de l'espérer]. Ce que le sujet a appris et automatisé des procédures d'analyse syntaxique et sémantique, ce qu'il a intégré en des réseaux cognitifs immédiatement disponibles, augmentent les possibilités de segmentation. Mais ce n'est pas là le point important. Ce qui caractérise la segmentation intensionnelle intrinsèque et que la langue naturelle y fonctionne comme métalangue, non seulement vis à vis du discours entendu ou lu mais vis à vis de l'explicitation qui peut en être faite. Ce type de segmentation ne peut plus être assimilé à un traitement question-réponse mais plus à une expansion cognitive du type commentaire. La segmentation intensionnelle intrinsèque ne peut être négligée dans l'étude des modèles de compréhension de textes. D'une part c'est elle que ces modèles cherchent à objectiver ou à simuler, et, le plus souvent ils sont une systématisation de quelques observations introspectives du chercheur. D'autre part leur application effective à des textes ne peut pas se faire sans quelques ajustements "intuitifs".

Les différents applications de la distinction prédicat-argument au discours naturel recouvrent en fait des opérations de segmentation qui ne sont de même nature ou qui relèvent de points de vue hétérogènes. Le choix entre ces différents types de segmentation est commandé par ce qu'on considère comme le donné initial du processus de compréhension. Qu'est-ce-qui est appréhendé lorsqu'on lit un texte, lorsqu'on participe à une convention ? Des mots ? Des FAITS ? Des énoncés ?

Si on privilégie une appréhension lexicale, la présentation visuelle du discours semblant l'imposer, il est difficile de ne pas adopter la solution lexico-formelle. Cette solution présente deux avantages évidents

- elle paraît prendre en compte les composantes perceptives et mnésiques de toute activité de lecture. Lire implique nécessairement que l'on enregistre, c'est-à-dire que l'on regarde et que l'on retienne.
- elle fait l'économie de l'opération de segmentation. La segmentation extensionnelle par laquelle on paraît analyser le texte en proposition de base est en réalité un premier assemblage associatif. On relève les successions terme relatif - terme argument. Mais privilégier ainsi l'appréhension lexicale revient à séparer le déchiffrement visuel d'un texte et les processus de compréhension du discours naturel. On oublie que celui qui lit appartient à un milieu parlant et que la compréhension y relève d'une appréhension plus globale que l'appréhension lexicale. Cette compréhension du discours et cette participation à la production linguistique, préalables à tout apprentissage de la lecture, servent de guide et de référence dans la lecture des textes. Prendre les mots les uns après les autres n'est pas le véritable point de départ de la lecture, hormis la phase d'apprentissage et de tâtonnement durant la première année du primaire. La solution lexico-formelle se heurte immédiatement au problème suivant : comment reconnaître ou induire l'organisation globale du texte et ses propositions principales à partir d'une suite d'éléments associés de proche en proche ?

Si on privilégie une appréhension dénotationnelle de FAIT, d'ACT, de scénarios de schémas [celle qui habituellement fonctionne dans les conversations, dans le discours spontané : on "est dans" ce dont on parle et les représentations cognitives occultent en quelque sorte l'expression linguistique] les solutions, lexico-sémantique et la solution canonique peuvent être également adoptées. Tout dépend de l'empan d'appréhension : phrases ou séquences de phrases. Ces solutions présentent l'avantage de disposer d'un principe d'organisation globale permettant d'intégrer l'information reçue ou de suppléer à une information insuffisante. Elles requièrent toutes les deux une opération de segmentation intensionnelle de type cognitif. Mais cette opération conduite en fonction de représentations cognitives autonomes par rapport au texte peut induire une compréhension qui méconnaisse le sens exprimé du texte et qui s'en écarte.

Si l'on privilégie une appréhension discursive en énoncés [c'est la situation où il est nécessaire de faire attention à ce qui est effectivement dit ou écrit, soit parce qu'il s'agit d'un domaine nouveau, soit parce qu'il faut saisir des distinctions à travers deux formulations très proches] les solutions, lexico-sémantique et canonique, peuvent aussi être adoptées. Mais ce qui différenciera ici la démarche de compréhension sera l'opération de segmentation : elle sera nécessairement une opération intensionnelle extrinsèque de type fonctionnel.

### III- LES IMPASSES D'UNE REPRESENTATION LOGIQUE DE LA PROPOSITION POUR LES MODELES DE COMPREHENSION DE TEXTE

L'adoption de la notion logique de proposition comme unité sémantique des textes tend à évacuer plutôt qu'à résoudre le problème de ce qui est initialement appréhendé dans la lecture et celui du type de segmentation qui lui est associé. Elle conduit à ignorer le caractère rédactionnel du texte, c'est-à-dire le mode propre de production et d'organisation qui distingue l'écriture et la parole. Cela apparaît avec l'effacement de toute notion d'ancrage de l'énoncé, avec la valorisation de la fonction prédicative du verbe et avec l'exigence d'une décomposition spectrale des informations que le texte mentionne ou fusionne.

- Ⓐ Adopter une représentation prédicat-variable pour la proposition équivaut à se passer de la notion grammaticale de sujet. L'équivocité syntaxico-sémantique de cette notion a été soulignée par la grammaire des cas : la relation de sujet relève exclusivement de la structure de surface de la phrase [Fm 1 p 17-25]. Elle n'appartient pas à sa structure profonde qui seule importe, puisque les syntaxes des différentes langues marqueraient de façon variable et non cohérente une structure syntaxico-sémantique cachée mais universelle. Cela veut dire, en d'autres termes, que la notion grammaticale de sujet serait linguistiquement non pertinente. La représentation prédicat-argument offrirait donc le cadre approprié pour représenter la structure profonde des phrases ou des propositions [Gm p 115-116].



C'est cette application de la distinction prédicat-argument à l'analyse des textes qui fait problème. Car, dans un texte, l'occurrence d'une phrase et ce qu'un linguiste considèrerait comme sa structure de surface résultent d'abord de l'organisation rédactionnelle du texte. Et il y a irréductibilité du point de vue textuel au point de vue linguistique. Le texte ne met pas en jeu que la langue, il renvoie à une connaissance du monde et il traduit des choix représentationnels de cette connaissance. La notion grammaticale de sujet reflète l'un de ces choix rédactionnels ; elle correspond à ce qui a été appelé le "topic" de l'énoncé par opposition à son "comment" [H]. Elle marque une opération d'ancrage. Que d'une phrase à l'autre, ce qui apparaît en position de sujet puisse avoir des statuts contraires d'agent puis de patient n'est pas le phénomène important pour la compréhension du texte. Il est dans le choix des objets sur lequel les énoncés successifs se centrent. L'organisation rédactionnelle d'un texte peut être affaiblie, et son sens modifié, si à l'une des deux phrases en était substituée une autre ayant du point de vue de la grammaire des cas la même structure profonde. Kintsch et van Dijk [VK p 121] soulignent l'importance du sujet grammatical en surface tant d'un point de vue pragmatique que cognitif. Le changement de sujet grammatical dans deux phrases qui mettent l'accent sur un même fait, entraîne un changement de "focus of attention".

On ne peut se permettre de négliger l'organisation rédactionnelle et d'appliquer la distinction dualiste structure profonde-structure de surface que sur des textes qui n'ont pas besoin d'être réellement lus parce qu'on connaît déjà ce dont ils parlent, ou parce qu'ils se contentent de mobiliser des schémas bien familiers. Il suffit alors d'attraper quelques mots, quelques expressions pour reconnaître ou prévoir ce qui est raconté. Beaucoup de textes proposés dans le cadre des recherches expérimentales sur la lecture sont de ce type.

- ② La **segmentation** intensionnelle extrinsèque conduit le plus souvent à privilégier le verbe. Il constitue le terme central autour duquel se nouent les relations constitutives de la phrase. Il signifie des états ou des actions, lesquels indexent des situations plus sûrement que les noms. Un verbe présente donc une fonction prédicative évidente. L'identification de son sens initialise toutes les questions nécessaires pour suivre le réseau sémantique de la phrase ou pour avoir une description de la situation évoquée : qui ? quoi ? à qui ? pour qui ? comment ? ....

Mais le verbe possède aussi une fonction déterminative et énonciative. Il affirme ou exclut une relation entre deux représentations. Ou encore il interroge et met en suspens la possibilité d'une relation entre deux représentations. La négation, l'interrogation aussi bien que l'affirmation relèvent de cette fonction déterminative et énonciative du verbe. La négation ne peut à ce titre être reléguée au rang des modalités comme le temps ou l'aspect [Fm 1 p 23, 31-32]. Cette fonction déterminative permet d'exprimer les transformations cognitives que le texte (ou plus généralement le discours) ont pour but d'effectuer sur un ensemble de représentations préalables, supposées acquises ou évidentes. Un texte ne construit pas directement son sens à partir d'un lexique mais à partir du réseau de connaissances auquel il se réfère. Il engendre des représentations en posant de nouvelles relations, ou en ouvrant la possibilité. Il "détruit" des représentations constituées en rejetant des relations déjà établies ou en suspendant la possibilité.

Or si la distinction de cette double fonction des verbes n'est méconnue par personne, il y a toujours la tendance soit de ne prendre réellement en compte, dans le modèle, que la fonction prédicative soit de subordonner dans le modèle la fonction déterminative à la fonction prédicative. Ce deuxième cas se produit chaque fois qu'on adopte, pour représenter les unités de texte, une écriture parenthésant les associations prédicats arguments. Le premier est illustré par le modèle de dépendance conceptuelle davantage centré sur le deuxième type de conceptualisation que sur le premier. Une des difficultés importantes qui surgit alors est la phrase complétive. Pour Schank ce genre de phrase se situe à la limite entre case-act et la dépendance conceptuelle [Schank 1972 p 579<sup>584</sup>]. La phrase complétive perd donc tout caractère d'énoncé et de détermination pour être réduite à une simple modification adverbiale. Il est intéressant de noter aussi que Graesser et Goodman, qui adoptent une analyse propositionnelle, c'est-à-dire prédicative, de la phrase traitent la phrase complétive comme si c'était une simple assertion [GG].

- Ⓒ La segmentation de ce qui est appréhendé ne peut se faire sur les seuls critères formels, lexicaux et syntaxiques. Elle met en jeu des aspects cognitifs. C'est la raison de l'introduction de la notion d'ACT par Schank de FACT par van Dijk, et, à sa suite, par Graesser. Cependant suivre des critères sémantiques ou cognitifs pour analyser le texte

en concepts et en propositions soulève un nouveau problème, lié à l'implicite du texte et au caractère partiel de ce qu'il exprime. La segmentation peut-elle se faire sans l'explicitation de ce que le texte présuppose, implique ou omet, comme connaissances pragmatiques ou théoriques ? Ne doit-elle pas être subordonnée à une explicitation préalable de l'implicite ? Ainsi l'explicitation des connaissances constituerait la base des inférences nécessaires pour saisir la continuité du texte (Graesser). Elle permettrait de déterminer la hiérarchie des propositions dans un texte, certaines exprimant des faits plus complexes (Van Dijk). Elle serait le processus de compréhension lequel consisterait dans une représentation complète et précise de ce qui est dit (Schank). Qu'il s'agisse de saisir la continuité d'un texte, la hiérarchie de ses énoncés, ou encore de se représenter ce qu'il évoque, une explicitation complète semble requise. Elle constituerait le processus de compréhension.

L'accent mis sur l'explicitation de l'implicite conduit à confondre la compréhension d'une phrase avec la décomposition du fait signifié en toutes les opérations que son accomplissement exige : "This, I may construct the proposition "I took a plane to New York" as a macroproposition representing globally a complex action in which all kinds of details are involved, such as going to the airport and checking ..." [V4 p 48]. Cela veut dire par exemple que (1) est une phrase cognitivement plus complexe que (2), puisque (2) mentionne seulement un sous-programme de l'ensemble des opérations et des démarches impliquées pour se rendre en avion à New York.

- (1) J'ai pris un avion pour New York
- (2) J'ai réservé une place pour New York

Pourtant aucune de ces deux phrases n'est reçue comme plus complexe ou comme plus globale que l'autre : ni syntaxiquement, ni conceptuellement ou cognitivement. Il n'est pas nécessaires d'avoir soi-même pris l'avion ou d'avoir une idée de tout ce qu'il faut faire entre le moment où l'on se décide de voyager par avion et le moment où l'on arrive à destination pour comprendre la phrase (1). La compréhension d'une phrase ne requiert pas la connaissance des actions nécessaires à l'accomplissement du FAIT ! Il n'y a pas d'implication entre comprendre que le locuteur de 1 est allé à New York par avion et savoir ce

qu'il a du faire réellement pour s'y rendre. De même on peut comprendre la phrase "l'homme a pris un livre" sans savoir à qui il l'a pris, où, comment, pourquoi et même quel livre il a pris. La compréhension de la phrase ne peut être confondue avec la description du fait mentionné.

Le recours à la représentation logique de proposition conduit donc à méconnaître le caractère rédactionnel des textes, c'est-à-dire les choix d'ancrage, les relations établies et exclues entre des objets, l'ordre d'explicitation. En outre lorsqu'il s'agit de définir les unités constitutives d'un texte ce recours évacue plutôt qu'il ne résout le problème de la segmentation. Or la segmentation est une opération inhérente à toute compréhension naturelle. La première tâche d'un modèle de compréhension consiste donc à préciser les rapports entre les différents types de segmentation possibles et les différentes façons de "lire" ou de comprendre un texte.

## CHAPITRE II

### LA RECONTEXTUALISATION COMPREHENSIVE

La segmentation est seulement le processus initial de la lecture. Elle ne permet pas d'appréhender l'organisation du texte et son sens global. Pour cela il faut établir les connexions qui rassemblent les unités de texte distinguées en une totalité structurée. Cette nécessité d'une autre opération n'est vraiment apparue que lorsque le problème de la compréhension a été posé à partir d'un paragraphe ou d'un enchaînement de phrases [R1, S2]. Les connexions textuelles ne sont pas données par le seul contexte littéral proche : chaque unité est reliée à une ou plusieurs autres par des relations de nature diverse (implication, conjonction, subordination conceptuelle, co-référence, etc...). En établissant ces diverses connexions la lecture s'affranchit de l'ordre linéaire qui constitue la littéralité du texte. Elle transforme une appréhension successive, cumulative et instable en la représentation durable d'un ensemble connexe de significations. Reconnaître ainsi les relations qui intègrent chaque unité au tout du texte constitue le processus de recontextualisation compréhensive. Toute lecture est une restructuration interprétative des unités de sens qui ont été distinguées dans la littéralité du texte [celle-ci pouvant être parcourue à volonté et indépendamment de son ordre de présentation].

La recontextualisation traduit le processus de compréhension propre au lecteur. Or il n'y a jamais une seule façon de lire et de comprendre un texte mais plusieurs : la démarche adoptée peut varier selon la nature du texte, les objectifs de la lecture ou les compétences du lecteur. Une classification des types de recontextualisation s'impose donc pour établir ou pour évaluer un modèle de compréhension naturelle. Nous commencerons par présenter ici, à la différence de l'ordre ainsi suivi dans le chapitre précédent, une classification des procédures de recontextualisation. Puis seulement nous analyserons quelques modèles pour montrer comment ils reflètent cette variété de procédures. Enfin nous situerons la recontextualisation par rapport à l'inférence, processus auquel certains modèles font jouer un rôle central.

## I- CLASSIFICATION DES PROCEDURES DE RECONTEXTUALISATION

Tout modèle de compréhension de texte doit déterminer une procédure qui permette d'intégrer les unités distinguées en un ensemble connexe de relations. La détermination de cette procédure change beaucoup selon le type de segmentation pratiquée, selon la façon dont on caractérise le texte et aussi selon ce qu'on entend par "comprendre". Cependant les choix opérés dans la construction des modèles [ou implicitement adoptés dans la pratique des commentaires] peuvent être rapportés à deux dimensions :

- l'aspect de l'unité de texte pris en compte par la recontextualisation
- le statut de la totalité structurée à laquelle la recontextualisation réfère.

**A/ Les unités de textes peuvent être considérées sous trois points de vue :**

- **Sémantique** : le sens de l'unité en tant qu'elle dénote un objet ou qu'elle spécifie une propriété, un concept
- **Fonctionnel** : le rôle ou la fonction que l'unité de texte remplit par rapport aux autres unités : justification, exemple, hypothèse...
- **Cognitif** : le monde, ou la situation, auquel appartient le fait, l'action que l'unité de texte mentionne.

Ces trois aspects ne sont pas entièrement disjoints. L'aspect cognitif inclut l'aspect sémantique puisque c'est à partir de la détermination sémantique que les représentations cognitives sont mobilisées. L'aspect fonctionnel n'est pas séparable de l'aspect sémantique car d'une part il est très souvent inféré à partir du contenu sémantique et d'autre part il modalise la portée discursive de l'unité de texte. Mais, et c'est ce qui importe ici, chacun de ces aspects donne lieu à des traitements différents et indépendants.

- \* L'aspect sémantique ne concerne que les objets, les propriétés explicitement exprimés par l'unité de texte. Les déterminations extensionnelles de référence, celles intensionnelles de subordination et celles conceptuelles d'antonymie ou de synonymie peuvent donc être considérées comme les valences sémantiques à partir de quoi le réseau des relations textuelles peut être reconstitué.
- \* L'aspect fonctionnel implique la catégorisation de l'unité de texte. Cette catégorisation est relative à l'identification de l'acte discursif accompli par l'expression : récit, description, réfutation, démonstration, exposition, changement de point de vue, critique, explication etc...
- \* L'aspect cognitif exige des associations transversales au fil du discours, c'est-à-dire des productions descriptives, ou procédurales qui explicitent le background des connaissances relatives aux faits ou aux actes mentionnés par l'unité de texte. Ce qui relève des connaissances concernant le monde, et non plus seulement de l'organisation lexicale d'une langue appartient à la dimension cognitive du discours [V4 p 38, G p 116].

Ce qui importe pour la classification des procédures de recontextualisation est le type de traitement mis en oeuvre : coordination en fonction des valences sémantiques, catégorisation des rôles joués par les unités ou explicitation cognitive de ce qui est mentionné. Bien que ces types de traitement ne soient pas indépendants l'un de l'autre, un modèle de compréhension ne peut que privilégier l'un ou l'autre.

**B/ La totalité à laquelle la recontextualisation réfère peut relever d'une démarche qui reste interne au texte ou qui lui est externe.**

Dans le premier cas, l'établissement des connexions a pour but de schématiser l'organisation propre au texte. On s'en tient donc aux unités de texte explicitement données, ou explicitement obtenues par segmentation : on cherche comment ces unités se relient en elles soit par les objets auxquels elle réfèrent, soit par les correspondances sémantiques de leurs prédicats. On postule à la fois que le texte lu est cohérent et qu'il est hiérarchiquement organisé, c'est-à-dire qu'il y a des unités plus importantes que d'autres parce qu'elles expriment l'orientation ou le thème du texte.

Dans le deuxième cas, l'établissement des connexions met les unités du texte en relation avec un ensemble déjà organisé. Cela peut se faire de deux manières :

a) On plonge les unités dans l'univers auquel elles appartiennent sémantiquement, cognitivement, et cela indépendamment du texte dans lequel elles apparaissent. Cette démarche intégrative externe consiste à rechercher le contexte de production. Jusqu'à présent les modèles de compréhension de texte ont privilégié les contextes pragmatiques, c'est-à-dire l'ensemble de ce qui est supposé connu et qu'il serait étrange ou inutile de dire dans une situation ordinaire de communication. Mais on peut aussi bien concevoir des modèles qui prennent en compte des contextes théoriques pour la lecture des textes scientifiques. L'exégèse et les commentaires littéraires ont développé des méthodes de démarche intégrative externe dans lequel le contexte de production est défini par le milieu culturel, par les textes antécédents ou par la situation individuelle de l'auteur.

Il y a cependant une différence importante entre la lecture critique développée par l'exégèse ou par les commentaires littéraires et la lecture courante visée par les modèles de lecture. La première met l'accent sur le travail de reconstitution du contexte de production. La seconde au contraire présuppose un contexte de production immédiatement disponible. Un modèle de lecture mettant en jeu une démarche intégrative externe doit donc se donner un corpus de connaissances préalables qui fonctionnera comme l'ensemble de référence. Cette nécessité soulève deux problèmes .

- Le premier est celui de la constitution du corpus. Bien que reposant sur un jeu d'associations évidentes [SA, RG, G] il rencontre la difficulté de toute lecture critique : le risque d'éclatement et d'excès incontrôlable des informations dans la description du contexte de production. D'une part la description peut toujours apparaître insuffisante ou non pertinente. D'autre part l'organisation du contexte de production reste souvent floue : elle se réduit parfois au seul critère d'"appartenance" à un "même" monde ! Nous verrons que pour contourner ces difficultés les modèles de compréhension recourent à la règle de conditionnalité.



- Le deuxième problème est celui du rapport entre ce corpus et le texte. Il est défini comme la base cognitive préalable du texte et fonctionne comme un dictionnaire de connaissances. Il est en fait ce que nous appellerons une "expansion discursive" du texte c'est-à-dire un commentaire ou une réserve de réponses que l'on introduit en préalable à une demande de résumé ou à un jeu de questions. Cela constitue une procédure nécessaire et efficace pour une simulation sur ordinateur de l'exécution des tâches de compréhension (voir sur ce point l'évolution de l'école de Schanck). Mais cela constitue-t-il une analyse de l'activité de lecture, et cela constitue-t-il une procédure didactiquement pertinente ?

b) Un autre type de démarche externe a été proposé. Il ne se réfère plus à un contexte de production mais à un système général d'organisation, comportant catégories et règles pour combiner les catégories. Il fournit un cadre formel à l'intérieur duquel les connexions entre unités de texte peuvent être établies. La première esquisse de ce type de modèle est apparu avec des grammaires de récit ou d'histoire. Elle s'est trouvée très vite généralisée avec les notions de "schéma" et de "Frame" [R1, RG, T].

Nous avons donc trois types de totalité différents, dans lesquels les unités de texte peuvent être recontextualisées : la structure rédactionnelle, le contexte de production et un schéma rationnel d'organisation ou de traitement. Chacune des démarches intégratives correspondantes définit un type particulier de compréhension. Aucun ne peut être privilégié, bien que selon les situations de lecture, l'un ou l'autre puisse être dominant. Ils doivent cependant être soigneusement distingués pour l'élaboration et la validation des modèles de compréhension.

Nous sommes ainsi conduits à distinguer neuf procédures possibles de recontextualisation, selon l'aspect de l'unité pris en compte et selon la démarche intégrative retenue.

	INTERNE	EXTERNE	
	Structure rédactionnelle	Contexte de production	Schéma rationnel
Aspect cognitif	I Van Dijk	IV Schank	VII Graesser
Aspect sémantique	II Kintsch	V	VIII Rumelhart II
Aspect fonctionnel	III Grize	VI	IX Rumelhart I

Le choix d'une opération de recontextualisation ne dépend pas seulement de l'idée que l'on a de ce que c'est que "comprendre", il dépend aussi de la nature du texte à lire.

La lecture de textes exposants des démonstrations, comme la lecture de toute écriture formelle se développant dans le cadre d'une théorie axiomatique exigent une recontextualisation de type rédactionnel-cognitif. Car elle requiert d'une part que l'on connaisse les règles et les définitions impliquées par chaque énoncé ou par chaque formule et d'autre part que l'on replace chaque énoncé et chaque formule dans l'enchaînement de dérivations et de substitutions qui constituent la structure de la démonstration. La lecture de textes argumentatifs exige soit une recontextualisation de type rédactionnel sémantique soit une recontextualisation de type rédactionnel fonctionnel. D'autres textes, comme les articles de journaux, des résumés de récits ou des récits très courts peuvent se prêter à diverses opérations de recontextualisation ; car ils présentent des contraintes internes moins grandes et ils sont produits pour une communication immédiate peu coûteuse.

## II- EXAMEN DES PROCEDURES UTILISEES DANS LES MODELES DE COMPREHENSION

**KINTSCH** : la connexion entre les propositions s'établit par les arguments

La segmentation extensionnelle a transformé le texte en une liste de propositions. Une proposition a un lien avec une autre proposition de la liste lorsqu'elle a avec elle un argument commun [KV p 368].

Du point de vue du texte cette définition équivaut à la mise en oeuvre du principe de cohérence référentielle strict : les propositions sont liées dans la mesure où elles se réfèrent au même objet. Un principe de cohérence référentielle plus large exige seulement que les objets auxquels le texte réfère appartiennent à un même monde. Mais ce principe plus large est cognitif et non pas rédactionnel. Si une proposition ne peut être reliée à aucune autre de cette manière, il faut alors inférer une autre proposition qui permette d'exhiber un argument commun avec une autre proposition. Soit le "texte" (!) : "une chaudière a explosé. La maison a brûlé", et la liste des propositions : (1) (Explose, chaudière) (2) (Brûler, maison).

Il faut inférer la proposition (conséquence (1), (2)) pour organiser les deux propositions en un texte [K3 p 67]. On remarquera que dans cet exemple, proposé par Kintsch, l'inférence ne peut se justifier que par le principe large de cohérence cognitive. Lorsque les connexions ont ainsi été toutes établies nous n'avons plus une liste de propositions mais "un texte de base".

La procédure de recontextualisation définie par Kintsch est presque formelle puisque son application repose sur un critère de répétition. Cette procédure est rédactionnelle : elle s'en tient en priorité aux termes explicitement donnés dans le texte et elle n'introduit aucun principe externe d'organisation. Elle est sémantique puisqu'elle utilise, pour reconnaître l'organisation du texte, les valences référentielles des propositions. En revanche elle ne prend pas en compte les prédicats et elle ignore la nature des relations qui lient les arguments. Le recours aux représentations de la grammaire des cas [VK p 113-114, 130-136] reste factice dans la mesure où celle-ci ne joue aucun rôle dans l'opération de recontextualisation (1). Les seules situations où les aspects intensionnels de la proposition sont pris en compte sont celles où il faut inférer une proposition intermédiaire pour retrouver un prédicat commun [1983 p 150]. Nous verrons plus loin que la seule représentation adéquate à l'opération effectuée est un réseau dans lequel les arguments sont des noeuds. Seul importe le nombre de liens qui relie un argument à d'autres et non la nature de ces liens.

