

Médiation du sens et inférence dans la lecture scolaire en français langue étrangère

Monica Vlad
Université Ovidius Constanta, Roumanie

Synergies Pologne n° 8 - 2011 pp. 107-115

Résumé : Cet article propose une analyse de la place et du rôle des questions basées sur l'inférence dans un corpus diachronique, formé de questionnaires apposés aux textes de lecture dans quelques manuels roumains de FLE pour le lycée recouvrant l'intervalle 1970-2000. L'analyse vise à montrer, de manière plus large, comment la compréhension scolaire des textes en français langue étrangère est influencée par la présence des questions basées sur l'inférence (pragmatique, logique ou créative) dans le paratexte des textes à lire.

Mots-clés : lecture scolaire, compréhension écrite, médiation du sens, inférence, manuel scolaire

Abstract: Based on the inference within a diachronic corpus, this article provides an analysis of the place and role of questions. This corpus is made of questionnaires that accompany reading texts in several Romanian FLE (FFL) textbooks for secondary school pupils published between 1970-2000. Founded on two contrasting examples, the present analysis aims at showing extent to which, in school, the comprehension of texts in French as a Foreign Language is influenced by the presence of questions based on the (pragmatic, logical or creative) inference within the paratext of the texts meant for reading.

Key-words: reading in school, written comprehension, mediation of the meaning, inference, textbook

La lecture scolaire des textes est, par définition, un processus de médiation du sens. L'élève est censé avoir besoin d'aide/de médiation pour déchiffrer le/les sens du texte proposé(s) pour la lecture. Les manuels représentent le support privilégié des discours de médiation (à côté de la voix de l'enseignant