(1) Le recours à la grammaire des cas est d'ailleurs absent de [K3 et KV].

Cette procédure de recontextualisation se heurte cependant à un problème sérieux : comment les propositions s'articulent-elles au thème ou au sujet du texte ? [KV p 366]. Toutes les propositions ne sont pas d'importance égale pour le propos du texte. En outre certaines sont syntaxiquement subordonnées, d'autres sont discursivement ou cognitivement superordonnées. Comment retrouver ce caractère hiérarchique de l'organisation de texte ? Ce problème se pose d'une façon d'autant plus aigüe dans le modèle de Kintsch que la segmentation extensionnelle pratiquée conduit à multiplier le nombre des propositions en comparaison de celui des déterminations (les propositions articulées par un verbe). C'est ce problème que recouvre la distinction entre micro-proposition et macro-proposition. La segmentation extensionnelle donne une liste de micro-propositions. Mais la procédure de recontextualisation ne permet pas de décider lesquelles sont des macro-propositions. Davantage même, Kintsch a dû reconnaître qu'elle ne permet pas d'atteindre la cohérence globale du texte, elle ne reconstitue que la cohérence locale [VK p 14, 46, 154]. Et l'exemple cité plus haut indique qu'elle ne peut toujours y réussir. La procédure de recontextualisation référentielle a donc une portée trop limitée. Il faut en fait recourir à une autre procédure pour retrouver les connexions principales du texte [K3 p 79, KV p 366].

**Van Dijk : la connexion entre propositions s'établit en fonction de leur convergence vers des macro-propositions.**

Pour Van Dijk, la cohérence est la propriété qui constitue une suite de phrases, ou d'unités sémantiques, en un texte. Comprendre une séquence c'est en saisir la cohérence. Celle-ci est à la fois locale et globale.

La cohérence locale est la continuité discursive entre deux phrases successives d'une séquence : deux phrases sont connectées si les faits qu'elles dénotent sont conditionnellement reliés. Pour cela il suffit que le fait dénoté par l'une apparaisse compatible ou compossible avec le fait dénoté par l'autre [V4 p 34]. Fondée sur ce rapport de conditionnalité, la cohérence locale est décrite par analogie avec la dérivation qui, en logique, permet de passer d'une formule à une autre. De ce point de vue la cohérence locale est linéaire [V3 p 44-45].

La cohérence globale est le rapport de plusieurs phrases à un même sujet (topic) ou à un même thème. Ce sujet, ou ce thème, peut être représenté par une seule phrase [V4 p 40-43] figurant explicitement ou non dans le texte [V4 p 99-100]. Les propositions vers lesquelles convergent ainsi les autres sont les macro-propositions. Elles constituent un niveau de représentations cognitive plus élevé que celui des propositions convergentes. On voit tout de suite que la notion de cohérence globale chez Van Dijk est étroitement liée à celle de contractibilité du discours : les textes peuvent être résumés et leur information réduite [V4 p 10-14].

Dans cette perspective, l'opération de recontextualisation se trouve donc assimilée à la détermination des macropositions du texte. Van Dijk définit trois règles ("macrorègles") pour cette détermination

- 1) Effacement et sélection : on ne retient que les propositions qui permettent d'en interpréter un autre. Cela revient à omettre les détails qui ne jouent aucun rôle ultérieur.
- 2) Généralisation : on transforme une proposition en catégorisant les objets qu'elle mentionne, et en subsumant ses concepts sous ceux qui leur sont sémantiquement superordonnés. Par exemple on obtient par la macrorègle de généralisation les transformations suivantes :

Mr Allan Bloke	→	quelqu'un
sera docteur	→	étudiant

- 3) Construction : on synthétise ou on intègre deux propositions en un fait plus général. Les quatre micro-propositions soulignées dans la phrase "quelqu'un a été injustement exclu de l'université à cause de sa couleur" peuvent être construites en une seule macro-proposition: "a été victime d'une mesure discriminatoire" ["he was discriminated" ! ] [V4 p 59].

Ces trois règles sont récursives : elles peuvent être appliquées aux macro-propositions pour obtenir de nouvelles macro-propositions d'un niveau plus élevé [V4 p 49, 84]. La notion de niveaux de significations dans un texte se trouve ainsi associée à celle de récursivité.

L'opération de recontextualisation définie par ces trois règles apparaît mixte : elle met en jeu des aspects sémantiques et des aspects proprement cognitifs. En effet les deux premières règles s'appliquent aux propositions et non aux faits. En revanche la troisième règle exige, pour

combiner deux propositions, le recours à un nouveau prédicat dénotant une situation plus complexe. Elle relève donc d'une démarche cognitive tandis que les deux premières relèvent d'une démarche sémantique limitée aux seuls aspects intensionnels de la proposition. C'est là une "dualité" qui ne peut être réduite [V4 p 86-87]. L'opération de recontextualisation apparaît aussi mixte dans le fait qu'elle reste orientée vers le texte, puisque la cohérence globale apparaîtra dans un résumé constitué de macro-propositions, et qu'elle requiert un ensemble de connaissances pour mettre en oeuvre la règle de construction. Cependant aucune proposition du texte n'est comme telle plongée dans l'organisation d'un corpus plus vaste.

Ce caractère mixte de l'opération de recontextualisation reflète en réalité la double fonction d'organisation et de réduction attribuée à la cohérence globale et, par suite, aux trois règles des macro-règles [V4 p 77]. Le modèle d'analyse proposé par Van Dijk tend à confondre l'explicitation de l'organisation d'un texte et la réduction du texte, alors qu'il s'agit là de deux démarches très différentes. La seconde relève d'une expansion discursive du texte, la première constitue au contraire la compréhension et elle est indépendante de cette forme d'expansion qu'est le résumé. Si Van Dijk est ainsi conduit à identifier ces deux démarches, cela tient au fait que les trois règles de recontextualisation sont fondées sur l'"entailment". Le rapport entre la séquence des propositions et les macro-propositions vers lesquelles elles convergent est un rapport d'"implication naturelle". Les propositions sont comme les antécédents des macro-propositions : elles les contiennent et les entraînent. La recontextualisation serait donc pour Van Dijk essentiellement et uniquement une activité inférentielle [V4 p 75-83].

**Schank : la connexion entre les conceptualisations s'établit en fonction des séquences causales de l'expérience mémorisée.**

L'opération de recontextualisation ne peut être linguistique. Les conceptualisations ont une structure indépendante de leur expression et renvoient à des actions ou à des événements. Les relations entre les conceptualisations ne sont donc pas à chercher dans des dérivations logiques ou dans des hiérarchies sémantiques, mais dans l'organisation factuelle de l'expérience et dans les associations de cause à effet que

celle-ci instaure. Cela est d'autant plus important si l'on distingue les connaissances générales et les connaissances spécifiques [SA p 37]. Ce sont souvent ces dernières qui sont requises pour la compréhension des textes et principalement pour celle des récits. Les principales relations entre conceptualisations sont donc causales [S1 p 582, 1975 p 241] et supposent une mémoire épisodique [SA p 17-19]. La totalité à laquelle renvoie l'opération de recontextualisation est la totalité des séquences d'actions ou d'événements présentes dans la mémoire du lecteur.

Comprendre un texte équivaut à replacer chacune de ses conceptualisations sur la "chaîne causale" où l'expérience lui assigne une place et non pas à chercher d'abord son rapport avec la conceptualisation antécédente dans le texte. La compréhension met ainsi en jeu une activité d'inférence : il s'agit de rechercher les conditions nécessairement requises par une conceptualisation et celles qu'elle détermine, ou exclut, pour la suite. Cette activité d'inférence peut être définie par quatre règles d'enchaînement causal [S2 p 241-246, SA p 25-30]. Ces règles sont "une part extrêmement importante du processus de compréhension. Les sujets humains et par suite les ordinateurs, doivent avoir des règles semblables à ces quatre, sans quoi ils ne seraient pas capables de comprendre" [SA p 26].

Cette activité d'inférence met en jeu la mémoire puisqu'aucune expression ne peut tout mentionner de ce dont elle parle. Il faut réévoquer la situation complète ou tout ce qui s'y rapporte. Mais on ne peut s'en tenir à l'idée que la mémoire serait un champ inorganisé de faits, d'événements, d'actions que l'on retrouverait par un mécanisme analogue aux associations verbales. Au contraire les connaissances spécifiques y sont organisées en séquences appropriées d'événements pour une situation particulière [SA p 41].

Les "SCRIPTS" seraient ces organisations internes à la mémoire qui reflèteraient les séquences causales fréquentes de l'expérience. Car toute séquence d'actions constituant une situation fréquente donnerait lieu à un SCRIPT. La compréhension d'un texte requiert la disponibilité des SCRIPTS correspondant aux actions mentionnées dans le texte et met en jeu deux mécanismes :

- l'un pour reconnaître un événement standard du SCRIPT
- l'autre pour expliciter avec le SCRIPT toutes les conceptualisations omises dans le texte [SA p 37].

Le célèbre SCRIPT du restaurant est ainsi une chaîne causale géante d'actions qui peut être mobilisée chaque fois qu'un de ses éléments est mentionné dans un récit.

L'opération de recontextualisation ainsi décrite est cognitive parce qu'elle repose sur des chaînes causales dérivées de l'expérience. C'est une opération externe au texte dans la mesure où elle est orientée vers tout ce qui est omis dans le texte parce que supposé évident ou connu. Et cette opération externe réfère à l'expérience mémorisée, supposée commune au rédacteur et au lecteur, comme contexte de production : il suffit dans le discours d'en mentionner l'un ou l'autre aspect pour que l'information transmise soit compréhensible. C'est à partir des SCRIPTS que l'on comprend le récit des événements les plus quotidiens et les histoires.

Cette opération de recontextualisation équivaut donc à subordonner la compréhension des textes à l'accès en mémoire, l'organisation cognitive du discours étant préexistante dans l'expérience emmagasinée ("stored"). Tout discours étant produit à partir d'une expérience déjà organisée, la mobilisation de cette expérience suffirait pour que la compréhension se produise chez le lecteur. Et en fournissant, sous forme de programmes, le contenu organisé de l'expérience présupposé par un texte, on doit obtenir sur un ordinateur des performances de compréhension. Dans le modèle de Schank, et à la différence de celui proposé par Kintsch en 1978, la mémoire intervient comme facteur cognitif d'organisation : elle n'est d'aucune manière la fonction psychologique liée aux limitations de capacité d'appréhension et d'attention des sujets humains. La question de savoir comment le lecteur oublie et n'oublie pas ce qu'il vient de lire à mesure qu'il découvre la suite du texte, est une question qui ne peut avoir de place dans l'analyse proposée par Schank et par ses collaborateurs.

Les difficultés propres à cette opération de recontextualisation apparaissent de façon particulièrement nettes sur deux points



- Celui de l'explicitation des connaissances complémentaires : cette explicitation reste en fait insuffisante même lorsqu'on se restreint à des textes pauvres et mentionnant des situations stéréotypées. Car même pour ces textes il y a très souvent l'évocation de situations non rencontrées auparavant. Il faut alors recourir à un mécanisme plus général mettant en jeu la notion de but et sous-jacent aux SCRIPTS, le PLAN [SA p 70-74]. La notion de PLAN s'apparente un peu au schéma élémentaire des situations de problem-solving : reconnaissance du but et détermination d'une méthode pour l'atteindre. Et ce mécanisme plus général est lui-même subordonné à des représentations plus globales et plus insaisissables décrites sous le nom de thème...
- Celui de la généralité de la procédure : l'entreprise d'explicitation en termes SCRIPTS ne peut être menée que pour une classe de récits ou de descriptions très stéréotypés : pour ceux qui reflètent le discours des conversations courantes et non pour les textes littéraires, scientifiques ou argumentatifs. Le principe de l'omission n'a ni le même sens, ni la même fonction dans la parole spontanée ou dans l'élaboration de l'écriture. Les textes littéraires, scientifiques, didactiques sont d'une certaine façon "self contained" : sans expliciter complètement tout ce qu'ils mentionnent ils instaurent les principes de leur organisation. Les SCRIPTS de la mémoire épisodique comme les plans ne sont pas des conditions suffisantes pour leur compréhension. Et ils sont loin d'être des conditions nécessaires. Car ces textes sont producteurs de sens ou d'information.

**Les grammaires de récit : les énoncés catégorisés trouvent une place dans un schéma hiérarchisé.**

Il y a des structures de récit qui se retrouvent dans beaucoup de contes, de fables, de nouvelles brèves. Elles commandent l'organisation du texte de l'histoire. Rumelhart [R1] s'inspirant de Propp, et Mandler et Johnson [MJ p 115-132] s'inspirant de Rumelhart ont essayé de définir des grammaires de récit correspondant à des schémas organisateurs pour la lecture. Ces grammaires présupposent une liste de catégories ("événement", "état", "but", "setting", "réaction"... ) et elles sont constituées par deux types de règles :

- les unes définissent la structure des constituants du récit : un épisode, par exemple, est l'enchaînement d'un événement et d'une réaction (Rumelhart) ou l'enchaînement, d'un commencement, d'un développement et d'une fin (Mandler et Johnson). Ces règles sont récursives : elles analysent une catégorie comme l'enchaînement de deux ou trois catégories de niveau inférieur. Les catégories apparaissent ainsi comme des noeuds d'embranchement et elles peuvent se retrouver à des niveaux différents dans un arbre [R1 p 127]. Cela permet de distinguer par exemple entre les événements les plus importants (les noeuds situés aux niveaux les plus élevés) et les événements secondaires (ceux situés aux niveaux les plus bas).
- les autres définissent la nature des relations pouvant relier les constituants : un événement peut être la cause d'un autre ou le suivre ou lui être simultané. Ces règles permettent, pour un récit donné, d'établir les connexions entre les constituants de ce récit et donc de dégager sa structure particulière.

Pour élargir l'application de ces grammaires à un domaine plus large de récits, Mandler et Johnson ont réduit, par rapport à Rumelhart, le nombre des règles de connexion et transformé les règles de hiérarchisation.

Ces grammaires de récit présentent par rapport aux modèles de compréhension de texte les deux caractéristiques suivantes :

- 1° Elles présupposent une segmentation du texte en énoncés ou en déterminations [R1 p 223. MJ p 119, 121, 124]. Les énoncés et des déterminations du texte apparaissent à un noeud terminal. [Mais à tout noeud terminal ne correspond pas nécessairement un énoncé ou une détermination du texte].
- 2° Elles exigent une catégorisation des énoncés du texte. C'est en fonction de l'application des catégories d'"événement", d'"épisode" de "commencement"... que les énoncés trouvent leur place dans la structure de l'histoire. Les règles de hiérarchisation et de connexion ne s'appliquent que moyennant cette catégorisation.

Comprendre une histoire c'est reconnaître sa structure. Et pour lire le texte d'une histoire, il faut déjà disposer de règles permettant de reconnaître cette structure.

L'opération de recontextualisation mise en oeuvre ici est essentiellement fonctionnelle. L'assignation de chaque unité du texte à l'un des noeuds terminaux de l'arbre subordonne le sens de chaque énoncé à son rôle dans le texte. Un même énoncé mentionnant un événement marquera ainsi soit le commencement ou la fin d'un épisode et apparaîtra important ou secondaire selon sa place dans la structure d'ensemble. Ce n'est plus la situation réelle de ce qui est mentionné qui est pris en compte mais la fonction remplie dans l'économie du récit. La catégorisation des énoncés apparaît de ce point de vue comme une neutralisation du contenu cognitif des énoncés. Il est plus difficile, en revanche, de déterminer le caractère interne ou externe de cette opération de recontextualisation. Toute lecture implique une reconnaissance de la fonction des phrases ou des séquences de phrases par rapport à l'ensemble du texte : cette activité de catégorisation est le plus souvent interne. Mais le recours à une liste explicite de règles constitue une opération externe : c'est une logique du récit que l'on applique au texte d'un récit. Tout en mettant l'accent sur le caractère hiérarchique de l'organisation d'un texte, ces grammaires de récit relèvent d'une procédure inverse de celles des macrorules définies par Van Dijk. Celles-ci mettent en jeu un processus "bottom up" puisqu'elles déterminent les macro-propositions à partir des micro-propositions. Celles-là mettent en jeu un processus "top down" puisqu'elles appliquent un cadre en dégageant d'abord les niveaux d'organisation les plus généraux ou les plus élevés. La mise en jeu quasi exclusive d'un processus "top down" peut être considéré comme un critère d'opération externe pour la recontextualisation.

L'intérêt de cette opération est de prendre en compte les aspects fonctionnels inhérents à toute organisation intentionnelle du discours. Elle diffère entièrement des démarches qui privilégient soit les aspects sémantiques constituant les possibilités expressives d'une langue, soit les représentations cognitives des liens causaux de l'expérience. Cette opération se heurte cependant à plusieurs difficultés.

La première est celle déjà signalée à propos du modèle de Van Dijk. En mettant l'accent sur la différence hiérarchique de niveau entre les énoncés, les grammaires de récits assimilent la compréhension du récit à sa réduction aux énoncés les plus généraux, le plus souvent initiaux et terminaux. La compréhension est confondue avec une expansion

discursive particulière. Dans le modèle de Schank cette expansion discursive va dans le sens de l'explicitation du texte et de son développement. Ici l'expansion discursive va dans le sens de la sélection et de la condensation.

La validité de l'opération de recontextualisation ainsi pratiquée dépend en grande partie de la catégorisation adoptée. D'une part la liste des catégories utilisées peut être en plus ou moindre grande partie inadéquate pour le texte. Elle peut être aussi si générale qu'elle perd toute signification. Dans ce cas la structure dégagée risque d'avoir peu de rapports avec le texte. D'autre part l'application des catégories aux énoncés et aux déterminations reste globale et intuitive.

La troisième difficulté tient à la notion même de structure de récit commune aux histoires. Cette notion présuppose l'expérience de la lecture et la compréhension de récits antérieurs. Supposer que l'on comprend à partir d'un schéma d'histoires, c'est supposer que l'on comprend à partir de textes similaires déjà lus et dont les ressemblances ont été reconnues. Il est possible d'élaborer un modèle de compréhension pour ce type de démarche. Mais du point de vue didactique il y a là un cercle : on développe une méthode pour apprendre à comprendre des textes sous la condition que l'élève a déjà lu et compris beaucoup de textes. [Ce cercle didactique n'est pas sans parenté avec le cercle herméneutique].

Remarque : La compréhension par activation d'un réseau hiérarchisé de schémas.

Rumelhart a apporté d'importantes modifications à son esquisse de grammaire de récit [R2, RG]. Elles mettent l'accent sur la notion de schéma procédural et non plus sur la description d'un corpus de règles. La compréhension des histoires s'articulerait essentiellement autour d'un schéma "EPISODE" ou résolution d'une situation-problème : suite à un événement, ou à une situation de déséquilibre, un personnage se fixe un but et il cherche à atteindre ce but jusqu'à ce qu'il y réussisse ou qu'il y renonce [R2 p 269, RG p113]. Ce schéma présente les particularités suivantes :

- il inclut le recours à un autre schéma, le schéma TENTATIVE : le personnage choisit une méthode permettant d'atteindre le but et essaie de réaliser chacune des conditions requises par cette méthode. Ce schéma tentative est réitéré jusqu'à ce que le but soit atteint. Cette inclusion du schéma TENTATIVE dans le schéma EPISODE constitue le noyau de toute compréhension d'histoire.
- il exige l'activation d'autres schémas essentiellement sémantiques pour le déroulement de chacune de ses phrases. Ces schémas sémantiques auraient une structure analogue à celle que la grammaire des cas attribue aux verbes : les personnages, les événements, les buts mentionnés dans le texte de l'histoire seraient des instanciations des variables de ces schémas.

Le schéma procédural EPISODE équivaut donc à une suite hiérarchiquement réitérable pour instancier des variables de schémas. On obtient une représentation en arbre pour la structure sous-jacente au texte de l'histoire. La compréhension des histoires reflèterait l'activation d'un réseau. Avec ces modifications, on s'écarte des grammaires de récit précédentes en ce qu'il n'y a plus catégorisation des énoncés ou des propositions. Mais surtout dans ce modèle centré sur schéma procédural, la lecture n'est plus décrite par la seule démarche "top-down" : la lecture relève au contraire d'une interaction des démarches "top-down" et "bottom-up" [RG p 128]. Des mots du texte peuvent activer des schémas [le contenu du texte oriente le processus de compréhension] et des schémas peuvent activer d'autres schémas sans que ceux-ci soient directement sollicités par le texte [il y a des anticipations ou des attentes conceptuelles qui servent de cadre à l'intégration des data c'est-à-dire à l'intégration des unités successives découvertes au fil du texte].

Ces modifications correspondent à un changement de l'opération de recontextualisation. Ce n'est plus une opération fonctionnelle mais l'association d'une opération de nature sémantique avec une procédure cognitive : ce changement résulte de l'assimilation d'une histoire à la résolution d'une situation-problème par un personnage. D'une certaine façon le modèle proposé par Rumelhart ici se rapproche de celui proposé par Schank. Mais il ne s'agit pas dans les deux cas du même type d'opération externe. Rumelhart ne se réfère pas à un contexte de production mais à un principe cognitif de traitement. La compréhension présupposerait la sélection d'un schéma : "juste en percevant les quelques mots, la plupart des lecteurs ont une interprétation presque

complète des événements de l'histoire..." [R2 p 265]. La poursuite de la lecture serait la vérification du schéma choisi pour comprendre le texte. Rumelhart conçoit la lecture comme une démarche scientifique, les schémas étant l'analogie des théories [RG p 112]. Le nouveau modèle proposé par Rumelhart reste en fait orienté vers l'expansion discursive du résumé, celle-ci étant directement associée à une représentation en arbre. Le gain des modifications apportées apparaît surtout dans une plus grande souplesse de la représentation en arbre, et donc dans un élargissement relatif du domaine d'applications [RG p 131, MJ p 113].

On peut se demander si en définitive ce nouveau modèle ne reste pas limité à la lecture de variantes d'histoires déjà entendues ou déjà lues. Il ne saurait donc s'appliquer à la lecture de textes "nouveaux" ou portant sur des sujets non familiers au lecteur. La lecture est ramenée à une démarche de reconnaissance et non à une situation d'apprentissage et de découverte.

### III- RECONTEXTUALISATION ET INFERENCE

Il peut paraître surprenant de multiplier les opérations de recontextualisation au lieu de les ramener à un processus simple et commun, comme celui de l'inférence. Cela conduit à souligner l'hétérogénéité des modèles de compréhension et des types de lecture mis en oeuvre alors que les auteurs préfèrent souligner la convergence de leurs analyses et l'analogie de leurs notions. Cela va en fait contre l'idée que les démarches de lecture reposeraient sur un processus de base unique et homogène pour toutes les situations et pour tous les textes. C'est une idée de ce type qui a commandé les recherches sur l'inférence dans la lecture. Elle s'est révélée trop étroite et elle a conduit aussi à opposer différents types d'inférence.

L'inférence a occupé une part privilégiée dans l'étude de la compréhension des textes. Elle a permis de mettre en évidence le fait que la compréhension d'un texte est d'une autre nature que la compréhension des phrases prises isolément. D'une façon générale l'inférence est une opération qui permet de passer d'un énoncé à un autre énoncé en vertu d'une règle. L'inférence interviendrait dans la compréhension du discours

pour focaliser la connexion entre deux phrases soit en vertu de la référence directe (ou de la référence indirecte par association) soit en vertu de la présupposition sémantique des verbes, des comparatifs... (inférence lexicale). Et lorsqu'il n'y a ni référent commun ni lien sémantique explicites, l'inférence générerait une proposition intermédiaire pour rétablir entre les deux phrases la connexion manquante [Cl, G p 217]. L'inférence apparaît donc équivalente à une opération de recontextualisation et il est difficile d'imaginer une lecture dans laquelle ce processus n'interviendrait pas.

Cependant la description de la recontextualisation en termes d'inférence a constitué une approche beaucoup trop étroite du problème. D'une part elle reflète une analyse de la connectivité des textes faite en priorité sur le modèle logique de la dérivation des formules : les énoncés se succèderaient selon un ordre de production qui pourrait être justifié comme dans un calcul ou dans une démonstration. Si une étape est sautée elle doit pouvoir être restituée. D'autre part elle privilégie les connexions locales et séquentielles : l'activité inférentielle semblerait requise là où les connexions explicites s'avèrent insuffisantes, c'est-à-dire là où il y a rupture de sens entre deux énoncés successifs et là où cette rupture fait problème [Bg 1 p 26-28]. Beaucoup d'études ont ainsi été consacrées aux processus permettant de relier, grâce aux scénarios, aux "frames" aux "schémas" qui joueraient le rôle d'axiomes de règles ou de théorèmes, deux phrases apparemment indépendantes [Cl, SG p93-98].

Cette approche est trop étroite parce qu'hormis les discours formalisés ou les démonstrations mathématiques, les textes ne sont pas structurés de cette façon. Non seulement toutes les phrases n'ont pas nécessairement un rapport sémantique, cognitif ou logique avec celles qu'elles suivent ou qu'elles précèdent immédiatement, mais certaines peuvent avoir un rapport avec plusieurs autres séquentiellement éloignées. Cela traduit le fait que généralement un texte est l'expression linéaire d'une représentation non linéaire [voir chapitre suivant]. L'organisation du texte n'est donc pas à chercher en priorité dans l'enchaînement des phrases -celui-ci peut être très lâche et se réduire à une simple succession- mais dans leur accumulation. A la différence d'un théorème ou d'une formule dans un discours formalisé, l'énoncé d'un texte ne dérive pas (immédiatement ou moyennant quelques étapes intermédiaires) du précédent, il s'y ajoute.

C'est pour cette raison que l'explicitation des connexions n'est pas toujours nécessaire dans la lecture, surtout à première lecture. La compréhension peut s'accomoder de l'insuffisance locale d'un texte : la reconnaissance d'une rupture n'implique pas l'explicitation du ou des chaînons manquants. En fait c'est moins la suppléance à l'implicite qui importe d'abord que la prise en compte des relations explicitement marquées. La situation de deux phrases sans connexion explicites et devant être reliées par une proposition -situation qui a fait l'objet de recherches expérimentales- est étrangère à ce qui constitue un texte. La vue d'ensemble présentée importe d'abord plus que les détails laissés dans l'ombre. Cette vue d'ensemble ne peut pas être saisie si recontextualiser c'est inférer, et si inférer c'est expliciter, c'est-à-dire combler les omissions et poser les présupposés [V3 p 109-112]. S'il y a incompréhension devant un texte, celle-ci n'est pas l'incompréhension qui arrête comme lors de la prise de connaissance d'une démonstration, lorsqu'on ne voit pas pourquoi (ou comment) est effectué le passage d'une étape à une autre (le pas à pas).

La description de la recontextualisation en termes d'inférence a été étendue à l'explicitation des connexions thématiques globales. L'activité d'anticipation dans la lecture et, surtout, la sélection des macro-propositions -puisque la génération des macro-propositions à partir des micro-propositions se fait en vertu de règles- relèvent aussi d'un processus d'inférence. Il ne s'agit plus de dériver localement les énoncés du texte, mais de les intégrer à une structure hiérarchique de significations et de connaissances. L'explicitation n'est plus séquentielle mais thématique. Ces deux démarches n'étant pas exclusives l'une de l'autre, on peut les considérer complémentaires.

En fait cet élargissement n'est pas aussi simple. Car les inférences séquentielles et les inférences thématiques ne relèvent pas du même point de vue et ne sont pas de même nature. Les inférences séquentielles relèvent d'une évaluation de la suffisance rédactionnelle du texte, c'est-à-dire de son degré d'explicitation relativement à ce qu'il veut présenter. Tout texte en effet est supposé avoir été rédigé de façon à se suffire à lui-même pour être compris. Cela n'est évidemment là qu'un idéal. Mais il y a une limite inférieure en deça de laquelle le texte devient rédactionnellement insuffisant et donc illisible.



Les omissions, les implicites, les ambiguïtés auxquelles les inférences séquentielles doivent suppléer sont donc intrinsèques à la version du texte. Elles apparaîtront les mêmes pour différents lecteurs de même niveau de culture. Les inférences thématiques sont au contraire inhérentes à l'activité de lecture : soit elles engendrent un discours réduit, substituable et équivalent au texte soit elles opèrent une correspondance avec d'autres textes déjà lus. Cette réduction et ces rapprochements peuvent varier beaucoup d'une lecture à l'autre, de la lecture aux relectures. Cela évidemment pour un même lecteur. Elles sont en ce sens extrinsèques au texte. Il devient alors difficile de préciser des règles opératoires pour ce type d'inférence. Ce sont autant des interprétations que des inférences : elles sont subordonnées à l'élaboration ou à la mobilisation d'une représentation d'ensemble soit du texte, soit de ce à quoi il se rapporte.

Prendre le processus d'inférence comme l'un des processus de base de la lecture est donc une démarche moins évidente et moins simple qu'on ne l'avait d'abord supposé. Même en s'en tenant aux inférences séquentielles il a fallu très vite distinguer entre les inférences propositionnelles, toujours vraies, essentiellement sémantiques, et les inférences pragmatiques seulement plausibles, ces dernières requérant au moins deux sources différentes de connaissances. [G p 113-117]. Dans ce dernier cas s'agit-il encore d'un processus d'inférence ou ne serait-ce pas davantage une démarche interprétative ? Avec cette diversification des formes d'inférence, on ne recouvre pas encore tout le domaine de la recontextualisation. L'activité de catégorisation dans la lecture peut difficilement être considérée comme une inférence. La détermination (ou la reconnaissance) du statut des énoncés, de leur rôle dans l'économie du texte dépend pourtant de cette activité.

La difficulté la plus grande que soulève le recours à la notion d'inférence tient à ce qu'elle désigne en fait un processus dont les effets sont observables, soit parce que le lecteur explicite ce qui manque si on le lui demande soit parce qu'il mettrait plus de temps pour lire ce qui n'est pas explicitement connecté que ce qui l'est. On est alors conduit, dans l'élaboration des modèles de compréhension, à confondre la recontextualisation compréhensive avec l'expansion discursive. D'où

le problème redoutable et probablement insoluble : les inférences sont-elles effectuées durant la lecture, ou après durant les tâches de réponse aux questions, de rappel, de résumé ? [G p 115 - VK p 49].

Car il est évident que toutes les inférences ne peuvent être faites au cours de la lecture, sinon le lecteur n'arriverait peut être jamais au bout du premier paragraphe du texte !

## CHAPITRE III

### LA REPRESENTATION DU SENS

Dans la mesure où les unités de texte se trouvent recontextualisées, la compréhension s'organise. Le lecteur acquiert une appréhension globale et précise de l'articulation du texte, des thèmes principaux, des détails significatifs. Et si des points oubliés, des aspects non remarqués lui sont indiqués par un autre lecteur, il peut les intégrer ou les situer sans avoir nécessairement à revenir au texte. Il "voit". Cette appréhension n'est pas un souvenir du texte dans sa littéralité et dans son déroulement séquentiel - (bien qu'un tel type de souvenir puisse lui être associé, car si besoin est, le lecteur peut localiser avec précision l'endroit où se trouve un passage) - mais ce qu'on appelle une "représentation" interne du texte.

La notion de "représentation interne" du sens s'est imposée pour rendre compte de l'accomplissement de certaines fonctions cognitives inhérentes aux activités linguistiques :

- la récupération rapide et sans effort des significations conceptuelles et lexicales impliquées dans la compréhension des phrases entendues ou lues. L'organisation du sens des mots en mémoire doit être telle que ce sens soit disponible dès que les mots sont perçus. D'où la première idée d'une organisation de la mémoire sémantique en réseaux hiérarchisés sur le modèle des classifications d'espèces. La perception d'un mot conditionnerait le degré de disponibilité des mots suivants de la phrase.
- la possibilité de produire des phrases de complexité syntaxique variée, certaines pouvant être dérivées des autres par des règles de transformation.

L'organisation des règles de production et de transformation doit être telle qu'elle permette des variations de forme sans variation de sens et des hiérarchisations de forme du plus simple au plus complexe. D'où l'hypothèse de structures linguistiques "profondes" décrites sous forme d'arbre.

La notion de "représentation interne" correspond à une organisation permettant au sujet d'accomplir les différentes activités sémantiques, syntaxiques et cognitives inhérentes à la compréhension et à la production des activités linguistiques. C'est avec la méthode des temps de réaction que l'on a cherché à valider psychologiquement l'hypothèse de telles organisations.

Une représentation interne est, par nature, non discursive. La représentation du sens d'une phrase ne peut être phrase. Une phrase ne représente qu'elle-même : elle constitue une donnée qui peut seulement être répétée ou citée. Certes toute phrase peut être paraphrasée, commentée, transformée en une autre ; mais la nouvelle phrase obtenue ne représente pas la phrase de départ. C'est une expression différente qui peut être estimée équivalente ou non.

La notion de "représentation interne" a naturellement été étendue à la compréhension du discours. La lecture d'un texte supposerait l'élaboration d'une représentation interne de ce texte. Ce serait à partir de celle-ci que le lecteur pourrait répondre aux questions posées sur ce qu'il a lu, résumer le texte ou simplement se le rappeler. Les programmes conçus pour faire exécuter ces différentes tâches sur machine reposent sur un modèle de représentation interne. Et, à la suite des premières réussites obtenues, la fabrication d'un programme pouvant exécuter ces tâches est devenue méthode de validation des modèles.

Indépendamment de toute hypothèse psychologique et de toute efficacité informatique, l'analyse de la compréhension des textes en terme de représentation s'impose pour une raison didactique. La communication écrite de l'information recourt de plus en plus à des repré-

sentations externes non linguistiques interagissant avec le texte . Les textes non littéraires incluent dans leurs développements des schémas, des diagrammes, des plans, des tableaux, des images. Ces représentations servent de contexte de référence, forment une partie intégrante de l'explication du sens, ou fournissent un guide de lecture pour faciliter la compréhension du texte : elles visualisent soit le contenu cognitif, soit l'organisation descriptive du texte. On ne peut certes postuler une correspondance étroite entre l'organisation de ces représentations graphiques et les "représentations internes". Mais l'importance de leur utilisation dans la communication écrite montre que l'élaboration de représentations non discursives fait partie du processus de compréhension.

Nous nous limiterons dans ce chapitre aux représentations mises en oeuvre par les modèles de compréhension parce qu'elles sont données comme des transformations du texte pour décrire les "représentations internes". Les hypothèses relatives aux représentations internes du texte se rapportent principalement à deux types de problèmes :

- 1° sous quelle forme les significations et les informations "entrent"-elles en mémoire ? Ce problème est étroitement lié au type de segmentation adopté. Pour les textes, nous l'avons vu, les significations seraient "entrées" sous forme de "proposition", de "concept", de "fait". Nous ne reviendrons pas sur ce problème, indépendant du type de représentation adopté.
  
- 2° quel type d'organisation relie les significations et les informations ? Ce problème a moins retenu l'attention tant les structures en arbre ou en réseau ont semblé commodes et souples pour décrire la mémoire sémantique, l'organisation des connaissances issues de l'expérience et les récits les plus simples. Mais ce ne sont pas les seules représentations possibles, et, d'un point de vue didactique ce ne

sont pas celles qui semblent devoir être retenues.

## I- LES TRANSFORMATIONS NON DISCURSIVES DU TEXTE

On trouve quatre types de représentation pour un texte : l'écriture symbolique, l'organigramme, le réseau sémantique, les tableaux et configurations.

### A/ L'écriture symbolique

Il peut paraître surprenant de trouver l'écriture symbolique parmi les représentations possibles d'un texte. Elle représente cependant une rupture complète par rapport à l'écriture linguistique c'est-à-dire par rapport à un codage graphique du discours de la communication orale. Cette écriture est purement conceptuelle : les symboles représentent des variables, des opérateurs, des relations et dépendent d'un corpus restreint de définitions, de règles et d'axiomes. Cette écriture est essentiellement substitutive : la possibilité de substituer un symbole à un autre, une suite de symboles à un autre en fonction de ce qui a été antérieurement établi, par définition ou par démonstration, constitue la force de cette écriture. La substitution permet un développement par construction. L'écriture symbolique est ainsi un instrument de traitement conceptuel. Enfin, bien que souvent posée linéairement, cette écriture est séquentielle sans être strictement linéaire. Elle comporte par exemple des emboitements et des indiciations qui permettent parfois de la transposer, sans aucune transformation réelle, en d'autres représentations, arbres ou tableaux.

Le recours à la notion logique de proposition conduit naturellement à adopter ce type de représentation. On parle alors de "réécriture" du texte. L'adoption de ce type de représentation soulève d'emblée un problème : faut-il recourir à des lettres pour représenter les termes lexicaux ou garder l'image visuelle des termes lexicaux ? La question peut paraître d'un intérêt tout à fait secondaire. Les lettres ont l'avantage de l'économie : elles se prêtent mieux à une représentation conceptuelle des relations établies entre les différents objets dont parle le texte. C'est la voie suivie par GRIZE : non seulement les lettres interviennent comme des abréviations des mots lexicaux,

mais elles permettent de caractériser le type d'objet et le type de relation mis en oeuvre par le texte. [ G3 ] Garder l'image visuelle des mots présente aussi un avantage : celui de ne pas dissocier entièrement la représentation et le texte en laissant celle-ci immergée dans la littéralité du discours. C'est la voie suivie par KINTSCH pour constituer le "texte de base".

Le choix entre ces deux possibilités semblerait devoir dépendre des buts poursuivis dans la construction d'un modèle de compréhension. En fait, cette question recouvre un dilemme. Recourir à une écriture entièrement symbolique implique non seulement une réduction importante des données lexicales du texte mais aussi la résolution des expressions synonymes et antonymiques du texte. Cette résolution constitue une partie d'autant plus importante du processus de compréhension que les expressions du texte sont variées. Avec une écriture entièrement symbolique, cette résolution ne trouve aucune place dans la représentation du texte. Garder l'image visuelle des mots évite les inconvénients de toute réduction. Mais cela conduit à abandonner les possibilités offertes par l'écriture symbolique. On le voit par exemple avec le modèle de KINTSCH. L'écriture des propositions successives n'est qu'une simple liste. Elle ne sert pas à mettre en évidence des opérations que le texte mettrait en oeuvre sur des objets pour les modifier ou pour les enrichir. Cette liste de propositions permet seulement de construire un diagramme dont les noeuds sont les micropropositions et dont les liens représentent un argument commun entre deux micropropositions. Et ce diagramme est "intuitivement" arrangé de façon à constituer un arbre.

## **B/ Représentation en arbre**

Les diagrammes arborescents permettent de représenter des rapports de subordination entre des concepts, des actions, des propositions, des faits... Sous cet aspect ils visualisent une hiérarchie. Les représentations en arbre ont une fonction d'organigramme.

Ces diagrammes permettent aussi de représenter soit les divisions successives auxquelles un concept donne lieu, soit la multiplication des choix et des états possibles inclus dans une situation. Ce ne sont alors plus les embranchements successifs qui importent mais les différences de niveau. Sous cet aspect les représentations en arbre visualisent le déroulement d'une procédure et indiquent l'ordre dans lequel des sous-procédures interviennent. Les représentations en arbre ont alors une fonction séquentielle modulaire, c'est-à-dire une fonction de programme.

Les représentations en arbre présentent donc des propriétés qui semblent parfaitement convenir pour décrire l'organisation des textes.

Aussi MEYER utilise ce type de représentation pour dégager la structure des textes en prose et pour définir leur genre. Les cinq relations rhétoriques essentielles, qui articulent énoncés et propositions, se hiérarchisent de façon différente selon la nature des textes : textes d'exposition, récits, descriptions ... Le genre d'un texte serait déterminé par la structure du niveau supérieur, c'est-à-dire par la relation rhétorique qui se trouve au sommet ("top level structure") [ M p 20 ]. La structure particulière du contenu se reflèterait dans la façon dont l'arbre est développé : nombre de niveaux et type des relations rhétoriques apparaissant à chaque niveau. Cette représentation du texte a plus une fonction d'organigramme qu'une fonction de programme : elle situe la place et les dépendances fonctionnelles de chaque énoncé dans l'organisation de l'ensemble. Et à chaque niveau il n'y a pas d'ordre de parcours pour suivre les embranchements de niveau inférieur . [ M p18-19 ]

Les grammaires de récit recourent aussi à une représentation en arbre, mais elles utilisent ce type de représentation dans sa fonction de programme. D'une part les différences de niveaux dans un schéma de récit apparaissent comme la mise en oeuvre d'une sous-procédure dans le déroulement d'une procédure dominante. D'autre part, les différentes



terminaisons de l'arbre doivent respecter l'ordre des évènements et des changements du récit [ R1 p 225, R2 p 274-276 ]. Chaque proposition du récit se trouve ainsi associée à un embranchement ou à une terminaison. Si elle est associée à un embranchement, cela signifie l'appel à une sous-procédure.

On remarquera surtout, à propos des modifications apportées par RUMELHART et par MANDLER aux premières grammaires de récit, qu'un changement du type de recontextualisation n'entraîne pas nécessairement un changement dans le type de représentation. Cela se traduit seulement par des possibilités différentes de la représentation en arbre. Ainsi, la multiplication du nombre des embranchements pour certains noeuds et la distinction de deux types d'emboîtement, les emboîtements d'épisodes et les emboîtements d'essai, offrent pour la même histoire une représentation plus fine et plus complexe [ comparer les schémas R1 p 225 et R2 p 274 ].

Puisque, dans un texte, il y a les points importants et les détails et que tout ne se rapporte pas de la même manière au thème central, ce type de représentation semble particulièrement bien adapté. Il restitue au texte une profondeur que l'ordre linéaire du discours tend à masquer. Il distingue bien le thème central et ses développements successifs, inégaux selon les directions. Cependant ce type de représentation est moins facile à utiliser qu'il ne le paraît.

La construction présuppose que le texte soit déjà compris. Cela veut dire que le choix de ce qui sera situé au sommet reste intuitif et ne relève d'aucune procédure [ M p 34-37 - R2 p 277 ]. La justification vient a posteriori dans le fait que l'on a une représentation acceptable des textes : elle paraît prendre en compte la plus grande quantité de texte [ M p 22 ]. En outre, une telle construction se fait au prix de contraintes très lourdes : elle dérive le texte d'un énoncé unique ou d'une situation unique définie comme résolution de problème. Or un texte est généralement plus complexe : il peut entrelacer plusieurs voix, plusieurs points de vue. Et même, en admettant

qu'un texte puisse toujours être résumé, être caractérisé en une phrase, il peut y avoir pour un même texte, plusieurs énoncés différents possibles qui le résument. La représentation en arbre supprime ces possibilités.

En fait, les diagrammes en arbre conviennent mieux à une représentation d'une organisation cognitive du texte qu'à une représentation de son organisation rédactionnelle. On ne peut vraiment comprendre un texte, du moins un texte peu familier par son sujet ou par son type d'écriture, sans avoir une représentation de son organisation rédactionnelle. C'est seulement sur des textes a priori familiers, faciles ou stéréotypés que l'on peut court-circuiter l'organisation rédactionnelle.

Il reste que ce type de représentation permet de produire objectivement des résumés de longueurs différentes selon la technique de l'élagage : on ne retient que les énoncés de niveau supérieur, la longueur du résumé dépendant du nombre de niveaux inférieurs supprimés [ R2 p 279 ].

### C/ Les Réseaux - (NETWORK)

Ils constituent un type de représentation plus souple que celui des diagrammes arborescents : des chemins ou des flèches relient des noeuds ou des places en une structure d'ensemble. Le réseau ne présente ni point d'embranchement initial unique, ni une organisation par niveau. Il reste ouvert à la possibilité de relations réciproques entre deux noeuds. Théoriquement rien n'exclut que chaque noeud puisse être relié à tous les autres. En fait les modèles de compréhension de texte cherchent à limiter le nombre des relations possibles : sans cette limitation tout traitement deviendrait irréalisable. La complexité d'un réseau de texte dépend de trois paramètres :

- le nombre de relations primitives possibles
- le nombre de catégories de noeuds possibles
- les règles permettant de relier deux noeuds en fonction de leur catégorie.

Les chaînes causales constituées par SCHANK et les graphes conceptuels proposés par GRAESSER forment des réseaux de texte.

Pour SCHANK [ S2 SA ] un réseau de texte relie des conceptualisations par des liens causaux. Il est essentiellement constitué par cinq relations causales : résulter, permettre (enable), initialiser, donner la raison, empêcher [ S2 p 241- 242, SA p 30 ]. Ces relations se rapportent à quatre catégories de noeuds : acte physique ou mental, état physique ou mental. Ces noeuds sont les conceptualisations, c'est-à-dire les transpositions cognitives des énoncés du texte. Des règles, non données explicitement, limitent les connexions possibles entre deux noeuds : par exemple, un état ne peut pas permettre un autre état, mais un acte. Un paragraphe ou une courte histoire peuvent ainsi être représentés par une ou par plusieurs chaînes causales [ S2 p 248, SA p.29 ]. Cela permet de représenter le déroulement de plusieurs séries indépendantes d'évènements convergeant vers la production d'une nouvelle situation ou interagissant de façon épisodique.

S'inspirant des chaînes causales de SCHANK, GRAESSER a proposé un réseau de texte analogue mais plus complexe. Ce réseau ne porte plus sur des conceptualisations mais sur des propositions dénotant des faits. Ces propositions qui forment les noeuds du réseau peuvent être de six catégories différentes : état physique, évènement physique, état interne, évènement interne, but, style. Entre ces différentes catégories de proposition il ne peut y avoir que cinq relations possibles : raison, initialisation, conséquence, manière, propriété. Mais surtout, six règles permettent de définir la relation entre deux propositions uniquement en fonction de leur catégorie. On obtient ainsi un réseau qui montre soit une subordination de buts successifs soit des enchaînements de conséquences ... [ G, p.145-148 . 184 ].

Les réseaux de texte évitent les deux inconvénients que nous avons signalés à propos de la représentation en arbre. Ils semblent particulièrement adaptés pour intégrer les inférences estimées nécessaires à la compréhension du texte. En particulier la définition de relations primitives sert de grille pour déterminer la présence d'un

lien entre deux conceptualisations ou entre deux propositions du texte ; et, en cas d'absence de lien, elle permet d'y suppléer. La validité d'une représentation en réseau pour un texte peut donc se trouver élargie par une modification du corpus des relations primitives. On peut se demander par exemple pourquoi l'équivalence n'a pas été retenue parmi les relations primitives. Cela permettrait au moins de prendre en compte un aspect important de tout discours, oral ou écrit : la redondance, la répétition. Mais les modèles qui recourent à ce type de représentation en réseau s'intéressent presque exclusivement à l'organisation cognitive sous-jacente au texte et négligent l'organisation rédactionnelle du texte.

Malgré cela, ce type de représentation reste insuffisant. La nécessité d'introduire des scripts et des plans pour permettre l'opération cognitive externe de recontextualisation a imposé une modification importante de ce type de représentation [ SA, p 151-157 ]. D'une part il faut doubler le réseau des chaînes causales par le réseau des structures cognitives, c'est-à-dire par ce qui fournit le contexte de production pour les conceptualisations du texte. D'autre part, il faut établir les correspondances entre ces deux réseaux [ ibidem p 157 ].

On pourrait croire que cela ne change pas la nature de la représentation : on obtient un réseau plus large et plus complexe par l'association du réseau des connaissances mémorisées avec celui des conceptualisations fournies par le texte. En réalité, ce n'est pas aussi simple. La nouvelle représentation est commandée par la distinction de deux colonnes ; la mise en correspondance des noeuds inscrits dans ces deux colonnes exige une disposition par lignes. Cette nouvelle représentation fait appel aux propriétés des tableaux et des configurations, sans cependant en exploiter toutes les possibilités.

## **D/ Tableaux et Configurations**

Les tableaux distribuent les éléments sur deux dimensions indépendamment des relations pouvant les relier de façon particulière. La disposition spatiale en fonction de deux échelles de valeur ou de deux séries de caractéristiques devient donc prédominante. Un tableau permet un parcours systématique rapide de tous les éléments d'un ensemble qui ont une caractéristique commune. Les configurations sont des diagrammes reliant par des chemins des éléments déjà rangés en forme de tableau ; cependant, dans une configuration, les correspondances verticales et les rangements horizontaux ne sont pas indexés par des repères. Les configurations soulignent des rapprochements spécifiques dans un sous-ensemble. Une configuration sera donc essentiellement constituée de chemins verticaux ou horizontaux.

L'ordre des unités de texte étant linéaire, la représentation par tableau ou par configuration permet un parcours des correspondances interphrases ou interénoncés, indépendant du parcours normal de la lecture, c'est-à-dire indépendant de la succession des développements intraphrases. Un tableau met donc en valeur les paradigmes et les séries d'occurrences propres au texte : paradigmes des connecteurs, des objets avec leurs transformations, des temps, des actes performatifs ... La plupart des modèles de compréhension orientés vers la possibilité d'une simulation sur computer, n'ont guère prêté attention à ce type de représentation. Il a pourtant été adapté à des fins d'explication de l'organisation des textes. J.E.GRIMES a présenté les cartes de THURMAN dans cette perspective [Gm p 82-91] et J.B.GRIZE a recouru aux configurations pour représenter l'intervention des opérations de la logique naturelle dans la schématisation des textes argumentatifs [Gz3 p 138-141].

Une carte de THURMAN comprend six colonnes, une par type d'information distingué dans le texte : évènements, identification du participant, cadre (setting), l'arrière plan, développement incident, performatif. En outre des lignes verticales parallèles, une par participant, permettent de pointer à chaque ligne le ou les participants concernés. Tout le texte se trouve ainsi distribué spatialement selon

les différentes informations que le texte fournit. J.E GRIMES commente l'intérêt de cette représentation : "disposer un texte sur une carte de THURMAN est le premier pas pour chercher systématiquement les relations entre les parties d'un texte" [Gm p 91 ] .

J.B. GRIZE propose une configuration globale du texte comprenant essentiellement les subordinations propositionnelles intra-énoncés (elles forment les configurations partielles) et les articulations entre énoncés. Chaque détermination (c'est-à-dire chaque proposition) est représentée par un trait horizontal ; une petite barre initiale marque les déterminations qui prennent force d'énoncé. On peut alors distinguer dans une configuration globale trois colonnes :

- à gauche, une colonne pour les traits verticaux représentant une liaison particulière entre deux énoncés : la nature du trait (plein ou pointillé) change selon la nature de la liaison (opposition, explication, coordination)
- au centre, une colonne pour les traits verticaux reliant deux ou trois déterminations en une unité d'énonciation
- à droite, la liste des déterminations représentées par les traits horizontaux. Les déterminations y apparaissent sous leur forme symbolique et non point discursive.

Dans les configurations globales proposées par GRIZE, le texte se trouve donc en fait disposé sur deux colonnes : les deux premières. Cette disposition met en valeur les articulations logiques d'un discours argumentatif, en respectant bien deux niveaux d'articulation, celui des énoncés en un discours et celui des déterminations en un énoncé. Elle permet d'observer la cohésion du texte [Gz3 p 145 ] .

Comme pour les autres types de représentation, la pertinence et la validité d'un tableau, ou celles d'une configuration, dépendent pour une part de la distinction des catégories à partir desquelles il est élaboré. La validité d'un tableau dépend donc de la façon dont ses colonnes ont été définies. Il y a cependant une caractéristi-

que propre aux tableaux et aux configurations : ils conservent le contexte d'occurrence de chaque unité de texte. La disposition par lignes correspond à la division en énoncés ou à celle en propositions grammaticales (propositions verbales). Dans ce type de représentation, une unité de texte ne se trouve jamais isolée de l'énoncé où elle apparaît, quelle que soit la manière dont elle est définie. La représentation par tableau ne supprime donc pas, à la différence des représentations par arbre ou par réseau, l'organisation rédactionnelle du texte, même lorsque la disposition par colonnes reflète une analyse purement informationnelle comme dans les cartes de THURMAN.

## II - QUEL TYPE DE REPRESENTATION RETENIR ?

On ne peut constituer un modèle de compréhension sans faire d'hypothèses sur la représentation du sens du texte. Et, contrairement à l'opinion de VAN DIJK et KINTSCH qui ne voient "aucune distinction fondamentale" entre les différents types de représentation [VK 1983 p 125 ], l'écriture symbolique des propositions, les réseaux conceptuels et les configurations d'énoncés ne projettent ni la même façon d'appréhender le texte, ni une appréhension différente des mêmes aspects du texte. La question du choix d'un type de représentation est importante.

La réponse n'est pas simple : elle dépend des choix concernant la segmentation et la recontextualisation, des hypothèses sur l'organisation de la mémoire et aussi des fonctions qui sont assignées au modèle. La représentation peut être différente si le modèle a pour but une exécution artificielle des tâches de compréhension, l'explication de la mémorisation lors d'une lecture courante ou l'analyse du travail de compréhension des textes. Il n'y a par exemple aucune raison de retenir une représentation par tableau pour une organisation des connaissances en mémoire. La représentation par réseau reste à la fois la plus naturelle et la plus générale. Elle conviendra donc à une opération cognitive externe de recontextualisation dans laquelle c'est l'expérience emmagasinée qui constitue le contexte de production.

Mais si l'on veut élaborer un modèle de compréhension qui puisse avoir une validité didactique, il faut alors prendre en compte la situation de lecture. Didactiquement parlant, non seulement un texte se lit, c'est-à-dire se parcourt une première fois plus ou moins vite, mais il peut se relire et en tous cas il se garde sous les yeux - pour être commenté, utilisé ou consulté - C'est la situation normale de toute lecture documentaire, comme de toute lecture ayant pour but l'acquisition de connaissances nouvelles ou de toute lecture littéraire. La lecture est alors un travail sur texte ou un travail du texte. Le problème du rappel après un ou deux parcours devient ici secondaire. D'ailleurs ce qu'on appelle la lecture courante ne peut devenir plus performante qu'à partir de ces situations de travail du texte ou sur texte. Or dans de telles situations du travail de la compréhension du texte, la fonction de la représentation du sens apparaît double. Elle permet d'objectiver la compréhension qui s'élabore et elle donne une appréhension synoptique de l'organisation du texte.

#### **A / La représentation a une fonction d'objectivation et de contrôle de la compréhension**

L'objectivation est une présentation indépendante des conditions particulières d'appréhension. Lorsqu'il s'agit de comprendre un texte, les conditions particulières d'appréhension du sens ne sont pas d'abord la personnalité et les stratégies du lecteur, mais l'organisation discursive et linéaire du texte.

Les représentations du sens par des diagrammes ou par des écritures symboliques constituent une objectivation de ce qui est exprimé par l'organisation linéaire du discours naturel. Elles ne sont pas la production d'un nouveau discours (paraphrase, résumé, commentaire...) sur le texte lu. Les représentations ne sont pas des expansions discursives. Le problème de leur congruence avec le texte ne se pose pas puisqu'il est défini par une procédure explicite et parfaitement contrôlable à chaque étape. Si cette congruence fait problème, cela tient à la méthode de représentation et non à sa mise en oeuvre. Il



n'en va pas de même avec l'expansion discursive.

Que l'on puisse expliquer ce que l'on a compris est le principe de toute lecture parce que cela est inhérent à tout échange verbal : le discours naturel a nécessairement deux pôles, expression et compréhension, et toute relation au discours naturel implique que le sujet soit aux deux pôles. En revanche la congruence de ce qui est dit du texte avec le texte peut chaque fois faire problème. Le passage du texte lu au discours qui l'explique reste toujours inexplicite et appelle sans cesse une autre justification. On ne peut montrer la justesse d'une phrase ou d'un texte pour expliquer une autre phrase ou un autre texte, que par une troisième production. Si cette troisième production reste discursive, le problème resurgit à nouveau... C'est alors le mouvement perpétuel de la discursivité qui entretient l'exégèse, les commentaires de texte et plus généralement toutes les discussions sur le sens d'un dit ou sur le sens d'un écrit. Littérairement, cela ne soulève aucune difficulté puisqu'on admet rupture, création ou dérive entre le texte commenté et de texte commentant. D'un point de vue didactique, cela ne constitue pas une solution acceptable, car cela n'offre aucune méthode de traitement, ni aucun critère de décision appropriable par celui qui n'a pas le passé de lectures requis pour comprendre le jeu entre le texte lu et les expansions discursives qu'il engendre. En d'autres termes, on ne peut pas confronter deux interprétations différentes d'un même texte (ces interprétations fussent-elles des résumés !) si celles-ci restent exprimées dans la langue naturelle. On peut seulement les juxtaposer ou les opposer ou préférer l'une pour des raisons qui restent en définitive subjectives ou implicites. On peut au contraire confronter une représentation et un texte puisqu'il y a des procédures précises de passage entre les deux. Et on peut aussi comparer entre elles deux représentations d'un même texte.

Nous sommes donc conduits à distinguer l'objectivation du sens dans une représentation non linguistique et l'expansion discursive d'un texte. L'expansion discursive a une fonction d'expression mais non une fonction d'objectivation proprement dite. Il y a cependant une situation dans laquelle l'expansion discursive remplit une

fonction d'objectivation : c'est celle où il s'agit d'écrire son propre discours. Pour un individu, l'écriture a une fonction d'objectivation, de miroir par rapport à sa parole. Ce qui s'écrit au bout de ses doigts réfléchit son expression spontanée comme s'il s'agissait du discours d'un autre. Il en voit tout de suite la part trop grande d'implicité, la nécessité de construire un système de référence autonome, dans lequel on ne peut plus rien montrer qui soit extérieur au texte... La primauté intentionnelle du signifié sur le signifiant, qui caractérise la relation à sa propre parole dans le Dire spontané et dans toute conversation, est inversée en la donnée exclusive du signifiant, qui caractérise toute appréhension de ce qu'autrui dit. Cette écriture qui a une fonction d'objectivation donne souvent lieu, dans les classes, à des textes que les enseignants jugent "mal formés" [Cr p 10]. C'est d'ailleurs dans cette perspective d'objectivation de sa propre expression que les recherches sur la cohérence des textes et les grammaires de texte trouvent une application directe ; elles semblent plus appropriées à ce type de problème qu'à ceux de la compréhension de textes estimés a priori "bien formés".

## **B/ La représentation donne une appréhension synoptique**

WITTGENSTEIN a souligné le caractère nécessairement synoptique de toute compréhension. Le bénéfice d'un changement de notation dans l'écriture des nombres, par exemple, ne consiste pas seulement dans l'abréviation et l'économie de signes qui en résultent ; il est surtout dans la possibilité de "dominer du regard" et de contrôler les étapes d'un calcul ou celles d'une preuve [W2 p 137-149]. Ainsi le passage d'une écriture énumérative : 1, 1+1, (1+1)+1, ..., à une écriture décimale présente-t-il un changement complet d'appréhension. Non seulement cela évite que l'on se heurte à une longueur de signes très vite non manipulable, mais cela empêche qu'à la fin du traitement on ne sache plus "exactement ce que l'on a démontré". De même, dans l'écriture des puissances, il est important de "voir" le nombre de facteurs (ibidem p 164). La compréhension implique une "vue d'ensemble" de tout le processus effectué. Il faut donc créer des représentations

qui la permettent. Et ces représentations acquièrent une validité propre, indépendamment de ce qu'elles abrègent.

Cette exigence de synopsis s'impose aussi pour la compréhension des textes. Ceux-ci excèdent toujours par leur longueur la capacité d'appréhension perceptive et la capacité de mémoire à court terme du lecteur. Et on ne peut davantage compter sur la fixation complète en mémoire à long terme (à moins que le texte n'ait été "travaillé" et pas seulement parcouru). En outre, la compréhension du texte impose une délinéarisation du discours : un même objet peut très souvent être le thème de plusieurs énoncés, lesquels peuvent être proches ou éloignés les uns des autres. La compréhension exige que tout ce qui est dit d'un même objet, par mode d'accumulation ou par mode de transformation, soit relié et perçu "ensemble". La lecture d'un texte requiert donc une transformation analogue aux changements d'écriture et de notations qui accompagnent le développement de la pensée mathématique. L'élaboration d'une représentation non discursive constitue cette transformation : elle fournit une appréhension synoptique du texte lu.

Si nous examinons maintenant les quatre types de représentation, nous constatons qu'il remplissent tous la fonction d'objectivation. Leurs constituants et leurs "grammaires" ne relèvent plus de discours naturel. La transformation d'un texte en une représentation non discursive est un passage d'une autre nature que la traduction. La traduction est une opération symétrique : peu importent la langue de départ et la langue d'arrivée, l'interversion ne change pas les problèmes posés par la réexpression. Au contraire, la transformation non discursive d'un texte n'est pas symétrique : la représentation d'un texte relève d'une activité de codage, pour donner une représentation fiable, tandis que le passage de la représentation au texte suppose interprétation.

En revanche, tous les types de représentation n'ont pas nécessairement une fonction de synopsis. En particulier l'écriture symbolique, qui présente une économie considérable par rapport à l'écrit-

ture linguistique, ne remplit pas la fonction de synopsis pour les textes. Car cette écriture est essentiellement un mode analytique de traitement conceptuel. Elle ne peut remplir une fonction de synopsis que par rapport à une autre écriture symbolique.

Trois types de représentation semblent donc pouvoir être retenus dans une perspective didactique : les arbres, les réseaux et les tableaux. La plupart des modèles de compréhension privilègient les deux premiers, mais ils négligent l'organisation rédactionnelle des textes et s'attachent aux représentations cognitives qui constitueraient la compréhension des textes. Or il semble délicat dans une analyse didactique de la lecture de séparer ainsi les représentations cognitives du texte et son organisation rédactionnelle. En effet, si celle-ci est négligée ou trop rapidement éliminée, il devient difficile de comprendre le texte, c'est-à-dire d'élaborer les représentations cognitives que justement on cherche à s'appropriier par la lecture. On risque de "passer à côté" de ce que le texte présente réellement pour ne retenir que des aspects déjà connus ou familiers. En outre, la séparation entre organisation rédactionnelle et représentation cognitive n'est pas une séparation pertinente pour beaucoup de textes scientifiques ou littéraires, comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre précédent. Un modèle didactique de la compréhension des textes doit donc se centrer en priorité sur les aspects rédactionnels. Et dans cette perspective c'est une représentation du type tableau ou configuration qui apparaît la plus appropriée. Ce lien entre appréhension de l'organisation rédactionnelle du texte et représentation par configuration ou par tableau apparaît très clairement dans le modèle de logique naturelle discursive proposé par J.B. GRIZE

### **III LA STRUCTURE TABULAIRE DE L'ORGANISATION REDACTIONNELLE**

L'intérêt du modèle de logique naturelle discursive proposé par GRIZE est double :

1° La notion de schématisation sur laquelle il repose conduit à privilégier le caractère rédactionnel du texte. Selon GRIZE, une sché-

matisation est l'élaboration, par le moyen d'une langue naturelle, d'un micro-univers qu'un locuteur présente à un interlocuteur, présent ou absent, dans l'intention d'obtenir un certain effet sur lui [Gz4 p 188]. La schématisation est donc une activité dialogique, non dans le sens ordinaire d'un échange entre deux personnes, mais dans celui plus particulier d'une construction du discours en fonction des représentations que le locuteur se fait de son interlocuteur. Le discours du locuteur est construit en fonction du discours virtuel que l'interlocuteur pourrait lui opposer [Gz4 p 246-247]. Dans cette perspective, l'organisation du discours devient essentielle par rapport à toute structure cognitive puisque celle-ci n'est pas orientée ou subordonnée à des questions, à des réfutations ou à des contresens possibles. Le but du modèle est de décrire la schématisation mise en oeuvre dans les textes, particulièrement dans tous les textes argumentatifs.

2° Bien que la description de la schématisation engage un traitement analytique et logique du discours, la nécessité d'une appréhension synoptique s'impose avec le recours aux configurations. Une description de l'activité de schématisation se fait à partir de deux notions de base : celle d'objet et celle d'opération. D'une part, ce sont les objets qui confèrent au texte son unité parce qu'ils délimitent le micro-univers du discours [Gz 1 p 123]. Cette notion d'objet doit être prise ici dans un sens méréologique et non point ensembliste : au fil du discours un même objet peut être transformé ou enrichi [Gz4 p217-218]. Il ne peut donc être déterminé par un nom une fois pour toute, car "tout texte détermine progressivement les objets dont il traite [Gz1 P 116]". Cela revient à dire que les objets d'un texte sont inséparables des opérations discursives qui les présentent : ils ne restent pas identiques au cours du texte à leur détermination dans un script dans un plan ou dans un réseau sémantique. Et cela a pour conséquence qu'une classification des objets en catégorie est superflue. En revanche une classification des opérations de schématisation est indispensable.

D'autre part, le développement du texte est constitué par

l'application successive des opérations de schématisation aux objets. On peut ainsi suivre les différents choix qui commandent l'organisation discursive. On obtient ainsi une analyse opératoire et génétique du texte. Cela se traduit naturellement dans l'écriture symbolique du calcul des prédicats. Or, parce que les énoncés ne sont pas éliminés dans cette analyse, il apparaît nécessaire de recourir à un deuxième type de représentation pour les énoncés. Le modèle de logique naturelle discursive combine deux types de représentation, l'un pour représenter les opérations sur les objets et l'autre pour représenter leur prise en charge dans une énonciation.

Ce modèle peut être brièvement décrit à partir de sa mise en oeuvre sur un texte. Celle-ci comporte cinq étapes [Gz 3 p 138-145].

- 1° Le découpage du texte en unités d'énonciation, appelées séquences. Ces unités ou séquences correspondent globalement aux phrases du texte. L'auteur les indique généralement par la ponctuation.
- 2° L'analyse de chaque unité d'énonciation en ses éléments : les classes-objets et les prédicats ou surprédicats. Cette analyse présuppose deux choses :
  - La reconnaissance de toutes les expressions différentes qui ont le même sens ou des sens très proches dans leur texte : on les regroupe en un seul prédicat [Gz3 p 140 2e case] [Gz3 p139 4ème case]
  - la reconnaissance des différents modes de désignation, dans tout le texte pour un même objet.

L'analyse présuppose donc la réduction de la diversité expressive du texte : elle présuppose que soit déjà effectuée l'identification des synonymes, des paraphrases, des renvois anaphoriques, du réseau référentiel. L'analyse des unités d'énonciations en objets et en prédicats ou surprédicats n'est pas une opération de segmentation extensionnelle comme dans le modèle de KINTSCH : aucune correspondance ne peut être établie entre les objets, les différentes opérations de schématisation et les catégories morphologiques du lexique. Elle n'est pas davan-

tage une opération de segmentation intentionnelle extrinsèque : il n'y a aucune liste de questions à poser systématiquement, aucun réseau préalable de cases à remplir. L'analyse des unités d'énonciations en objet et en opérations est, dans le modèle proposé par GRIZE, une segmentation intensionnelle intrinsèque. Elle ne cherche pas à reproduire ou à simuler la compétence du lecteur ou de l'auditeur dans la langue qu'il parle et qu'il entend parler tous les jours.

- 3° La formation de la liste de toutes les (poly)opérations de détermination, de localisation associant un ou plusieurs classe-objets à un surprédicat. Cela revient à former la liste de toutes les propositions du texte construites autour d'un verbe, c'est-à-dire toutes les propositions au sens classique " S est p" [Gz1 p 115, p 119]. Dans cette liste les propositions sont représentées par leur écriture symbolique. Cela permet d'indiquer pour chaque proposition, le type d'opération qui la constitue. Dans cette liste les objets du texte ne figurent pas comme de simples arguments, mais comme des classes d'expressions intentionnelles regroupant une gamme de descriptions différentes.
- 4° La reconstitution des unités d'énonciation en des configurations partielles. Chaque séquence a été divisée en ses éléments, les éléments ont été associés en propositions. Il s'agit maintenant de réarticuler ces propositions selon leur degré de prise en charge par le locuteur, Cela se fait dans les configurations partielles que nous avons décrites plus haut.

Cette quatrième étape est importante : elle constitue un changement complet dans le mode de représentation. On passe d'un mode analytique et linéaire des propositions à une visualisation de leur articulation en un énoncé unique. L'écriture symbolique des propositions se trouve alors plongée dans un autre mode de représentation, la configuration partielle. Et ce deuxième mode ne vient pas doubler le premier dans un souci pédagogique : Il projette l'organisation propre au degré de prise en charge discursive des propositions.

5° Le regroupement des configurations partielles en configuration globale qui visualise les relations argumentatives entre énoncés. Cette dernière étape vient compléter la précédente et fournit une représentation synoptique du texte sur deux colonnes (voir plus haut).

Dès que l'on réintègre les propositions dans le contexte de leur énoncé, on ne peut donc plus s'en tenir à la seule représentation symbolique du calcul des prédicats. L'articulation énonciative comme l'articulation argumentative constituent une organisation rédactionnelle qui ne peut être dérivée ni d'un réseau sémantique, ni de structures cognitives déjà existantes en mémoire. Elle est propre au texte. C'est cette organisation rédactionnelle que les configurations représentent.

D'un point de vue didactique, un modèle de compréhension de texte doit prendre en compte l'aspect rédactionnel et, dans ce modèle, la représentation (graphique) externe doit remplir une double fonction d'objectivation et de synopsis du texte. Si nous examinons le modèle de logique naturelle discursive avec ses exigences, nous constatons qu'il ne les remplit que de façon partielle :

- Les configurations permettent une appréhension synoptique mais ne constituent pas l'objectivation du texte. Celle-ci est faite par l'écriture symbolique des classes-objets, des surprédicats, des opérations et des déterminations. C'est au niveau de l'écriture symbolique et non à celui des configurations qu'est effectué le traitement du texte. Le modèle combine deux types de représentation pour pouvoir remplir les fonctions d'objectivation et de synopsis.
- L'aspect rédactionnel est réduit aux articulations énonciatives et argumentatives. La diversité des expressions se rapportant à un même objet ou ayant des significations proches fait partie de l'aspect rédactionnel. Or le regroupement de ces expressions en classe-objet ou en surprédicats est une activité extérieure au modèle et dont aucun des deux types de représentation ne garde la trace. Il s'agit pourtant là d'une phase importante dans la compréhension d'un texte : déterminer si deux expressions différentes sont équivalentes ou non.



L'application du modèle de GRIZE présuppose donc que tout un travail de lecture soit déjà accompli. Et elle ne permet pas d'effectuer aisément certaines tâches de compréhension comme résumer ou répondre à des questions qui ne portent pas sur la demande argumentative.

Ces limitations s'expliquent par le caractère trop général de la schématisation. Elle est une activité commune au locuteur et à l'interlocuteur. Car du lecteur à l'interlocuteur le discours ne se transmet pas à la manière d'un message, c'est-à-dire selon des opérations d'encodage, de décodage, de réencodage. La schématisation est une activité dont la présentation par le discours produit une "résonnance" chez l'auditeur ou chez le lecteur. Cela veut dire que l'interlocuteur doit reconstruire la schématisation devant laquelle il est placé. [Gz3 p 222, Gz4 p 22]. Et il peut reconstruire une schématisation différente de celle proposée. Le modèle de GRIZE présente ce paradoxe de décrire l'activité discursive du point de vue du locuteur (la définition des opérations d'ancrage relève de cette optique) et de ne trouver essentiellement son application que dans le point de vue de l'interlocuteur. Ce modèle ne distingue pas les choix ou les stratégies d'expression qui caractérisent un texte, et les démarches d'appréhension de l'organisation du texte écrit : les deux sont supposées analogues. La notion de schématisation tend donc à négliger toute différence entre la composition d'un texte et sa lecture, comme elle tend à méconnaître les différences entre l'écrit et la parole.

Mais, si l'on s'en tient au seul point de vue de l'appréhension de l'organisation du texte, il est possible de définir une représentation qui remplisse à la fois les fonctions d'objectivation et de synopsis, c'est-à-dire qui soit un instrument de traitement du texte et une visualisation de son organisation. Cette représentation, le tableau du texte, constitue un élargissement et une systématisation des configurations globales du modèle de GRIZE.

## CHAPITRE IV

### LA SYNOPSIS DU TEXTE

Pour qu'il y ait compréhension du texte lu, trois conditions au moins doivent être remplies : — l'identification cognitive des objets dont le texte parle, — la reconnaissance explicite des relations établies et postulées, entre ces objets, par la rédaction du texte, — une représentation du réseau formé par ces relations.

La première condition commande le type de segmentation adopté. Il doit être congruent à l'activité de lecture. Il ne peut dépendre seulement de règles linguistiques et d'un lexique, il est aussi fonction du niveau des connaissances du lecteur.

La seconde condition commande le type de recontextualisation. Il s'agit d'explicitement toutes les relations que chaque unité de texte peut rédactionnellement avoir avec les autres unités du texte. Cette activité reste dans la lecture une activité séquentielle. Elle met en oeuvre un traitement principalement syntaxique et logique.

La troisième condition concerne l'intégration synoptique de ce qui est effectué par la recontextualisation. Une représentation par configuration tabulaire ne permet pas seulement de dominer du regard le réseau des relations, il permet aussi d'effectuer une reconnaissance systématique de chaque relation. En cela la représentation par configuration tabulaire apparaîtra comme un moyen de traitement du texte.

Les deux premières conditions peuvent être remplies indépendamment l'une de l'autre. On peut très bien identifier les objets du texte sans s'occuper des relations établies entre eux : cela peut être le cas lorsque le texte se rapporte à des sujets très familiers. On peut aussi reconnaître les relations posées par un texte entre des expressions sans pouvoir identifier avec certitude les objets dont il parle : cela peut être le cas lorsque le texte se rapporte à des sujets nouveaux pour le lecteur. En revanche, la troisième condition est étroitement liée à la seconde et elle n'est pas toujours remplie dans la lecture courante. Le premier parcours visuel d'un texte ne remplit souvent que les deux premières conditions, et cela d'une façon plus ou moins adéquate : toutes les relations ne sont pas reconnues, et celles qui sont reconnues ne sont pas rassemblées en un réseau.

#### I. La segmentation du texte en unités

## LA SYNOPSIS DU TEXTE

Le texte présente un premier découpage en phrases. Ce découpage est important dans la mesure où il résulte de l'organisation du texte, c'est-à-dire des choix d'énonciation qui en constituent la rédaction. Mais, comme cela est reconnu par tous, la phrase est elle-même une organisation d'énonciations indépendantes potentielles appelées propositions. Et la plupart considèrent que les propositions forment les unités du texte, une proposition étant elle-même constituée par l'association d'un prédicat et d'un ou plusieurs arguments.

Nous avons déjà souligné les difficultés d'utilisation de cette notion de proposition pour interpréter les phrases du discours naturel [chapitre I]. Le problème est par exemple de savoir ce qu'il faut considérer comme prédicat. Un principe lexical de correspondance se heurte au statut des noms : faut-il les traiter comme des prédicats à la façon de RUSSEL et de QUINE, ou comme des arguments, c'est-à-dire comme des valeurs de variables ? Les deux solutions conduisent à des paradoxes. De plus, il y a des constructions nominales qui réfèrent à un seul objet, différent de ce à quoi chaque substantif de la construction peut lexicalement référer. Le critère pour définir une unité de texte ne peut donc être le repérage de prédicats et d'arguments ; il n'est en définitive ni linguistique ni logique. Et cela parce que l'appréhension de l'organisation rédactionnelle a pour fonction d'induire une représentation cognitive. Or, pour décrire une représentation cognitive, les notions d'objet et de relation semblent plus appropriées que celles de prédicat et d'argument. Cela nous conduit donc à adopter une autre définition des propositions intervenant dans les phrases d'un texte .

Une proposition établit, rejette ou met en suspens l'existence d'une relation non réciproque entre deux objets cognitifs ou entre deux condensations d'objets cognitifs

Les différences entre cette définition et la conception logico-prédicative de la proposition sont manifestes.

1) La proposition est essentiellement constituée par un acte qui relie ou sépare deux objets, ou qui pose l'alternative entre ces deux possibilités. Cet acte ne peut être considéré comme un cas particulier des prédicats à  $n$  places, car il n'a pas de contenu sémantique déterminé.

Il pose l'existence d'une relation entre deux objets qui étaient cognitivement sans liaison, ou il rejette l'existence d'une relation préalablement supposée et admise, ou il met en suspens soit cette existence, soit son rejet. De ce point de vue, la négation et l'interrogation apparaissent aussi fondamentales que l'affirmation. Elles traduisent des activités intellectuelles.

Ces actes constituent les propositions discursives. Nous appellerons à la suite de J.-B. GRIZE des déterminations.

2) Les objets ne sont pas des arguments commandés par la structure sémantique du verbe, comme on le considère dans une perspective de grammaire de cas. Leur mention dans le texte ne peut être fixée de façon purement lexicale. Ce qu'on appelle objet dépend d'un niveau d'intégration cognitive. La façon dont il est exprimé, c'est-à-dire mentionné, décrit ou présenté, dépend des représentations cognitives présumées par la rédaction du texte. Toute construction rédactionnelle se fait en fonction de bases cognitives que l'on suppose acquises ou partagées par le lecteur. En d'autres termes, toute rédaction se place à un niveau plus ou moins élevé d'intégration cognitive, par rapport au sujet abordé.

Dans un modèle de compréhension de texte, il ne faut donc pas confondre deux démarches : — l'une, relative à la lecture proprement dite, c'est-à-dire à l'identification des objets cognitifs du texte, — l'autre, relative à l'acquisition des connaissances nécessaires pour être en mesure d'identifier correctement les objets du texte.

Cette distinction entraîne une conséquence importante. Les expressions descriptives d'un objet, ou les condensations sémantiques d'objets cognitifs n'ont pas à être segmentées. Ces expressions doivent être traitées comme un seul mot. Par exemple, dans la phrase "*Jusqu'au Moyen-Âge, les voitures n'étaient rien de plus que des boîtes posées sur un axe entre deux roues*", l'expression "*boîtes posées sur un axe entre deux roues*" réfère à un objet et ne doit pas être segmentée [GG, p. 378]. Les modèles de compréhension conçus dans une perspective d'intelligence artificielle sont contraints de mettre l'accent sur la deuxième démarche. Un modèle didactique au contraire, peut et doit les dissocier. Dans un texte, les objets sont le plus souvent représentés par des expressions pouvant donner lieu à une citation ou pouvant former le contenu d'une réponse à une question.

3) Le caractère non réciproque de la relation est marqué par la fonction syntaxique des objets dans la proposition. La fonction grammaticale de sujet a essentiellement dans un texte, comme dans le discours spontané, une fonction thématique d'ancrage. Elle relève essentiellement d'un choix rédactionnel. Un texte peut avoir plusieurs objets thématiques mais non autant d'objets thématiques que de propositions. Le second objet constitutif de la proposition, l'objet rhématique, est constitué par le verbe et par ses compléments. La détermination sémantique du verbe est une partie intégrante de l'objet rhématique.

Cette définition de la proposition est proche de la définition aristotélicienne du jugement, laquelle est plus une définition cognitive que grammaticale de la proposition. Elle apparaît inadéquate à

## LA SYNOPSIS DU TEXTE

l'égard de certains types de phrases, principalement celles qui surviennent dans une conversation : ordres, réponses laconiques, énoncés impersonnels. "*Donne*", "*il court*", "*il pleut*". Ces phrases sont des énoncés transitionnels dans un processus d'interaction entre deux personnes. Elles caractérisent le discours oral et ne reflètent en rien le type d'organisation discursive développé par l'écriture des textes journalistiques, littéraires, scientifiques, argumentatifs, didactiques... Intégrés dans un texte, ces énoncés transitionnels peuvent aussi être explicités comme une relation entre deux objets. Et l'existence d'une place vide pour les énoncés impersonnels n'est pas en soi une difficulté. Pour que de tels énoncés impersonnels apparaissent comme une objection sérieuse à la définition cognitive de la proposition, il faut négliger la différence entre le discours oral et le discours écrit, entre les conversations et les textes composés, et il faut aussi abandonner le plan du discours pour celui plus formel de la langue. Or, cette négligence et cet abandon rendent quasiment impossibles l'analyse des démarches inhérentes à la compréhension des textes.

Il est plus important de voir ce qu'engage la définition cognitive de la proposition pour la description de la lecture. Elle revient à postuler que dans le parcours d'un texte l'attention se fixerait en priorité sur les substantifs, ou sur toute expression qui réfère à des objets (c'est-à-dire à des individus, à des classes, à des propriétés...) et sur les verbes. Mais, d'une certaine façon, les expressions nominales se trouvent privilégiées par rapport aux verbes et cela contrairement à certaines analyses linguistiques et à certaines observations psycholinguistiques [Ln, p. 841-842]. Le verbe n'apparaît plus comme le terme le plus important.

En fait la définition cognitive de la proposition conduit à dissocier deux traitements différents concernant le verbe. L'un concerne l'identification d'un objet rhématique, identification qui n'est d'ailleurs pas sans rapport avec le processus discursif de la nominalisation. Ce processus permet une condensation cognitive nécessaire non seulement au développement du discours mais aussi à sa compréhension par l'interlocuteur. L'autre traitement concerne l'enregistrement de l'opération déterminative effectuée : position rejet ou mise en suspens d'une liaison entre deux objets. Cet enregistrement est d'autant plus important que l'un de ces deux objets est entré, ou entrera, dans une autre opération déterminative avec un autre objet ailleurs dans le texte. Ces deux traitements peuvent être effectués simultanément ou à des moments différents de la démarche de lecture (dans ce deuxième cas, cela peut entraîner un retour en arrière). L'importance du verbe peut donc être estimée très différemment selon que l'on distingue ou non les deux traitements qu'il permet : détermination propositionnelle et identification nominalisante.

La définition cognitive de la proposition correspond donc à une segmentation intensionnelle extrinsèque du texte. C'est en fonction de la présence d'un verbe que sont identifiés, non seulement les opérations déterminatives, mais aussi les objets thématiques et rhématiques du texte.

## II. La recontextualisation.

Le propre de la recontextualisation est d'explicitement toutes les relations que chaque unité distinguée peut avoir avec les autres unités du texte. Les unités sont essentiellement les objets et accessoirement les propositions. Or, dans un texte, les objets peuvent avoir entre eux deux types de relation. Le premier est celui constitué par le rapport de détermination, celui qui forme la proposition au sens cognitif. C'est le plus évident. L'autre est un rapport de contextualité : il y a, entre les objets des différentes propositions du texte, des correspondances sémantiques, des liens cognitifs ou des liens argumentatifs. Ce sont ces rapports de contextualité qui font d'une succession de phrases un texte. Pour la compréhension des textes, ils sont aussi importants que les rapports de détermination. Mais, à la différence de ces derniers, ils sont plus variés et pas toujours explicitement marqués.

Nous distinguerons deux types de relation de contextualité, selon que la relation est établie entre des objets cognitifs indépendamment ou non des rapports de détermination auxquels ils appartiennent.

a) **Les correspondances de contenu** sont les relations directes entre deux objets de propositions différentes. Elles recouvrent essentiellement : — l'identité de référence, ou l'inclusion mereologique de référence entre les objets d'ancrage du discours, c'est-à-dire entre les objets thématiques, — les relations paraphrastiques de synonymie, d'antonymie ou de superordination entre les expressions qui mentionnent ou qui décrivent les objets rhématiques.

Du fait que nous ne dissociions pas les objets des expressions qui les présentent dans le texte, l'identification d'un même objet sous deux expressions différentes dépend de la reconnaissance d'une relation de synonymie ou d'inclusion mereologique entre ces deux expressions. Elle est donc de même nature que la reconnaissance d'une incompatibilité entre deux objets. Elle ne peut être considérée comme préalable à la constitution du modèle de compréhension. Autrement dit, la constitution de ce que J.-B. GRIZE appelle les classes-objets, les couples de prédicats et les superprédicats [Gz3, p. 134] rentre dans une opération de recontextualisation. Elle consiste à regrouper toutes expressions équivalentes soit d'un point de vue intensionnel, soit d'un point de vue extensionnel, c'est-à-

## LA SYNOPSIS DU TEXTE

dire à relever les identités ou les inclusions méréologiques et les relations paraphrastiques de synonymie.

La dissociation des objets et des expressions qui les présentent ne s'impose que pour la représentation de l'organisation cognitive du texte. D'un point de vue rédactionnel, cette dissociation résulte de *décisions de lecture* qu'une représentation rédactionnelle doit mettre en évidence.

b) **Les liens externes** relient les objets par l'intermédiaire des propositions auxquelles ils appartiennent. Ils recouvrent essentiellement : — les connecteurs argumentatifs et temporels, — l'opposition entre deux rapports de détermination marquée par une négation.

Dans la plupart des études sur les textes, l'analyse des rapports de contextualité se trouve centrée sur les liens externes.

Du point de vue de l'activité de lecture, il y a une différence importante entre les correspondances de contenu et les liens externes. Elle est liée à un effet de distance. Il peut y avoir correspondance de contenu entre deux objets appartenant à des phrases non consécutives et éloignées : les objets reliés peuvent être situés à une distance qui excède la capacité de mémoire à court terme pour un traitement et un parcours linéaire du texte. De plus, un même objet peut avoir de multiples correspondances avec d'autres occurrences du texte. En revanche, les liens externes ne peuvent être qu'entre deux phrases consécutives du texte qu'ils associent par couples. La seule présence de liens externes ne peut suffire pour la constitution d'un texte. Un modèle qui se centre sur la présence des connecteurs est contraint de définir les rapports de contextualité par analogie avec les rapports de dérivation logique. Mais il n'y a en fait aucune règle qui impose ou qui permette de prévoir à coup sûr le passage d'une phrase à une autre. Même dans les textes dits *argumentatifs*, les correspondances de contenus sont plus importantes que les liens externes. Elles permettent parfois de suppléer à l'omission dans la rédaction ou à la négligence, lors de la lecture, des connecteurs.

L'explication des relations établies par le texte entre les objets dont il traite apparaît donc comme une procédure interne sémantique. Elle ne réfère à aucun principe externe d'organisation et elle n'est ni cognitive ni fonctionnelle. C'est seulement dans la phase de segmentation que les connaissances du lecteur peuvent jouer un rôle important. La recontextualisation est essentiellement orientée vers la reconstitution du réseau rédactionnel : ce sont les relations établies par le texte qui importent et non les relations que l'on pourrait intrinsèquement établir entre les objets. Il ne faut pas confondre ce que le texte dit et ce qu'on pourrait dire sur le sujet traité par le texte. Le réseau rédactionnel porte sur l'ordre dans

lequel le texte introduit les objets, sur les occurrences répétées de ceux-ci et sur les liens établis et rejetés.

La reconstitution du réseau rédactionnel n'exclut pas la constitution d'un réseau cognitif correspondant, celui que le rédacteur voulait proposer au lecteur. Le réseau rédactionnel induit un réseau cognitif. Mais il en reste différent. Un réseau cognitif est indépendant de toute détermination propositionnelle et de tout énoncé. Il se représente plus naturellement par des schémas, des tableaux, des graphes; les expressions linguistiques (mots, descriptions définies ou indéfinies, propositions...) ne sont pas nécessairement exclues d'un réseau cognitif mais elles y apparaissent seulement comme indices d'objets. De plus un réseau cognitif est intrinsèque, de sorte qu'il soit directement disponible pour des situations diverses et hétérogènes. Au contraire, un réseau rédactionnel dépend des buts et des choix qui ont commandé la rédaction du texte; il dépend aussi des contraintes linéaires inhérentes à tout discours. A ce titre, le réseau rédactionnel peut être considéré comme une description particulière du réseau cognitif : il présente par rapport au réseau cognitif des effets d'ordre, des effets d'omission, des effets de redondance dûs aux choix rédactionnels et à la linéarisation. Un réseau rédactionnel peut donc toujours être modifié pour les besoins de la communication. Un texte peut toujours, en principe, se réécrire, bien que cela se révèle en fait souvent très coûteux. De toutes façons pour un même réseau cognitif, il peut y avoir des présentations rédactionnelles très différentes.

Nous distinguons donc pour un texte, le réseau rédactionnel et le réseau cognitif. Ce dernier ne doit pas être confondu avec ce que nous avons appelé plus haut les bases cognitives d'un texte, c'est-à-dire avec le niveau d'intégration cognitive présupposé par le texte dans la présentation des objets. Par exemple, les scripts et les plans que SCHANK et ABELSON font intervenir dans les programmes SAM et PAM concernent les bases cognitives d'un texte sur des événements quotidiens et non le réseau cognitif du texte. Cette double distinction est importante pour analyser l'activité de compréhension des textes. En effet, elle revient à ne pas confondre concernant le lecteur : — la richesse ou la pauvreté de ses connaissances par rapport aux bases cognitives requises par le texte, — les traitements qu'il peut mettre en oeuvre : possibilité de prendre en compte la diversité des relations du texte, type de questions qu'il peut poser, procédures de contrôle pour accepter les réponses qui lui viennent.

Dans une situation *normale*, le lecteur n'a pas trop de *lacunes* vis à vis des bases cognitives du texte. En revanche il n'est pas requis que les réseaux cognitifs dont il dispose recouvrent déjà le réseau cognitif présenté par le réseau rédactionnel. Sinon la lecture ne ferait rien découvrir



de nouveau. En fait la lecture peut être un moyen d'accroître les réseaux cognitifs dont le lecteur dispose ou d'en modifier certains. Dans cette situation *normale* la compréhension n'a cependant rien d'automatique. Le passage du texte lu aux représentations cognitives que le texte construit n'est ni immédiat ni univoque. La reconstitution du réseau rédactionnel peut exiger un certain travail. Une représentation synoptique du texte permet alors d'objectiver et de contrôler ce travail.

### III. La représentation synoptique d'un texte.

Nous avons distingué deux types de relation, les relations déterminantes et les rédactions contextuelles. Les premières sont internes à la phrase et à son développement, les secondes sont propres à l'adjonction des phrases. Ces deux types de relation peuvent être représentées sur deux dimensions. On obtient ainsi un tableau sur lequel les objets du texte peuvent être distribués.

#### a) La distribution des objets par colonnes.

Dans les représentations tabulaires ou configurales adoptées jusqu'à présent, le nombre de colonnes semble *a priori* fixé et indépendant des textes. Cela conduit à éliminer de la représentation certains aspects rédactionnels, tels que par exemple la complexité des phrases. Une représentation synoptique doit être plus souple : le nombre de colonnes doit dépendre des textes et ne pas être imposé par les procédures de représentation.

La définition cognitive de la proposition impose au moins trois colonnes : une pour les objets d'ancrage du discours, une pour la valeur du rapport déterminatif et une pour les objets thématiques. Nous les noterons respectivement II, III, IV. En fait, cela ne peut prendre en compte que les phrases les plus simples. Il y a aussi les phrases avec complétives et les phrases avec des propositions subordonnées.

Les premières constituent souvent une difficulté pour les modèles de compréhension. GRAESSER, par exemple, les réduit à un seul *statement* [GG, p. 368]. Cette solution ne peut conduire qu'à des confusions si on l'applique aux textes argumentatifs ou aux textes littéraires. Pour SCHANK elles rentrent difficilement dans la distinction entre cas et relation, c'est-à-dire entre valence d'un ACT et liaison de deux conceptualisations [S1, p. 579, 584]. J.-B. GRIZE leur reconnaît un statut propre, mais il n'apparaît pas dans l'écriture symbolique et dans la configuration globale [Gz3, p. 124-126, p. 141-144] : les phrases avec complétives ne se distinguent pas des autres déterminations. Dans une distribution ouverte des objets par colonnes, il devient possible de conserver la forma parti-

culière des phrases avec complétives. Le verbe dénotant un sentiment, une pensée ou une croyance est inscrit comme objet dans la colonne III des relations déterminatives. La proposition complétive est reportée sur trois nouvelles colonnes V, VI, VII. Cela présente l'avantage de bien séparer des niveaux de discours ou des oppositions de points de vue que souvent les textes entremêlent. Si la proposition complétive comporte elle-même un verbe qui appelle une autre proposition complétive, cette procédure peut être réitérée par l'adjonction de trois nouvelles colonnes.

Pour les phrases avec propositions subordonnées, il faut distinguer entre celles qui sont construites avec un connecteur argumentatif ou temporel et les autres. Pour la première, la présence d'un connecteur autorise la segmentation de la phrase en deux autres phrases [V3, p. 36-88 210-218]. Cela veut dire que, dans une représentation synoptique, les phrases avec subordonnées construites avec un connecteur sont développées sur deux lignes et non plus sur une seule. C'est ici qu'apparaît le rôle de la colonne I : elle permet de porter les marques de liens externes entre phrases. Tous les connecteurs argumentatifs et temporels, inter ou intraphrases sont portés sur cette première colonne. La représentation des propositions relatives est moins simple. Il faut en effet distinguer les relatives déterminatives et les relatives explicatives. Les premières peuvent être considérée comme une partie intégrante de l'objet cognitif présenté : elles ne sont donc pas à dissocier de l'expression présentant l'objet. En revanche les relatives explicatives doivent être très souvent traitées comme une proposition autonome. C'est par exemple la solution adoptée par J.-B. GRIZE sur un cas particulier [Gz3, p. 138]. Nous sommes donc conduits à les traiter comme une phrase emboîtée et donc à les présenter sur une ligne.

Chaque phrase du texte se trouve ainsi représentée par une ou par plusieurs lignes selon sa complexité propre. En outre, des phrases présentant des types de complexité différents ne se trouvent pas représentées de la même manière. Dans une représentation synoptique toutes les propositions situées sur la même ligne portent le même numéro. Mais les propositions principales, celles qui sont directement prises en charge par le locuteur, ne peuvent se trouver que dans les colonnes II, IV. Les autres propositions d'une même ligne sont alors affectées d'un indice : 1, 1(1') 1(1'(1'')). De cette manière tous les objets du texte se trouvent disposés tabulairement, selon les rapports de détermination qui les unissent, et la distinction des propositions, comme celle des phrases, est conservée. Il est donc possible de travailler sur deux types d'unité de texte à la fois.

#### b) La configuration des relations contextuelles.

Dans un texte, aucune phrase ne peut être totalement

## LA SYNOPSIS DU TEXTE

indépendante ou isolée des autres. Ou une phrase est reliée par un lien externe à une autre, ou elle a l'un de ses objets qui est en correspondance de contenu avec l'un des objets d'une ou plusieurs autres phrases. Ces relations contextuelles se marqueront sur le tableau par des flèches verticales. La cohérence d'un texte exige donc que de chaque ligne du tableau parte au moins une flèche vers une autre ligne du tableau. Les relations contextuelles pouvant être de nature différente, nous adopterons un système de fléchage qui reflète cette diversité.

### Lien externe.

- (Col. I). Selon qu'ils sont associés à la première ou à la seconde des deux lignes qu'ils relient, les connecteurs argumentatifs et temporels sont représentés par une flèche brisée montante ou par une flèche brisée descendante  $\lrcorner \rightarrow$   $\llcorner \rightarrow$

- (Col. III, VI). Les oppositions entre deux rapports de déterminations sont marqués par un trait plein avec double pointe inversée  $\rightrightarrows$

### Correspondances de contenu.

- (Col. II, V). L'identité de référence est marquée par une flèche en trait plein  $\longrightarrow$ ;

- l'inclusion méreologique de référence par une flèche en pointillé  $\dashrightarrow$

- (Col. IV, VII). Les relations paraphrastiques entre objets rhématiques sont marquées

- par un trait, plein ou en pointillé, avec  $\longleftrightarrow$

- double pointe pour les relations de synonymie  $\leftrightarrow$

La différence entre trait plein et trait en pointillé traduit le fait que les expressions se recouvrent lexicalement ou non. Elles se recouvrent au moins en partie quand elles ont des termes communs ou que certains de leurs termes sont synonymes. Dans le texte de Roger Martin du GARD représenté plus loin, les expressions *absurde sacrifice* et *inutilité de tous les héroïsmes* sont reliées par un trait plein, mais non les expressions *folies courageuses* et *suprême abnégation*. Les expressions reliées en pointillé n'ont une relation de synonymie que dans le contexte particulier du texte où elles apparaissent. Nous reviendrons plus loin sur la portée de cette différence.

- par un trait avec double pointe inversée pour les relations d'antonymie  $\rightrightarrows$

- par une simple flèche pour les rapports de superordination  $\rightarrow$

Deux points méritent d'être soulignés dans cette explicitation synoptique des relations contextuelles. Le premier concerne le problème de l'inférence et le second celui de la redondance.

Un texte étant *a priori* supposé cohérent (c'est le postulat qui commande toute situation de lecture, hormis celle des corrections de devoirs), sa compréhension exige que chaque ligne soit reliée par au moins une flèche à une autre ligne. Cela peut donc conduire le lecteur à induire des correspondances de contenu que les seules données lexicales ou que ses propres connaissances ne lui permettent pas d'explicitier. Parce qu'il suppose le texte cohérent, le lecteur infère au delà de ce qu'il sait et de ce qu'il comprend spontanément. Cela appelle évidemment une confirmation ultérieure, mais il y a déjà ouverture sur une appréhension différente ou plus riche que celle dont il disposait. C'est dans de telles situations que la lecture peut être un moyen d'apprentissage autonome. A côté de ce qu'on a appelé les inférences pragmatiques, les inférences lexicales et les inférences propositionnelles — lesquelles occupent une place centrale dans les études psychologiques sur la lecture —, il faut donc admettre des inférences rédactionnelles qui constituent un pas cognitif pour le lecteur. Fondées sur le postulat de la cohérence du texte lu et sur la difficulté à l'établir quand on s'en tient aux schémas dont on dispose, elles constituent la part véritablement féconde de la lecture. Sur la configuration tabulaire elle peut se traduire par la différence entre traits pleins et traits en pointillés. En effet, les relations marquées en pointillé ne peuvent relever ni d'inférences lexicales ni d'inférences propositionnelles. Elles sont éminemment cognitives, et dans beaucoup de textes, elles ne présentent aucun caractère pragmatique.

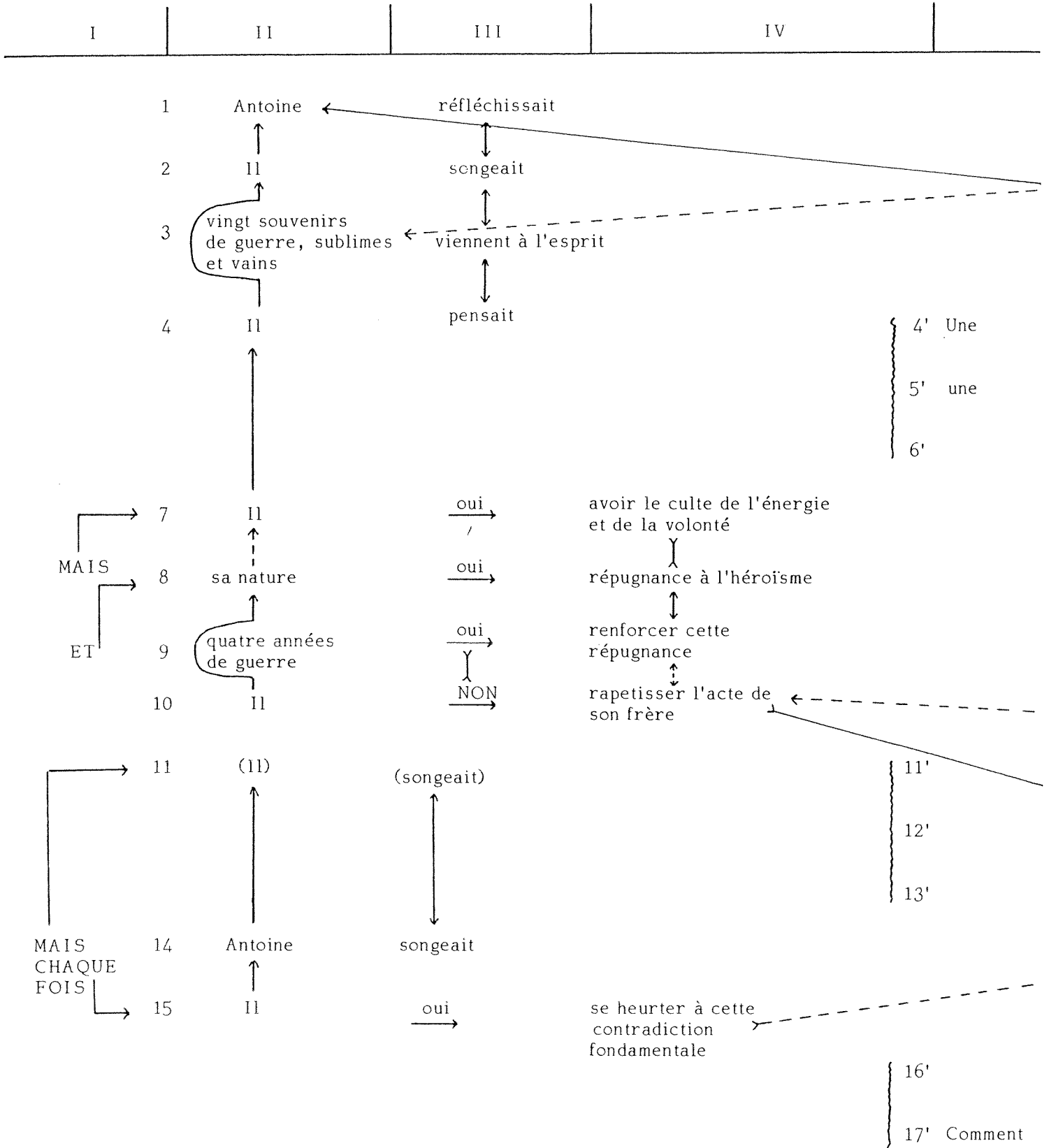
La redondance est aussi un aspect important des textes. Mais dans la variété imprévisible des expressions du discours naturel, elle n'est pas toujours discernable de façon simple. Chaque expression peut avoir une nuance non négligeable par rapport à une expression sémantiquement voisine. Cela constitue un problème délicat que les modèles de lecture évitent : ils sont davantage orientés vers le problème de l'omission de l'information. Pourtant, qu'il s'agisse d'identifier les objets du texte ou qu'il s'agisse de distinguer les propositions principales d'un texte, c'est-à-dire ses macropropositions, ce problème ne peut être ignoré. Dans les deux cas, il faut réduire la redondance. Or, cela peut être un obstacle pour de jeunes lecteurs ou pour des lecteurs non cultivés. D'un point de vue didactique, la redondance des textes ne peut donc pas être passée sous silence dans un modèle de compréhension. Il est ici partiellement pris en compte par les relations contextuelles d'expressions synonymes dans le cadre du texte et marqués par  $\longleftrightarrow$  ou par  $\leftrightarrow$

## LA SYNOPSIS DU TEXTE

Les relations contextuelles sont définies entre les unités d'une même colonne. Elles apparaissent donc représentées par des flèches verticales. Cependant, en raison du processus de la nominalisation ou par suite de la succession possible d'une phrase simple et d'une phrase complexe, ces correspondances de contenu apparaissent entre des objets qui appartiennent à des colonnes différentes : entre les colonnes IV et II lorsqu'il y a nominalisation ou entre les colonnes IV et VII lorsque la rédaction passe d'une phrase simple à une phrase avec complétive. Les relations de contenu sont alors représentées par des flèches obliques.

### IV. Un exemple de représentation de texte et son utilisation.

Le texte dont nous donnons ici la représentation synoptique est un texte de Roger Martin du GARD. Il a été choisi par J.-B. GRIZE pour mettre en valeur certaines formes argumentatives de contradiction [GP, p. 46-47]. Nous en reprenons un passage plus long que celui retenu par J.-B. GRIZE pour ne pas nous limiter au seul aspect argumentatif. On trouvera en annexe la représentation synoptique d'autres textes et en particulier du texte de MATTHIEZ sur les Dantonistes pour lequel J.-B. GRIZE a proposé des configurations partielles et globales.





Pour établir cette représentation nous avons utilisé les procédures indiquées plus haut. Sur trois points cependant il a fallu faire des choix non dictés par ces procédures : — La première construction relative est une expression de mise en relief : “c’est une faute de jugement qui est à la base...” Nous l’avons transformée en une proposition simple (4’). Cette transformation conserve la focalisation sur *faute de jugement*. — Cette construction relative est suivie d’une proposition nominale qui vient l’expliciter (“:”). Nous l’avons traitée comme une proposition parallèle à 4’, 5’ : (c’est) une confiance illusoire en certaines valeurs (qui) [est à la base de ces folies courageuses]. — Les propositions 11’, 12’, 13’ auraient pu être placées dans les colonnes III, IV, V, puisqu’elles correspondent chacune à des phrases. Cependant, en raison de l’opposition marquée par 14 (“*Mais chaque fois qu’Antoine songeait.*”), nous les avons considérées comme les complétives de la principale implicite “*Antoine songeait*”. La construction du texte en 1, 2, 3, 4 oriente d’ailleurs la lecture dans le sens de ce choix.

Le même problème s’est posé pour les propositions 16’ et 17’. Leur statut discursif de *complétives* est moins évident. Mais en raison de la ponctuation (:) et pour des raisons de symétrie avec 11’, 12’, 13’ — il y a opposition entre l’acte de Jacques et ses attitudes intellectuelles — nous les avons considérées comme des complétives.

Pour alléger la présentation du tableau, nous avons réduit la première phrase à son noyau énonciatif.

Cette représentation synoptique permet d’emblée quelques observations à propos du texte.

**1) Il y a parallélisme entre les quatre premières phrases.** — même objet d’ancrage : colonne II. Il y a pour la ligne 3 une inversion stylistique dans la position des objets (colonne II et VIII). Elle est mise en évidence par les flèches obliques ; — synonymie des verbes (colonne III) ; — même objet rhématique exprimé par des expressions différentes : *absurde sacrifice, inutilité de tous les héroïsmes, folies courageuses, souvenir de guerre sublimes et vains*.

Nous avons explicité aussi le parallélisme de 4’ et de 5’. La proposition 6’ vient expliciter le contenu de l’objet d’ancrage de 4e et de 5’.

Ce parallélisme met en évidence le caractère redondant de tout ce passage. Les autres premières phrases (dans le tableau, les six premières lignes) peuvent être résumées en une seule. Cette phrase résumée doit comprendre : l’objet d’ancrage répété en colonne II, l’un des verbes de la colonne II, l’un des verbes de la colonne III, l’une des expressions liées à la



## LA SYNOPSIS DU TEXTE

colonne V.

**2) Ce sont des relations d'opposition qui organisent la succession des phrases suivantes.**

Nous pouvons distinguer trois formes d'opposition intervenant dans l'organisation rédactionnelle d'un texte : l'opposition connective (col. I), l'opposition déterminative (col. III, VI) et l'opposition d'antonymie (col. IV, VII ... ou entre ces colonnes).

Entre les lignes 7 et 8, il y a à la fois opposition connective et opposition d'antonymie. L'opposition connective neutralise l'effet de contradiction que l'opposition d'antonymie induit entre 7 et 8 : les deux attitudes évoquées sont compatibles.

Entre les lignes 9 et 10 il y a opposition déterminative (mais non pas contradiction puisqu'il n'y a pas le même sujet d'ancrage). La négation qui intervient en 10 dissocie une synonymie implicite d'attitudes entre *diminuer l'acte de son frère* et *répugnance pour l'héroïsme*. En outre 8 est connectivement relié à 9 et a le même objet rhématique. La phrase 10 rejette donc l'inférence possible de 8-9 selon laquelle puisqu'il répugne à l'héroïsme, Antoine dévalorise l'acte de son frère.

Entre les lignes 11 et 14-15 il y a opposition connective : — 11-13' réaffirme explicitement le respect d'Antoine pour l'acte de son frère et renforce donc ce qui est déterminé en 10; — 15 explique la résistance ressentie par Antoine.

L'opposition connective conduit à inférer une opposition d'antonymie entre *inspirer du respect* et *se heurter à une contradiction*. Ces deux attitudes n'ayant pas les mêmes cibles, elles ne sont pas incompatibles. Nous avons donc entre 11 et 14-15 une opposition analogue à celle entre 7 et 8.

Entre les lignes 16' et 17' nous avons une contradiction : une opposition antonymique entre deux objets rhématiques est rapportée à un même objet d'ancrage.

A la suite de ces observations il apparaît qu'un résumé doit contenir l'objet rhématique de 8-9, la proposition 10, l'opposition connective 11-15 et la contradiction 16'-17'.

Le tableau synoptique du texte permet donc de justifier le résumé suivant :

*“Antoine songeait au sacrifice suprême de son frère (lignes 1-6). Sa répugnance pour l'héroïsme ne le conduisait pas à diminuer l'acte de son frère (lignes 7-10). Mais les idées de Jacques lui posaient une contradiction : il haïssait la violence et soutenait la pire violence, la*

*violence théorique* (lignes 11-17).”

Ce résumé reflète la configuration tabulaire du texte. Si une autre représentation avait été établie, cela aurait probablement induit un résumé différent. Cependant, l'adéquation du résumé à la représentation peut être aisément contrôlée. Quant à l'adéquation de la représentation du texte, elle dépend des procédures d'élaboration de la représentation. Comme nous l'avons indiqué, ce n'est plus un problème particulier d'application, mais le problème général de la méthode.

### 3) Il y a continuité des objets rhématiques entre les phrases.

Il y a d'une part l'objet "*acte évalué du sacrifice de sa vie*" : on peut en suivre la continuité par les flèches  $\longleftrightarrow$  ou  $\leftarrow \rightarrow$  en colonne VII et X. Il y a d'autre part l'attitude positive et l'attitude négative vis à vis de cet acte. On peut en suivre la continuité par les flèches  $\longleftrightarrow$   $\longleftarrow$   $\longrightarrow$  en colonnes IV et VII. En ce qui concerne les objets thématiques, Antoine apparaît comme le centre de l'organisation rédactionnelle du texte (colonne II).

Un résumé n'a pas nécessairement à prendre en compte cet aspect. Il constitue une première transformation en direction d'une représentation cognitive du texte.

Ces quelques observations montrent l'économie et la richesse d'appréhension que peut offrir une représentation synoptique d'un texte. Son intérêt principal n'est cependant pas là. Une représentation synoptique apparaît comme un passage obligé non pour produire un résumé ou pour répondre à des questions de compréhension mais pour contrôler, ou pour évaluer, toutes les productions discursives qu'un lecteur peut faire à propos d'un texte. En ce sens, que ce soit à des fins d'études psychologiques de la lecture ou à celles d'interventions didactiques, l'objectivation d'une représentation non linéaire du texte s'impose entre le texte et l'expansion discursive censée en exprimer ou en refléter la compréhension. Le lien entre compréhension d'un texte et expansion discursive dépend en fait de la représentation que l'on peut établir. A ce titre l'utilité d'un modèle ne dépend pas seulement des qualités de simulation productive (production de résumé ou de réponses à des questions) mais de sa description de démarches intégratives appropriables par des élèves ou par des lecteurs de culture différente. Dans une démarche intégrative, les procédures ne sont pas *aveugles* c'est-à-dire décomposées à l'extrême et toujours éloignées du résultat qu'elles contribuent à produire : au contraire elles restent explicitement reliées à la globalité et au sens de ce qui doit être produit.

## CHAPITRE V

### EXPANSION DISCURSIVE DE LA LECTURE

#### ET COMPRÉHENSION

La compréhension est liée à un ensemble de processus internes qui ne peuvent être observés ou étudiés directement. Elle n'est accessible que dans les productions ou dans les performances auxquelles elle donne lieu. Pour certaines activités intellectuelles, comme le calcul, comme les raisonnements, on ne peut d'ailleurs les séparer de l'exécution de certaines tâches car elle implique alors le recours à un système de représentation symbolique. C'est en ce sens que WITTGENSTEIN refusait d'opposer la *compréhension privée* c'est-à-dire l'expérience subjective de la pensée à la compréhension d'autrui, c'est-à-dire à la pensée engagée dans la structure d'un langage ou dans celle d'une représentation [W1, p. 91]. Mais la lecture d'un texte présente ceci de particulier qu'elle n'appelle de soi aucune production, aucune activité discursive venant la prolonger. Elle peut rester *silencieuse*. Les productions auxquelles la compréhension du texte lu peuvent donner lieu doivent le plus souvent être sollicitées par une demande extérieure : le lecteur doit être invité à s'exprimer, ou en avoir l'occasion. En outre, les productions qui peuvent manifester la compréhension, c'est-à-dire l'expansion discursive de la lecture, sont diverses : rappel de ce qui a été lu, résumé du texte, réponses à des questions.

Cette diversité des formes d'expansion discursive de la lecture soulève le problème de leur rapport à la compréhension du texte lu. Certes, chacune met en œuvre une tâche qui intervient dans le cours de la lecture. On imagine mal que quelqu'un puisse comprendre ce qu'il lit sans se rappeler momentanément ce qu'il a lu, sans sélectionner certaines informations comme plus importantes et sans se poser des questions. La compréhension d'un texte implique, à des titres divers, toutes ces activités. Mais probablement pas de la même manière selon les situations de lecture. Et surtout aucune de ces tâches ne peut être considérée comme entièrement homogène à l'activité de lecture lorsqu'elle est sollicitée de l'extérieur. Ainsi par exemple un questionnaire oblige le lecteur à regarder le texte à travers des questions qu'il ne s'est peut-être pas posées, ou dont il ne perçoit pas le lien avec le texte. Un résumé exige une activité d'articulation, et parfois de réexpression, des idées principales discernées : ce travail de synthèse dépasse l'activité habituelle de compréhension au

cours de la lecture. Enfin dans la lecture, le rappel est souvent subordonné aux intérêts et aux motifs qui le commandent. Le rappel intervient rarement comme une exigence portant sur la globalité du texte (ou alors il est implicitement assimilé à une tâche de résumé) pour la simple raison que le texte lu reste, au moins en droit, disponible. Le rapport entre expansion discursive et compréhension du texte lu est loin d'être le même dans les trois tâches. Et il n'est pas neutre de choisir l'une ou l'autre pour la lecture des textes.

Les études psychologiques, recherchant plus les conditions d'une étude en laboratoire, ont jusqu'à présent privilégié l'épreuve de rappel. Celle-ci présente l'avantage par rapport au questionnaire de ne présenter aucune contrainte discursive externe pour le lecteur. Mais cela conduit à postuler un recouvrement étroit entre mémoire et compréhension, ce qui n'est pas évident. Les études pédagogiques et les analyses didactiques, confrontées au problème de l'apprentissage et des acquisitions à différents niveaux scolaires, ont au contraire développé la pratique des questionnaires. Les questionnaires permettent d'explorer la compréhension sur des aspects que l'on choisit. Mais, en fait, les questionnaires de compréhension restent sujets à caution car les questions posées représentent une variable indépendante qui échappe encore à tout contrôle et à toute évaluation. D'une part il n'y a aucune procédure systématique pour établir un questionnaire et d'autre part il n'y a aucune échelle permettant d'estimer le degré de difficulté des questions posées par rapport au texte lu. L'interprétation des données recueillies par les questionnaires de compréhension est donc entièrement subjective et la quantification en proportion d'items réussis est un leurre. Il y a donc en fait un fossé important entre l'approche psychologique de la lecture et l'approche pédagogique ou didactique, la première présentant une plus grande fiabilité méthodologique et la seconde faisant face à la complexité des apprentissages et des performances en semblant sacrifier toute possibilité d'une analyse rigoureuse.

C'est cette séparation, pour l'étude de la lecture des textes, qui doit être mise en cause. Contrairement à ce que l'on admet implicitement l'épreuve de rappel n'est pas une épreuve pertinente pour recueillir des données sur la compréhension d'un texte. Cette épreuve présente en effet deux contraintes méthodologiques qui impliquent des limitations trop importantes pour être utilisées à cette fin : l'élimination d'une partie des données et le choix relatif d'une norme de référence. En second lieu les difficultés inhérentes à l'interprétation d'un questionnaire ne sont pas insurmontables. Il est en effet possible de contrôler et d'évaluer les questions posées. La méthode du questionnaire offre, avec la variation du type de questions, une approche expérimentale de la lecture au moins aussi fiable

que l'approche par l'épreuve de rappel.

### **I. Les limites méthodologiques de l'épreuve de rappel.**

Lorsqu'il s'agit d'étudier la compréhension d'un texte, la plupart des travaux psychologiques s'en tiennent à l'expression de ce qui est rappelé après lecture. Il y a à cela des raisons historiques et méthodologiques.

Si la mémoire et la compréhension ont longtemps été séparées, voire opposées dans certaines conceptions pédagogiques, elles tendent, depuis les travaux sur l'organisation de la mémoire sémantique, à être vues comme les deux faces d'un même processus. L'unité entre mémoire et compréhension est maintenant à la base de tous les modèles de psychologie cognitive. Beaucoup de recherches sur la lecture se sont ainsi trouvées rattachées au problème plus général de l'organisation de la mémoire, de l'accessibilité de ce qui y est *stocké* et du traitement qu'elle permet du flux de l'information sensorielle. A cet égard l'évolution des travaux de KINTSCH, partant d'un modèle d'organisation de la mémoire lexicale pour aboutir à un modèle de compréhension dans la lecture, est représentative de la problématique psychologique. Et, d'un point de vue méthodologique l'épreuve de rappel est l'épreuve classique dans les travaux sur la mémoire et sur l'apprentissage. Le rappel d'un texte ne semble pas *a priori* substantiellement différent à traiter pour le chercheur que le rappel d'une liste de mots ou d'une liste de syllabes. On a pu remarquer que les études psychologiques sur la lecture sont ainsi réduites au schéma des expériences sur la mémoire [G, p.68-108, 202]. Le *texte de base* utilisé dans les modèles d'analyse propositionnelle [BK] ressemble d'ailleurs plus à une liste de mots complexes (les paires prédicats—arguments) qu'à un texte. De cette façon l'épreuve de rappel apparaît naturellement comme l'épreuve principale pour accepter ou rejeter une théorie de la lecture : il suffirait de comparer les prévisions de rappel que la théorie permet aux rappels effectifs des lecteurs. Cette comparaison repose sur deux opérations : la vérification d'une check-list et la référence à un couple lecteurs—texte. Ces deux opérations entraînent des réductions injustifiées lorsqu'il s'agit d'étudier la compréhension des textes.

#### **a) La validation d'un modèle de compréhension à travers une épreuve de rappel.**

Tout rappel d'un texte, comme aussi tout résumé, implique sélection, contrôlée ou non, dans les informations, les idées ou les faits présentés par le texte. Par ailleurs un modèle de compréhension des textes conduit à faire des hypothèses sur ce qui du texte sera rappelé ou sur ce qui doit être retenu comme points importants. On constitue ainsi une liste

de propositions ou de faits qui forme le rappel (ou le résumé) théorique, c'est-à-dire celui conforme au modèle. Cette liste joue ensuite le rôle de *check-list* : on relève la présence ou l'absence de chacun des items de la liste théorique dans les textes de rappel effectif produits par les lecteurs. On peut alors déterminer la proportion des items de la liste théorique effectivement rappelés, celle de ceux qui sont fréquemment omis ... La force de prédiction du modèle peut ainsi être testée.

Cependant, cette comparaison par *check-list* ne permettrait de rien conclure si l'on ne prenait pas comme référence normative la compréhension des lecteurs. Or, c'est là une supposition très fragile. Des lecteurs peuvent éprouver beaucoup de difficultés pour comprendre un texte; ils peuvent aussi le mal comprendre. La plupart des situations pédagogiques ou didactiques doivent faire face à ce problème. Elles sont d'ailleurs souvent organisées en vue de modifier, d'approfondir et parfois d'évaluer la compréhension que les lecteurs peuvent avoir des textes qu'ils lisent. Dans ce cas c'est un modèle de compréhension, implicite ou explicite, qui joue le rôle de référence normative : les productions des lecteurs sont alors comparées à la liste que le modèle de compréhension permet de constituer. Mais si, par définition, on ne peut prendre comme référence normative le modèle de compréhension, comment s'assure-t-on de la compétence des lecteurs?

Les recherches psychologiques sur la lecture des textes contournent le problème en prenant comme lecteurs des étudiants et en leur proposant des textes très *simples* : une histoire schématisée, un fait divers extrait d'un journal, parfois un résumé de manuel, c'est-à-dire ce qui peut relever de la lecture la plus courante et ce qui n'exige que la reconnaissance de situations pragmatiques stéréotypées. On est alors en droit de penser qu'il ne peut y avoir aucun obstacle cognitif particulier et que les lecteurs choisis sont compétents. Ce choix de la sous-population témoin et du texte constitue la deuxième opération nécessaire à la comparaison entre prévisions d'une théorie et production effective des lecteurs.

#### **b) Les réductions inhérentes à une épreuve de rappel.**

Cette démarche de comparaison implique d'importantes réductions : celles-ci concernent et les productions des lecteurs et les situations effectives de lecture.

Puisqu'on relève la présence ou l'absence des items de la *check-list*, toute l'expansion discursive du rappel ne peut être prise en compte. Cela veut dire que tout ce qui dans le texte du rappel s'écarte de la liste théorique tend à être minimisé ou écarté. En particulier le texte du rappel n'est plus traité comme un texte et analysé comme tel avec les

## EXPANSION DISCURSIVE ET COMPRÉHENSION

opérations de segmentations et de recontextualisation correspondantes. La possibilité de propositions incompatibles avec celles du texte n'est pas prise en compte. L'évaluation quantitative de l'épreuve de rappel porte sur les items réussis et sur les items omis, elle **néglige les erreurs ou les divergences**. La quantification mise en œuvre est unidimensionnelle. Or, que signifierait du point de vue de la compréhension un rappel qui incluerait à la fois une proportion importante d'items conformes au modèle et des propositions incompatibles avec des points importants du texte? Dans la quantification unidimensionnelle adoptée, la *mesure* n'a aucune relation avec le texte lu : la proportion de conformité est uniquement définie par rapport au modèle c'est-à-dire par rapport à un extrait du texte. On s'en tient donc à la proportion de conformité suivante :

$$\frac{\text{nombre de propositions rappelées conformes à la check-list}}{\text{nombre de propositions de la check-list}}$$

Or, il est aussi important d'avoir une proportion évaluant la fidélité par rapport au texte. C'est-à-dire :

$$\frac{\text{nombre de propositions rappelées divergeant du texte}}{\text{nombre de propositions du texte de rappel}}$$

On peut de la même manière définir une proportion d'explicitation indiquant l'importance des transformations inférentielles auxquelles l'expansion discursive des lecteurs a donné lieu.

Pour retirer d'une épreuve de rappel des données pertinentes concernant la compréhension du texte lu, il faut prendre en compte tout le texte du rappel et procéder à une quantification multidimensionnelle. Les erreurs ou rappels hors-texte sont aussi importants que les restitutions conformes (sous réserve d'équivalence d'expression entre le texte du rappel et la check-list) et les omissions ne sont peut-être pas sans rapport avec les inférences explicitées ou non par le lecteur. Mais une quantification multidimensionnelle serait-elle suffisante?

Les épreuves de rappel impliquent que l'on recourt à des textes *simples*. La simplicité du texte est d'ailleurs souvent confondue avec la familiarité du sujet pour le lecteur. Mais dans ce cas la lecture ne se trouve-t-elle pas dissociée d'une tâche de compréhension du texte? Les prévisions de reproduction perdent de leur pertinence lorsqu'elles portent sur des textes ne présentant que des connaissances familières ou des schémas stéréotypés. N'obtiendrait-on pas les mêmes *performances* si les lecteurs n'avaient qu'un temps très bref permettant seulement de parcourir le passage en diagonale sans avoir la possibilité de fixer chaque

phrase? Une lecture distraite ou partielle peut être sur des textes *simples* aussi performante qu'une lecture attentive. Du moins si l'on se contente d'une épreuve de rappel. Dans ce type d'étude on ne peut dépasser au mieux l'étude d'une compréhension automatique, celle qui accompagne la production du discours oral dans les conversations quotidiennes. En fait, le problème de la compréhension des textes se pose dès que la lecture exige plus que la reconnaissance de situations fréquentes. Une lecture attentive est alors nécessaire parce que le texte résiste à un *parcours rapide*, parce qu'il s'écarte de ce à quoi on peut s'attendre habituellement. Il ne s'agit plus de lire quelque chose qui a été lu ou entendu sous une forme ou sous une autre. Cela constitue d'ailleurs la situation la plus fréquente de la lecture des textes, du moins en situation scolaire. Les lecteurs se trouvent confrontés à des textes qui présentent des informations ou des démarches cognitives nouvelles ou qui ont une organisation rédactionnelle plus complexe que l'organisation du discours ordinaire. Dans ces conditions, lire ne consiste plus à reconnaître ce qu'on sait déjà.

Enfin, pour valider un modèle de compréhension, on procède essentiellement à des expérimentations avec les étudiants de l'université, c'est-à-dire avec une population hautement sélectionnée et après une longue période d'apprentissage de la lecture des textes. Or, cela ne limite-t-il pas considérablement la portée des modèles que l'on établit? Les problèmes de lecture et de compréhension se posent principalement avant l'accès à l'université; et ils se posent avec une population d'élèves soumis à la scolarité obligatoire et dont la très grande majorité n'atteindra pas le niveau de la scolarité universitaire. La démarche adoptée dans les recherches psychologiques sur la compréhension des textes méconnaît ce fossé entre une petite sous-population sélectionnée et une large population pour laquelle il y a des problèmes d'apprentissage.

Ces réductions ne constituent pas toutes des limitations de même ordre. Il est possible par exemple de procéder à des expérimentations en variant le type de texte ou en manipulant les variables rédactionnelles : on pourrait ainsi analyser l'effet soit de la nouveauté cognitive d'un texte, soit de son organisation rédactionnelle sur le rappel. Cela constituerait une source plus riche de données expérimentales. La seconde réduction que nous avons indiquée n'est donc pas inhérente à la méthode comme la première et la troisième peuvent l'être. En outre, on peut estimer que les recherches psychologiques sur la compréhension des textes n'ont pas à prendre en compte les problèmes didactiques : elles peuvent être simplement l'occasion d'études plus fines et plus complexes sur la mémoire. En revanche la première réduction constitue un obstacle majeur. Un texte, fût-il de rappel, ne se transforme pas en données discrètes, homogènes et



univoques. Toute tentative en ce sens se fait au prix d'approximations et d'interprétations qui occultent ou qui altèrent la compréhension exprimée par le lecteur. L'expansion discursive de la lecture — rappel ou résumé — peut difficilement être traitée comme une source de données expérimentales. Cela peut être aisément illustré par un exemple.

**c) Expansion discursive de la lecture et données expérimentales.**

Voici quatre résumés du passage de Roger Martin du GARD analysé dans le chapitre précédent. Ce passage ne présente aucune difficulté cognitive particulière; il n'exige aucune connaissance préalable pour être lu. Mais il présente une organisation rédactionnelle complexe en partie due à sa démarche argumentative et à l'imbrication de plusieurs points de vue. Ces résumés ont été écrits par des enseignants, donc par des lecteurs dont on ne peut mettre en doute la compétence. Ils avaient le texte sous les yeux et disposèrent d'un quart d'heure pour écrire le résumé. Il ne s'agit donc pas d'une épreuve de rappel. Mais il y a une grande proximité entre les épreuves de rappel et celles du résumé :

— Dans certaines recherches de psychologie cognitive sur la lecture, on associe étroitement épreuve de rappel et épreuve de résumé [G, R2, RG]. Un modèle de compréhension doit permettre d'accomplir les deux tâches.

— Les productions de rappel peuvent présenter entre elles des différences aussi importantes que celles des résumés.

— La difficulté de recueillir des données objectives sur la compréhension d'un texte dans les productions non ciblées du lecteur (ce que sont rappel et résumé par opposition aux questionnaires) apparaît de façon plus frappante lorsqu'il s'agit de résumer un texte.

C'est nous qui introduisons la numérotation dans le minicorpus suivant pour des commodités de référence.

**Résumé A**

- 1) Antoine songeait à son frère Jacques :
- 2) que valait son sacrifice, sa mort en héros?
- 3) Il n'avait pas le culte de l'héroïsme.
- 4) Il respectait la force des convictions de Jacques qu'il n'arrivait pas à comprendre.
- 5) Comment lui, qui avait lutté de toutes ses forces contre toutes les violences qu'il haïssait
- 6) avait pu soutenir la violence froide de la lutte sociale ,

**Résumé B**

- 1) Antoine réfléchit sur l'héroïsme, après la mort de son frère Jacques.

- 2) Il le juge inutile
- 3) et s'interroge sur la contradiction que lui posait l'attitude de Jacques,
- 4) qui, hostile à la violence, n'hésitait pas à soutenir un mouvement favorable à la violence idéologique.

### Résumé C

- 1) Antoine qui a appris les circonstances précises de la mort de son frère Jacques
- 2) s'interroge sur celui-ci, sur ce qui l'a poussé à se sacrifier.
- 3) Il comprend difficilement cet acte, hostile qu'il est à la notion d'héroïsme.
- 4) Et surtout il ne s'explique pas ce paradoxe
- 5) Comment lorsqu'on milite pour la paix comme l'a fait Jacques peut-on pratiquer jusqu'au bout la violence idéologique?

### Résumé D

- 1) Antoine réfléchissait sur le décès de son frère mort en héros
- 2) rejette l'héroïsme
- 3) acte douloureusement vain, acte condamnable
- 4) même s'il mérite le respect
- 5) car il contient deux attitudes opposées : la haine de la violence et le soutien de sa cause.

A première lecture ces résumés paraissent très proches les uns des autres. Nous les avons d'ailleurs choisis dans un corpus plus large pour leurs ressemblances apparentes. Dans ces quatre résumés, nous retrouvons la plupart des termes clés du texte : "*Antoine*", "*réfléchissait*" (ou "*songeait*"), "*mort*", "*son frère Jacques*", "*héroïsme*", "*haine de la violence*" (ou "*hostilité à la violence*"), "*soutenir la violence*" ... En outre l'opposition qui clôt le passage est mentionnée, bien que chaque fois par un terme différent : "*contradiction*", "*opposition*", "*paradoxe*", "*ne comprenait pas*". Un modèle qui reposerait sur une segmentation du texte lu en micro-propositions ne pourrait que conclure à des performances proches pour ces résumés.

Pourtant, tout en reprenant les mêmes termes clés, chacun de ces résumés pose des énoncés différents, voir divergents : par exemple B3 et C2 ou A4 et D4. Chacun reflète une compréhension différente du texte lu. Pour le mettre en évidence, revenons à la représentation synoptique proposée au chapitre différent. Soient, a, b, c, d, e ... les objets cognitifs du texte et R1, R2, R3 ... les déterminations qui les posent. Si le texte présente par exemple la disposition tabulaire suivante :

## EXPANSION DISCURSIVE ET COMPRÉHENSION

a	R1	b
c	R2	d
b	R3	e

un résumé comme un rappel peuvent procéder à trois types de combinaison :

1. fusionner des parties d'expression décrivant deux objets différents c'est-à-dire poser a R4 b d. Nous en avons un exemple en **A3** : "*il n'avait pas le culte de l'héroïsme*". Il y a fusion des deux objets rhématiques de 7-8 [cf. Chapitre IV, p. 77-78]. Leur opposition antonymique est conservée en A3 par l'introduction de l'opposition déterminative "*ne ... pas*";

2. former de nouvelles déterminations en reliant déterminativement deux objets qui ne le sont pas dans le texte, c'est-à-dire poser A R5 e. Nous en avons un exemple en **D5**. La contradiction est rapportée à l'héroïsme et non plus aux idées de Jacques. Dans ce résumé l'opposition entre l'acte et les idées de Jacques [10-11 et 14] se trouve non seulement omise mais occultée. **A4** résulte à la fois d'une fusion des objets rhématiques de 11' et de 13', et d'une nouvelle détermination dont "*Antoine*" forme l'objet d'ancrage. Cependant 11' et 13' étant des complétives de la même principale ("*il songeait*") on peut classer A4 comme une nouvelle détermination : "*la force de ses convictions inspirait du respect*". Celle-ci représente un déplacement de sens par rapport au texte. On peut remarquer aussi la transformation que **A2** apporte à 6' : la question porte sur la valeur du sacrifice et non plus sur le fait de savoir si les valeurs méritent le sacrifice de la vie;

3. modifier les relations existantes entre les déterminations du texte. Nous en avons un exemple en **C3**. C3 propose comme explication à l'attitude de Jacques celle-là même que le texte de Martin du GARD écarte : le résumé C retient les lignes 8-9 en supprimant la relation d'opposition dans laquelle elles sont avec 10.

Toutes ces combinaisons doivent être distinguées des transformations induites par des glissements de connotation. Ainsi des expressions comme *ne pas arriver à comprendre* en A3, C3 ou comme *s'interroger* en B3 représentent un glissement de connotation par rapport à *heurt à la contradiction d'une part* et à la répétition des termes évoquant une réflexion prolongée.

Ces résumés, proches à première lecture, présentent donc une variété de transformations trop importante pour que le relevé des propositions communes avec celle d'une check-list (ici ce pourrait être le résumé que nous avons proposé au chapitre précédent, p. 19) puisse être effectué de façon pertinente. Vis à vis du texte des résumés, et vis à vis de celui des rappels, une check-list ne peut être appliquée qui si on l'utilise

**comme un questionnaire.** L'expérimentateur cherche dans le résumé les passages pouvant être considérés comme des expressions équivalentes à celles de sa check-list. Cela équivaut à chercher dans le résumé des réponses aux items de la check-list traités comme des questions. C'est à cette condition que l'on peut quantifier les productions des lecteurs!

On pourrait penser que le seul relevé des omissions introduirait moins de distortion et moins d'ambiguïtés dans le codage des données. Par exemple, le double contraste exprimé dans le texte entre la répugnance pour l'héroïsme et le respect pour l'acte du sacrifice d'une part, entre l'attitude vis à vis de l'acte et celle vis à vis des idées d'autre part, est absent des résumés A, B, C, D. Mais que peut signifier cette omission, et plus généralement que peut signifier un taux d'omission relativement à des prévisions? S'il s'agit de la compréhension des textes et pas seulement de leur mémorisation, c'est-à-dire s'il s'agit d'une production qui ne peut être référée uniquement à un système de traitement interne et automatisé, comme la mémoire, mais qui doit être aussi référée à des normes cognitives externes et à un système de traitement symbolique, les prévisions d'omission ne peuvent avoir aucun sens. Car, que se passe-t-il s'il y a un taux élevé d'omission ou omission des points les plus importants du texte? Il faudra conclure ou bien à l'incompréhension des lecteurs ou bien au caractère inadéquat du modèle. La première solution semble inacceptable si l'on a postulé la compétence des lecteurs. La seconde l'est aussi si l'on peut montrer, indépendamment de tout système de production de résumé ou de rappel, que les points omis sont essentiels et relèvent du sens du texte.

Du texte des résumés ou des rappels à des données expérimentales, c'est-à-dire objectives et quantifiées, il n'y a en fait aucun passage direct et aucun passage contrôlable.

#### **d) Mémoire, compréhension et situation de lecture.**

La fragilité des travaux psychologiques sur la compréhension des textes dépend de l'idée de compréhension mise en œuvre et du type de situation de lecture qui est privilégiée.

Quand il s'agit de lecture, le recouvrement entre mémoire et compréhension ne peut-être que partiel. On peut se rappeler une phrase ou un passage sans vraiment les comprendre, tout simplement parce qu'en raison de leur obscurité apparente on les a fixés plus longtemps et qu'on leur a prêté une attention plus grande. Inversement, vu la quantité d'informations successives qu'un texte présente, un passage compris peut être oublié. Mais si l'on a à nouveau besoin de l'information manquante, on sait où revenir dans le texte. Au cours de la lecture et peu après on ne

retient souvent que cet adressage des passages, le livre remplissant alors une réelle fonction de mémoire à long terme. L'expression de ce qui a été compris peut donc être différente selon que l'on a ou que l'on a plus le texte sous les yeux, selon qu'il y a ou non cette possibilité de retour au texte. Or, la lecture s'évalue-t-elle lorsque le livre est refermé ou lorsqu'il peut être consulté? Les recherches qui veulent mettre l'accent sur la compréhension des textes ne peuvent ignorer la seconde situation pour s'en tenir à la première. Car ce n'est pas la même chose de demander une production discursive après lecture sans retour au texte ou avec possibilité de retour au texte. La seconde situation est en fait plus pertinente que la première. Et d'un point de vue didactique c'est celle qui importe : la lecture de documents, la lecture à des fins d'acquisitions nouvelles, le travail du texte impliquent que l'on puisse conserver le texte sous les yeux. La possibilité de retour sur un passage suite à une tâche nouvelle — et une question, ou l'intégration d'une nouvelle donnée, ou un résumé sont des tâches nouvelles pour le lecteur — est inhérente à toute démarche de lecture attentive. La seule tâche de rappel qui apparaît nécessaire dans l'activité de lecture est celle de l'adressage rhématique dans le déroulement du texte et non celle d'une reproduction de son contenu.

## II. L'évaluation des questions dans les questionnaires de compréhension.

Les questionnaires de compréhension occupent une grande place dans l'évaluation de la compréhension des textes lus. Cependant ils continuent de susciter une certaine réserve car la génération des questions échappe à toute procédure et les questions peuvent focaliser l'attention sur les aspects les plus divers du texte, sur les détails mineurs ou sur les points centraux, sur une ou sur plusieurs propositions ... [J2, p. 153-157, J1, p. 46-54]. Le premier problème soulevé par l'utilisation d'un questionnaire est celui du contrôle des questions posées.

Ce problème est décisif. Contrairement à ce qu'on pourrait croire la proportion de réussites ou d'échecs à un questionnaire de compréhension ne donne aucune indication sur le degré de compréhension dans la lecture. Car toute réponse dépend de la question posée. Et si l'on ne dispose pas d'un moyen d'évaluation intrinsèque des questions, le nombre de réussites ou d'échecs ne peut avoir aucune signification de *mesure*. Il ne permet pas de comparer les performances enregistrées pour un questionnaire A1 sur un texte A à celles obtenues à un questionnaire B1 sur un texte B. Et il ne permet pas davantage de prévoir les performances qui pourraient être obtenues sur le même texte avec un autre questionnaire. Pour qu'un nombre de réussites ou d'échecs puisse avoir une signification de *mesure* il faut disposer d'un moyen pour comparer les items et pour caractériser la tâche effectivement demandée à travers chaque question.

### a) Problèmes relatifs à la catégorisation des questions.

Pour rendre les questionnaires plus objectifs, plusieurs systèmes de catégorisation des questions ont été proposés, notamment à la suite de BORMUTH qui a voulu définir des procédures d'élaboration de questions [Bt, p.35-65]. La question est dérivée d'une réponse fixée : on part de la réponse et on explore le nombre et la nature des transformations linguistiques permettant de produire une phrase interrogative. Cette perspective était trop restrictive : elle ignorait toute démarche de réponse sans vraiment analyser les questions et sans recouvrir la variété des types de questions possibles.

Maintenant toutes les recherches adoptent une perspective différente : une classification des questions ne peut se faire qu'en fonction des traitements nécessaires à la production de la réponse. La catégorisation des questions dépend donc du modèle de traitement cognitif adopté.

En se référant au modèle de représentation des connaissances développé par FREDERIKSEN, LUCAS et Mc CONKIE [LM] ont proposé, par exemple, un système comprenant quatre descripteurs primaires correspondant aux quatre opérations de transformation des propositions du texte en réponse aux questions posées :

- constatation : l'information requise pour répondre est telle quelle dans une proposition du texte
- implication : l'information est liée à une proposition du texte sans être l'objet d'une assertion
- inférence : l'information peut être directement dérivée de la proposition par une inférence logique
- postulation : l'information est supposée connue par l'énonciation de la proposition.

Les descripteurs secondaires correspondent au fait que ces transformations ne peuvent toujours être appliquées directement : car il y a des questions qui exigent une appréciation subjective de la part du lecteur, d'autres qui n'exigent qu'une information partielle ... La catégorisation d'une question peut donc comporter un ou deux descripteurs; le numéro des propositions fournissant l'information à transformer leur est associé.

Ce système met donc en œuvre une comparaison entre la formulation de la réponse et la formulation du texte (et non plus une comparaison entre la formulation de la réponse et la formulation de la question comme chez BORMUTH) . Cependant, il se révèle trop faible pour comparer les questions entre elles. D'une part la référence numérotée aux passages du texte fournissant la réponse n'a aucune signification pour comparer des questions. Et d'autre part la différence entre ce qui

est transformation inférentielle et transformation implicative est loin d'être évidente lorsqu'il s'agit du discours naturel. Enfin, le fait que la formulation d'une réponse ne puisse être établie à partir de quelques propositions du texte n'est pas pris en compte. Ce système, comme celui de BORMUTH reste trop prisonnier d'une conception linguistique de dérivation transformationnelle d'une phrase à partir d'une autre.

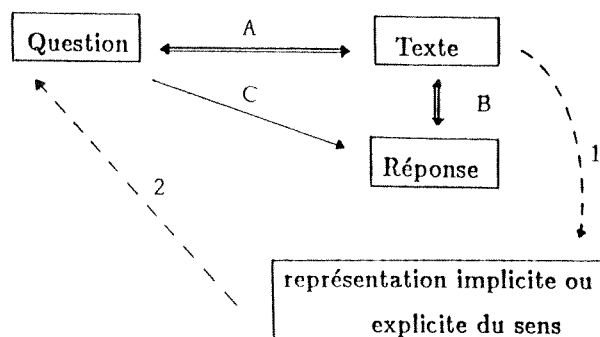
W. LEHNERT, se référant au modèle de dépendance conceptuelle développé par SCHANK, a proposé un système sémantique de 13 catégories [L p. 55-56]. Une question peut être décrite comme la recherche d'une donnée manquante soit pour une conceptualisation soit pour un enchaînement de deux conceptualisations. La catégorie d'une question est définie par le type de donnée qui manque ou par le type de représentation conceptuelle pour lequel elle manque. Ainsi selon la nature de l'enchaînement qu'il y a entre deux conceptualisations on distinguera quatre catégories de questions : celles demandant l'antécédant causal, celles portant sur l'effet, celles ayant trait au but et celles se rapportant à *ce qui donne le moyen de ...* (enablement). Les autres catégories sont définies par le fait qu'il s'agit de compléter une conceptualisation incomplète, d'en préciser le mode, etc ... La détermination de la catégorie d'une question constitue son interprétation ou sa compréhension. Cette détermination a un rôle pivot pour la production des réponses, car elle oriente la recherche en mémoire pour trouver les informations pertinentes.

On remarquera que les questions, dans cette classification, sont analysées en elles-mêmes, indépendamment de la réponse à produire. Il s'agit d'un système modulaire et non pas intégré : il n'y a pas interaction entre l'interprétation de la question et les processus de recherche en mémoire [LRB]. La notion d'une distance plus ou moins grande entre la question posée et la réponse est donc étrangère à cette perspective. Le coût de la recherche dépend seulement de la disponibilité des informations à trouver dans la mémoire épisodique, c'est-à-dire dans l'expérience individuelle de celui qui est interrogé. Il n'y a pas de différence de traitement, a priori, entre des questions relevant de catégories différentes. Les seuls cas de questions difficiles sont les questions ambiguës. Cette option peut se justifier si l'on envisage la diversité des questions qui apparaissent dans les conversations et dans les interactions sociales quotidiennes ; ce qui est le domaine principalement envisagé par LEHNERT. Mais dès qu'il s'agit de questions à propos d'un texte, une telle option est-elle encore pertinente ?

Les situations de production des réponses ne sont pas du tout les mêmes pour les questions entrant dans le cadre d'un échange et pour les questionnaires de compréhension. Lorsqu'il s'agit d'un questionnaire de compréhension la recherche ne se fait plus dans la mémoire épisodique

mais *dans le texte*. Il faut répondre en fonction de ce qui est ou de ce qui n'est pas explicitement dit dans le texte. Cette référence nécessaire au texte entraîne deux conséquences importantes. En premier lieu on ne peut plus séparer le niveau conceptuel et l'expression linguistique comme le fait LEHNERT fidèle en cela au modèle de SCHANK. Car l'interprétation de la question n'est pas séparable d'une comparaison avec les énoncés explicites du texte : il y a interaction entre la compréhension de la question et la recherche dans le texte. En outre, il peut y avoir recouvrement ou séparation entre la formulation de la question et les expressions du texte. Cela constitue un aspect non négligeable du travail exigé pour répondre aux questions. En deuxième lieu la recherche des informations pertinentes dans le texte est moins homogène qu'une recherche dans les données internalisées de la mémoire épisodique. Car certaines informations peuvent être explicitement présentes et être reconnues au seul vu de leur expression linguistique tandis que d'autres exigent pour être reconnues un travail d'interprétation.

La tâche effectivement demandée dans un questionnaire de compréhension dépend donc d'un double ajustement au texte, celui des questions et celui des réponses. La structure propre d'une question didactique par rapport à une question dialogique peut être schématisée de la façon suivante :



A et B constituent les deux ajustements nécessaires à la production C de la réponse. 1 et 2 montrent la situation particulière des questions didactiques de tout questionnaire de compréhension. Les questions sont posées en référence à une réponse déjà connue et estimée juste (ou, à défaut, la meilleure). Les questions didactiques ne traduisent pas un état de recherche sur un problème non résolu ou un besoin d'information, elles proviennent d'une représentation explicite ou implicite du sens du texte et elles sont orientées vers cette représentation.

Pour procéder à une catégorisation des questions didactiques il n'est donc pas nécessaire de chercher à décrire les mécanismes internes



de traitement de la question et de recherche de la réponse. Il est important, en revanche, de ne pas perdre la double référence au texte qui caractérise la tâche demandée par la question. Toute question didactique se trouve ainsi caractérisée par sa projection sur au moins deux dimensions, celles que constituent les ajustements au texte. Ceux-ci peuvent être analysés en fonction des opérations intellectuelles qu'ils requièrent. Il faut distinguer ici les opérations intellectuelles qui portent sur des objets représentés sémiotiquement par des graphes, par des symboles, par des expressions linguistiques, par des images, et les traitements cognitifs portant sur des données internalisées : les traitements cognitifs seraient les mécanismes sous-jacents à la production des opérations intellectuelles. Mais une analyse didactique ne peut perdre de vue la référence au texte et doit donc s'en tenir aux seules opérations intellectuelles. C'est pourquoi la classification que nous proposons relève plus d'une caractérisation des questions que d'une catégorisation.

**b) La caractérisation des questions.**

Pour répondre à une question la première démarche consiste à chercher dans le texte une expression qui corresponde à la formulation de la question ou à une partie de la formulation de la question, sinon à trouver une expression synonyme. Il s'agit donc de localiser le contenu de la question par rapport au texte, en cherchant ce qui nous appellerons une expression d'entrée de la question dans le texte.

La deuxième démarche consiste à repérer les unités de texte pouvant avoir un rapport avec le contenu de la question posée. Ces expressions peuvent se trouver dans le voisinage de l'expression d'entrée ou dans des passages plus éloignés et n'appartenant pas à une même unité de niveau supérieur. C'est ce que nous appellerons la collecte des unités d'appui pour une réponse.

La troisième démarche consiste à déterminer et à formuler la réponse en fonction des unités d'appui. Cela peut exiger un travail plus ou moins important : les expressions d'appui peuvent être reproduites telles quelles ou exiger soit reformulation soit interprétation. La deuxième et la troisième démarche relèvent d'un processus intégré : il y a interaction entre la collecte des unités d'appui et l'élaboration de la réponse. Elles ne peuvent donc être considérées séparément. Pourtant dans le système de caractérisation que nous proposons, nous les projettons sur deux dimensions différentes pour deux raisons :

— Nous ne proposons pas un modèle de traitement cognitif pour la production des réponses, mais une caractérisation de la complexité des tâches objectives impliquées dans les questions.

— Avec de jeunes enfants (niveau école élémentaire) ou avec des

lecteurs faibles, le champ de texte à prendre en compte pour collecter les expressions d'appui est une donnée descriptive importante des difficultés rencontrées. Et elle ne peut être confondue avec la compréhension et la transformation éventuelle des expressions d'appui.

Nous distinguerons donc trois dimensions pour caractériser les questions d'un questionnaire de compréhension. Sur chacune de ces dimensions nous limiterons au maximum le nombre des possibilités : lorsque l'ajustement requiert interprétation ou une transformation complexe, nous ne distinguerons pas entre les différents types d'opérations possibles. Ce système pourrait donc être développé. Il est en fait suffisant pour comparer les questions rencontrées dans les tests de compréhension et dans les manuels de lecture.

### **1. Localisation dans le texte : recherche d'une expression d'entrée E.**

- E*<sub>0</sub> l'énoncé de la question reprend en partie ou en totalité une proposition du texte
- E*<sub>1</sub> l'énoncé de la question reprend une proposition du texte moyennant une paraphrase ou des expressions synonymes
- E*<sub>2</sub> l'énoncé de la question reprend une proposition du texte moyennant l'interprétation de termes anaphoriques
- E*<sub>3</sub> l'énoncé de la question contracte l'information donnée dans deux phrases différentes
- NE* l'énoncé de la question ne comprend aucune expression d'entrée.

### **2. Localisation des unités d'appui pour la réponse : le champ de texte à prendre en compte C.**

- C*<sub>0</sub> les expressions d'appui sont dans la même phrase que l'expression d'entrée
- C*<sub>1</sub> les expressions d'appui sont dans une autre phrase
- C*<sub>2</sub> les expressions d'appui sont dans plusieurs autres phrases
- C*<sub>3</sub> il faut prendre en compte tout le texte.

### **3. Elaboration de la réponse : le rapport entre expression d'appui et réponse A.**

- A*<sub>0</sub> il suffit de reproduire l'expression d'appui
- A*<sub>1</sub> la réponse contracte plusieurs expressions d'appui
- A*<sub>2</sub> la réponse exige une interprétation de l'expression d'appui : inférence, explicitation, développement d'une métaphore ou d'une analogie

## EXPANSION DISCURSIVE ET COMPRÉHENSION

NA il n'y a pas d'expression d'appui.

Toute question peut donc être analysée en fonction de ces différentes caractéristiques. Les questions dont l'énoncé reprend une partie d'une phrase et dont la réponse est constituée par la reproduction de l'autre partie sont de la forme  $E_0 C_0 A_0$ . Certaines fiches de lecture utilisent systématiquement au niveau élémentaire cette forme de question. Dans un mini-texte au haut d'une page on trouve par exemple la phrase : "*Rachel ne peut aller camper parce qu'il pleut*". La question est : "*Pourquoi Rachel ne peut-elle aller camper ?*". Chaque phrase du mini-texte se trouve ainsi reprise dans cette forme de question. Parmi les questions que les enseignants avaient proposé sur le texte de Roger Martin du GARD, on en trouve aussi de cette forme. La question "*Cherche-t-il (Antoine) à amoindrir l'acte de son frère*" est immédiatement liée à la phrase du texte : "*il ne cherchait nullement à rapetisser l'acte de son frère*". A l'autre extrême il y a les questions de la forme  $NE C_3 NA$ . Par exemple : "*comment qualifier le personnage d'Antoine tel qu'il apparaît dans cet extrait*".

Entre ces deux extrêmes la complexité des tâches demandées varie. En établir la hiérarchie sort du cadre de ce travail. L'analyse d'un questionnaire et la comparaison de deux questionnaires différents ne reposent pas directement sur la prise en compte du degré hiérarchique de complexité des questions, mais sur la variété des formes de question et sur leurs proportions respectives. Pour que les performances à deux questionnaires de compréhension puissent être comparées il faut que les questionnaires soient constitués par des questions de caractéristique identiques et dans les mêmes proportions. Pour que les performances à un questionnaire puissent être interprétées il faut pouvoir associer les réussites ou les échecs à la forme de la question. Les réussites ou les échecs ne prennent pas la même signification si le questionnaire est principalement composé de questions  $E_0 C_0 A_0 E_1, C_1 A_1$  ou s'il y a une forte proportion de questions  $E_3 C_2 A_1, NE C_2 A_3, NE NA...$

La caractérisation formelle des questions par la double comparaison au texte que leur réponse exige permet donc d'évaluer l'écart entre les questions posées. Elle permet aussi de contrôler la variation des questions à l'intérieur d'un questionnaire ou d'un questionnaire à l'autre. Associé à un système de caractérisation le questionnaire peut devenir un outil méthodologique fiable pour explorer la compréhension des textes.

Cela ne résout pas le problème de la génération des questions soulevé par BORMUTH. Un tel problème ne peut être dissocié du problème plus général du questionnement, c'est-à-dire de régulation metacognitives [MJ, p. 271-232].

### III. Conclusion : le paradoxe de toute approche expérimentale de la relation lecture-compréhension.

La lecture d'un texte et sa compréhension relèvent de processus si étroitement imbriqués qu'il semble impossible d'étudier les uns sans recueillir des données sur les autres. Mais en fait toute méthode d'observation en se centrant sur les uns laisse les autres dans une indétermination presque complète. Il ne peut y avoir d'approche expérimentale de la relation lecture-compréhension d'un texte.

Un questionnaire permet de mieux analyser la compréhension d'un texte que ne le fait une épreuve de rappel. Avec un questionnaire il est en effet possible de vérifier les connections qui sont établies entre les différentes propositions, les inférences qui sont effectuées, la représentation que le lecteur se fait de l'organisation du texte ... Mais à la différence d'un rappel le questionnaire crée une situation nouvelle par rapport à la lecture individuelle courante : chaque question posée constitue une intervention qui peut modifier la *perception* que le lecteur avait du texte. En effet, un questionnaire exige un retour sur l'ensemble du texte. Lors de ce retour les questions peuvent focaliser l'attention sur des passages qui n'avaient pas été remarqués, elles peuvent conduire à une explicitation plus importante que celle qui avait été faite lors de la première lecture, elles peuvent induire une sélection différente des propositions considérées comme principales. Les questions n'entraînent donc pas seulement une relecture, elles organisent une lecture orientée du texte et placent le lecteur dans une situation d'interaction.

Une tâche de rappel semble au contraire beaucoup plus proche du fonctionnement normal de la lecture. Le rappel ne représente aucune intervention sur l'expansion discursive du lecteur : aucune contrainte de sélection et de traitement n'est imposée à la production du lecteur. A la limite une restitution littérale serait le rappel le plus fidèle ! Mais cela ne fournirait plus aucune indication sur la compréhension du texte lu. Heureusement la restitution complète et exacte d'un texte lu après lecture est en fait exclue en raison des possibilités de la mémoire humaine. La fixation et la reproduction de ce qui n'est plus en mémoire à court terme dépend d'une certaine compréhension préalable. Cette compréhension est du type reconnaissance. Le lecteur reconnaît dans l'expression explicite du texte des situations, des opérations, des idées pour lesquelles il dispose déjà soit de schèmes, soit de représentations organisées. Et comme pour toute reconnaissance cela s'opère quasi immédiatement, c'est-à-dire que cela relève de traitements automatisés. Ce n'est donc pas la compréhension du texte qu'une épreuve de rappel permet d'analyser mais plutôt le niveau cognitif préalable du lecteur vis à vis du contenu du texte.

## EXPANSION DISCURSIVE ET COMPRÉHENSION

Bref, plus on veut être proche de l'activité de lecture comme parcours et fixation d'un texte, plus le phénomène de la compréhension échappe. Inversement plus on veut prendre en compte ce phénomène, plus les observations relatives aux comportements de lecture deviennent négligeables parce que particuliers à chaque lecteur.

Les racines de ce paradoxe auquel se heurte toute approche expérimentale de la lecture-compréhension tiennent peut-être à la confusion de deux notions : celle de lecture et celle de situation de lecture.

La notion de lecture réfère à une activité d'appréhension visuelle de signes, activité considérée comme homogène et invariante quels que soient les textes présentés et quels que soient les motifs qui la commandent. Or, cela n'a de sens que si l'on se réfère à la phonétisation des signes visuels, c'est-à-dire à la reproduction orale des discours écrits. La lecture est alors confondue avec une situation de lecture particulière : celle d'une production vocale impliquant un rythme régulier de parcours linéaire et d'élocution excluant hésitations, erreur mais n'impliquant pas nécessairement rapidité Cette situation de lecture requiert l'automacité des processus de reconnaissance phonétiques des signes écrits. La compréhension qui lui est associée est de même type que celle d'un discours oral dans le flux d'une conversation ordinaire. Ce n'est pas un hasard si les textes les plus faciles à *lire*, c'est-à-dire à comprendre, présentent les mêmes caractéristiques que celles de l'expression orale spontanée la plus *claire*!

Si l'on se réfère à la lecture *silencieuse*, c'est-à-dire à une autre situation de lecture on ne peut plus retenir les mêmes critères que pour la situation de phonétisation. Car le parcours n'est plus nécessairement linéaire et régulier : il peut y avoir des retours en arrière, des sauts, des arrêts. L'observation des mouvements oculaires et des temps de fixation (*gaze duration*) s'appuie sur ces irrégularités temporelles de parcours du texte. Centrée sur la prise visuelle d'information, une telle méthode ne permet cependant de rien conclure quant à la compréhension du texte lu. Elle suppose néanmoins que la lecture reste limitée à un seul parcours macroscopiquement non interrompu. C'est ce que nous appellerons la situation de *lecture courante*. La compréhension qui lui est associée ne diffère guère en profondeur de traitement de la situation phonétique. Elle peut cependant être plus performante en ce qu'il n'y a ni partage de l'attention ni contraintes articulatoires pour le rythme de parcours.

La compréhension d'un texte, dans la mesure où on ne la réduit pas à la simple compréhension du discours oral des conversations implique qu'il puisse y avoir des retours en arrière, des relectures à des intervalles plus ou moins grands. Elle implique aussi que le lecteur soit amené à se poser des questions et à prendre le temps d'y répondre. De ce point de vue

un questionnaire constitue une situation de lecture tout aussi fondamentale que la situation de phonétisation. Beaucoup de démarches didactiques utilisent d'ailleurs la situation interactive créée par des questions pour développer chez les élèves des stratégies de compréhension [Bn, TC]. On pourrait recourir tout aussi bien à l'élaboration de représentations non discursives, c'est-à-dire à la démarche d'objectivation du sens pratiquée par tous ceux qui élaborent des modèles de compréhension. Pourquoi cela est-il très peu pratiqué dans les classes? Peu importe ici. Avec les questionnaires, ou avec l'élaboration de représentations non discursives, nous avons une situation de rapport du texte qui se trouve dissociée aussi bien du temps de lecture que du nombre de parcours, que des possibilités de rappel. Ce qui importe ce sont tous les traitements qui interviennent après la reconnaissance cognitive du premier parcours du texte. Que cette reconnaissance soit complète ou très incomplète, la compréhension commence avec l'activité qui la prolonge. La compréhension d'un texte est nécessairement un processus évolutif : elle ne peut se limiter à la reconnaissance orale des expressions écrites ou à la reconnaissance cognitive des thèmes abordés. Elle dépend des questions que cette double reconnaissance suscite et des transformations représentatives que les questions peuvent entraîner. En soulignant ainsi le caractère intrinsèquement évolutif de toute compréhension de texte, nous retrouvons la propriété de récursivité des interprétations qui caractérisent la lecture des textes originaux, novateurs ou simplement littéraires.



- [ Bt ]            BORMUTH, J.R.    On the Theory of achievement test items.  
Chicago : University of Chicago Press, 1970.
- [BK ]            BOVAIR, S. & KIERAS, D.E.    A guide to propositional  
Analysis for research on technical prose.  
in B.K. Britton & J.B. Black (Eds.),  
Understanding Expository Text.  
Hillsdale NJ : Erlbaum 1985
- [ C ]            CLARK, H.H.        Inferences in Comprehension. In D. Laberge  
& S.J. Samuels (Eds),  
Basic Processes in Reading : perception and  
comprehension.  
Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates,  
1977.
- [ CK ]            CHARNIAK, E.        Toward a model of children's story comprehension  
Ph. D. dissertation - M.I.T. 1972.
- [ Cr ]            CHAROLLES, M.     Introductions aux problèmes de la cohérence  
des textes : Approche théorique et études  
des pratiques pédagogiques.  
Langue Française , 1978, 38, 7-41.
- [ D ]            DUVAL, R.          Pour une description quantitative des  
caractéristiques rédactionnelles d'un  
texte : contribution à l'étude de la  
lecture.  
Publication IREM - Strasbourg 1981.
- [Fm1 ]            FILLMORE, C.        The case for case - In E. Bach & R. Harms  
(Eds.), Universals in linguistic theory.  
New York : Holt Rinehart, & Winston 1968.



- [ Fm2 ]          FILLMORE, C.          Some problems for case grammar.  
in Georgetown University Monograph  
Series in Languages and Linguistics,  
1971, 24, 35-56.
- [ Fs ]              FISCHER, P.M. & MANDL, H.    Learner, Text variables, and  
the control of Text. Comprehension and  
Recall.  
In H. Mandl, N.L Stein & T. Trabasso (Eds.)  
Learning and comprehension of Text.  
Hillsdale NJ : Erlbaum 1984.
- [ Fr1 ]            FREDERIKSEN, C.H.    Representing    logical and semantic  
structure of Knowledge acquired from  
discourse.  
Cognitive Psychology, 1975, 7, 371-458.
- [ Fr2 ]            FREDERIKSEN, C.H.    Semantics Processing Units in Understanding  
Text.  
in R. Freedle (Ed.), Discourse production  
and comprehension. Norwood : Ablex pu-  
blishing Co. 1977.
- [ Gd ]             GADAMER, H.G.          Wahrheit und Methode  
Tübingen : Mohr 1961.
- [ G ]              GRAESSER, A.C.          Prose Comprehension beyond the word.  
New-York : Springer - Verlag 1981.
- [ GRA ]            GRAESSER A.C, ROBERTSON S.P. & ANDERSON P.A.  
Incorporating Inferences in narratives  
Representations  
A Study of How and Why.  
Cognitive Psychology, 1981, 13, 1-26.



- [ J1 ]            JOHNSTON, P.H.      Reading comprehension assesment : A cognitive Basis .  
International Reading Association 1983.
- [ J2 ]            JOHNSTON, P.H.      Assessment in Reading  
in P.D. Pearson (Ed.), Handbook of Reading Research ,  
New-York - London : Longman 1984
- [ K1 ]            KINTSCH, W            Notes on the structure of Semantic Memory".  
in E. Tulving & W. Donaldson (Eds.),  
Organisation of memory  
New-York : Academic Press 1972.
- [ K2 ]            KINTSCH, W.            The representation of meaning in memory  
Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1974
- [ K3 ]            KINTSCH, W.            Comprehension and Memory of text.  
in W.K. Estes (Ed.),  
Handbook of learning and cognitive process,  
Volume 6.  
New-York : John Wiley - 1978
- [ KV ]            KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A.    Toward a model of text  
comprehension and production.  
Psychological Review, 1978, 85, 363-394.
- [ L ]            LEHNERT, W.G.        The process of question answering  
Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1978

- [ LRB ] LEHNERT, W.G., ROBERTSON, S.P. & BLACK, J.B.  
Memory interactions during question-ans-  
wering.  
in H. Mandl, N.L. Stein & T. Trabasso  
(Eds),  
Learning and comprehension of Text.  
Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1983
- [ Ln ] LE NY, J.F. De la structure de la signification d'une  
phrase.  
Bulletin de Psychologie, 1978, 32, 833-843.
- [ LM ] LUCAS, P.A. , Mc CONKIE G.W. The definition of Test  
items :  
A descriptive Approach  
American Educational Research Journal  
1980, 17, 133-140.
- [ MJ ] MANDLER, J.M. & JOHNSON, N.S. Remembrance of Things  
Parsed : Story Structure and Recall.  
Cognitive Psychology, 1977, 9, 111-151.
- [ M ] MEYER, B.J.F. Prose Analysis : Purposes, Procedures  
and Problems.  
in B.K. Britton & J.B. BLACK (Eds.)  
Understanding Expository Text.  
Hillsdale NJ : Erlbaum 1985.
- [ MK ] MILLER, J.R. & KINTSCH, W. Readability an Recall of  
Short Prose Passage : A theoretical  
Analysis  
Journal of Experimental Psychology :  
Human Learning and Memory, 1980, 6,  
335-354.
- [ P ] PEARSON, D. (ED.) Handbook of Reading Research.  
New-York : Longman 1984.

- [ PF ] PRESSLEY, M. & FORREST-PRESSLEY, D.  
 Questions and Children's Cognitive processing.  
 in A.C. Graesser & J.B. Black  
The psychology of questions  
 New-York : Erlbaum 1985, 277-296.
- [ R1 ] RUMELHART, D.E. Notes on a schema for stories.  
 in D.G. Bobrow & A. Collins (Eds.)  
Representation and understanding :  
 Studies in cognitive science.  
 New-York : Academic Press, 1975.
- [ R2 ] RUMELHART, D.E. Understanding and Summarizing Brief  
 Stories.  
 in D. Laberge & S.T. Samuels (Eds.),  
Basic process in reading : Perception  
 and comprehension  
 Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1977.
- [ RG ] RUMELHART, D.E. & ORTONY, A.  
 Representation of knowledge.  
 in R.C. Anderson, R.J. Spiro & W.E. Montagne (Eds.),  
Schooling and the acquisition of knowledge.  
 Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1977.
- [ SG ] SANFORD, A.J. & GARROD Understanding written language  
 New-york : Wiley 1981
- [ S1 ] SCHANK, R.C Conceptual Dependency : A theory of  
 Natural language understanding.  
Cognitive Psychology , 1972, 3, 552-631



- [ V1 ] VAN DIJK, T.A. Some Aspects of Texts Grammars.  
Mouton, La Haye, 1972.
- [ V2 ] VAN DIJK, T.A. Connectives in Text Grammar and Text  
Logic.  
in T.A. Van Dijk & J.S. Petöfi (Eds.),  
Grammars and Descriptions  
Berlin : De Gruyter (1977)
- [ V3 ] VAN DIJK, T.A. Text and context : Explorations in the  
semantics and pragmatics of discourse.  
London : Longman 1977.
- [ V4 ] Van DIJK, T.A. Macro-structures : An Interdisciplinary  
study of global structures in discourse,  
interaction and recognition.  
Hilldale, NJ : Erlbaum 1980
- [ VK ] VAN DIJK, T.A. & KINTSCH W.  
Strategies of Discourses Comprehension.  
New-York : Academic Press 1983.
- [ Wd ] WINOGRAD, T. Understanding Language  
Cognitive Psychology, 1972, 3, 1-191.
- [ Wt1 ] WITTGENSTEIN, L. Grammaire Philosophique  
trad. Paris : Gallimard, 1980.
- [ Wt2 ] WITTGENSTEIN, L. Remarques sur les fondements des  
Mathématiques.  
Trad. Paris : Gallimard, 1983.

## A N N E X E I

### LES THIBAULT

Antoine, les regards attirés vers le portrait, réfléchissait, lui aussi, en écoutant la jeune femme, à cette veille sur le plateau, à cette arrivée de l'avion fatal — à cet absurde sacrificiel Il songeait à l'inutilité tragique de cet héroïsme, et de tant d'autres... À l'inutilité de presque tous les héroïsmes. Vingt souvenirs de guerre lui revenaient à l'esprit, sublimes et vains! « Presque toujours », pensait-il, « c'est une faute de jugement qui est à la base de ces folies courageuses : une confiance illusoire en certaines valeurs dont on ne s'est pas demandé, froidement, si elles méritaient la suprême abnégation... » Il avait — jusqu'au fétichisme — le culte de l'énergie et de la volonté; mais sa nature répugnait à l'héroïsme; et quatre années de guerre n'avaient fait que fortifier cette répugnance. Il ne cherchait nullement à rapetisser l'acte de son frère. Jacques était mort pour défendre ses convictions; il avait été conséquent avec lui-même, jusqu'au sacrifice. Une telle fin ne pouvait inspirer que du respect. Mais, chaque fois qu'Antoine songeait aux « idées » de Jacques, il se heurtait toujours à cette contradiction fondamentale : comment son frère, qui, de toutes les forces de son tempérament et de son intelligence, haïssait la violence — (et ne l'avait-il pas prouvée, cette haine foncière, lorsqu'il n'avait pas hésité à risquer sa vie pour lutter contre la violence, pour prêcher la fraternisation et le sabotage de la guerre?) — comment avait-il pu, pendant des années, militer pour la révolution sociale, c'est-à-dire soutenir la pire violence, la violence théorique, calculée, implacable, des doctrinaires?

Roger Martin du GARD - Oeuvres complètes tomes I

PARIS - la Pléiade - N.R.F - 1962, p. 838.



## ANNEXE II

### "Les Dantonistes et la Clémence

Les manuels, qui représentent la Terreur comme l'instrument nécessaire de la défense nationale, félicitent cependant les Dantonistes d'avoir voulu supprimer les lois d'exception. Ceux-ci seraient tombés, à les en croire, victimes de leur générosité et de leur clémence. Mais si la Terreur, qui a joué dans cette crise le même rôle que notre état de siège, était indispensable à la victoire, comment louer sans contradiction ceux qui voulaient en délivrer la France ? Les manuels se tirent d'embaras par un *distinguo* chronologique. Ils expliquent que Danton et ses amis n'ont demandé le relâchement de la Terreur que lorsqu'elle fut devenue inutile, après les victoires remportées sur les ennemis de l'intérieur et de l'extérieur. Cette explication ne résiste pas à l'examen. Il suffit d'un bon calendrier pour en faire justice.

La Vérité, c'est que les Dantonistes ont combattu la Terreur avant même qu'elle ne fût définitivement organisée ;".

[A. Mathiez, *Autour de Danton*]

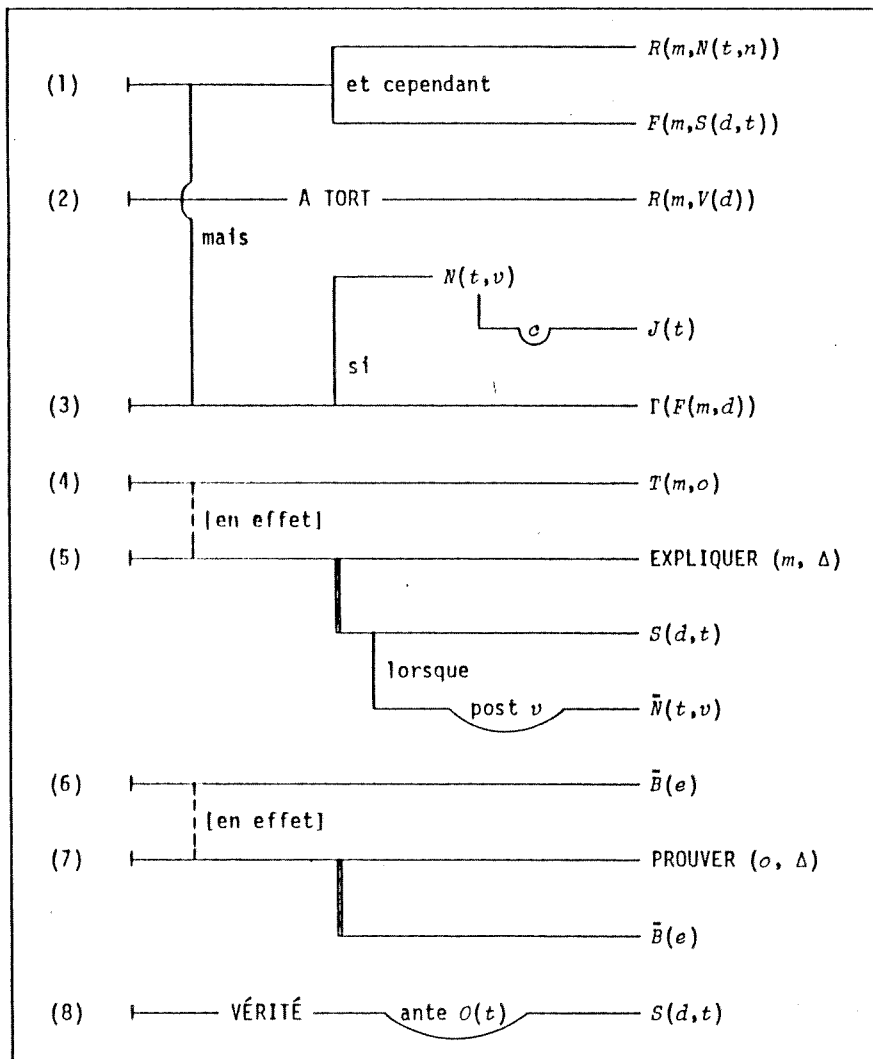


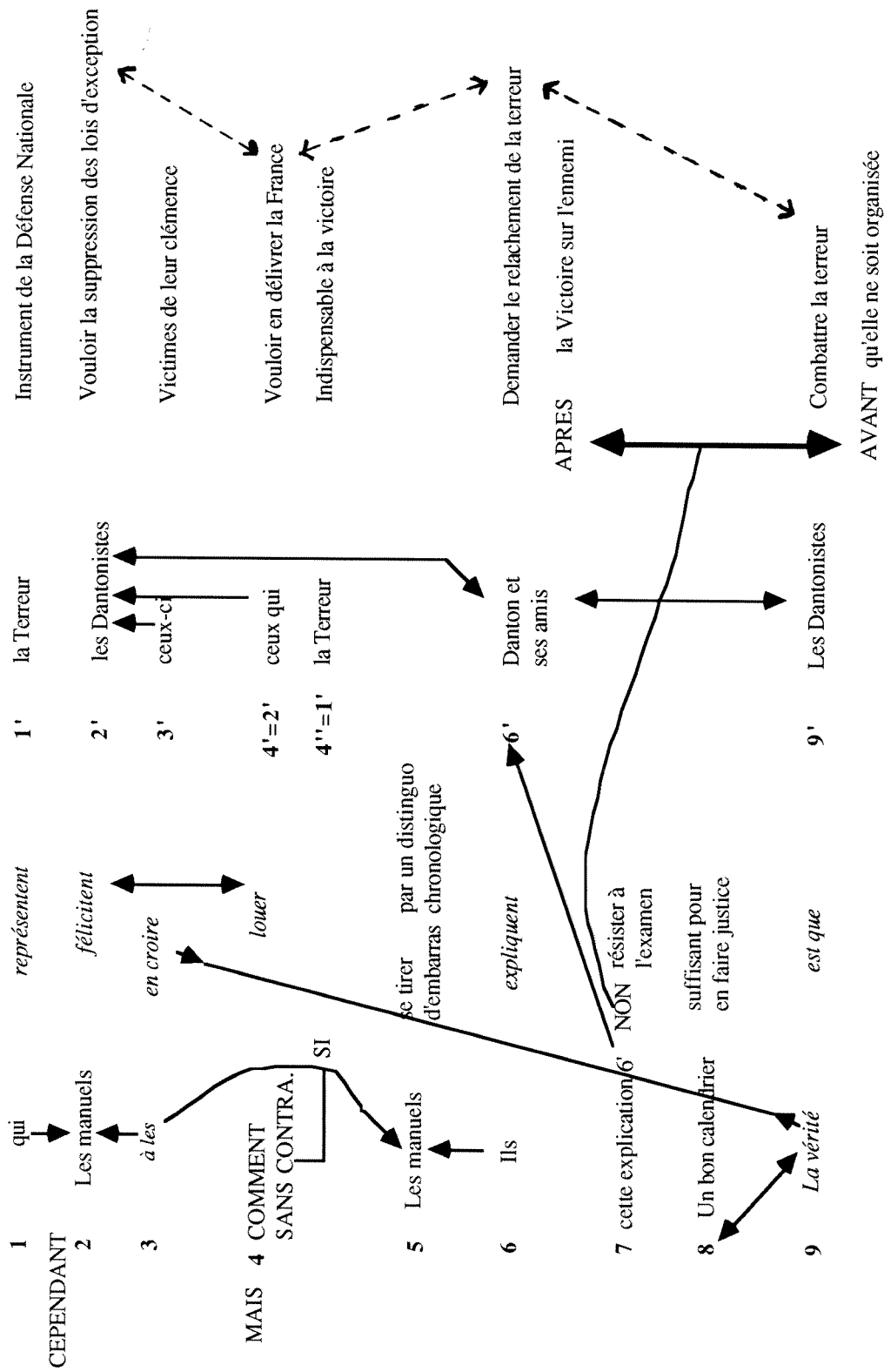
Figure 5

Configuration globale proposée par J.B. GRIZE pour le texte de MATTIEZ. L'interprétation des symboles et des configurations partielles est dans : M.J. BOREL . J.B. GRIZE . D. MIEVILLE . Essai de Logique naturelle Berne Peter lang 1983 p. 139-143.

Représentation synoptique de l'organisation rédactionnelle du texte de Matthiez.

1	qui	<i>représentent</i>	1'	la Terreur	Instrument de la Défense Nationale
CEPENDANT					
2	Les manuels	<i>félicitent</i>	2'	les Dantonistes	Vouloir la suppression des lois d'exception
3	à les	<i>en croire</i>	3'	ceux-ci	Victimes de leur clémence
MAIS					
4	COMMENT	<i>louer</i>	4'=2'	ceux qui	Vouloir en délivrer la France
SANS CONTRA.			4''=1'	la Terreur	Indispensable à la victoire
5	Les manuels	se tirer par un distinguo d'embarras chronologique			
6	Ils	<i>expliquent</i>	6'	Danton et ses amis	Demander le relachement de la terreur
7	cette explication 6'	NON résister à l'examen			APRES la Victoire sur l'ennemi
8	Un bon calendrier	suffisant pour en faire justice			
9	<i>La vérité</i>	<i>est que</i>	9'	Les Dantonistes	Combattre la terreur
					AVANT qu'elle ne soit organisée

Phase 1. Segmentation du texte. Une ligne par phrase et deux colonnes par proposition (couple argument-"superprédicat"). Les termes remplissant une fonction de connecteur sont majuscules. Ceux traduisant une attitude propositionnelle sont en italiques.



Phase 2. Explicitation du réseau de relations sémantiques mis en oeuvre par l'organisation rédactionnelle du texte.

- ↔ équivalence référentielle ou synonymie
  - ↔ opposition
  - renvoi
- Les traits pleins correspondent aux relations qui peuvent être établies sur la base de la seule connaissance de la grammaire et du lexique d'une langue. Les traits en pointillés sont des relations qui doivent être inférées pour rendre compte de la cohérence du texte et des "opérations logico-discursives" sur lequel se fonde sa rédaction.

Phase 3. Utilisation de la représentation synoptique de l'organisation rédactionnelle du texte.

Le réseau explicité sur la tableau permet différents traitements discursifs : contraction du texte, résumé, justification de réponse à des questions de compréhension... Cela peut être obtenu par l'application de quelques règles dont la plus immédiate est la réduction de toutes les unités segmentées reliées par la double flèche d'équivalence référentielle ou de synonymie. L'intérêt de cette représentation est qu'elle permet de voir les opérations de l'argumentation développée.

#### I. LA THESE DES MANUELS ET SON ARGUMENT

La Terreur était nécessaire à la défense nationale (1'), car même les Dantonistes qui étaient contre la Terreur (2') n'ont combattu la terreur qu'après la victoire sur l'ennemi (6').

#### II. REFUTATION DE LA THESE DES MANUELS PAR MATTHIEZ.

Elle procède en trois temps.

Il y a tout d'abord *une réorganisation du discours prêté aux manuels* d'une part par l'introduction d'une contradiction entre 1' et 2' (opération réalisée par 4) et d'autre part par la présentation de 6' comme un moyen d'échapper à cette contradiction (opération réalisée en 5 et en 6).

Il y a ensuite *une réfutation de 6'*, c'est à dire du moyen d'échapper à la contradiction, en lui opposant 9', 8 étant la justification de 9'.

Il y a enfin *les conséquences non développées* de cette réorganisation de la thèse et de la réfutation de 6'. Etant donné qu'on ne peut pas échapper à la contradiction et que 2' est renforcé par 9', 1' ne peut être que faux.

**TITRE :** Lecture et compréhension des textes.

**AUTEUR :** Raymond DUVAL.

**DATE :** Septembre 1986.

**ÉDITEUR :** I.R.E.M. de Strasbourg (Brochure S 124)

**MOTS-CLÉ :** TEXTE — Lecture — Représentation cognitive — Organisation rédactionnelle — Segmentation extensionnelle — Segmentation intensionnelle — Recontextualisation — Réseau — Synopsis — Expansion discursive — Rappel — Résumé — Questions de compréhension.

**RÉSUMÉ :** Il existe maintenant de nombreux modèles de compréhension des textes, en psychologie cognitive comme en A.I. Ils peuvent être classés selon la façon dont ils déterminent les trois opérations constitutives de toute lecture. Cette classification permet une évaluation de leur intérêt didactique. La validation d'un modèle de compréhension d'un texte, soulève des problèmes méthodologiques abordés dans le dernier chapitre. Un système de caractérisation des questions, en fonction de la distance entre les références de la question et l'organisation explicite du texte, permet de résoudre en partie ces problèmes.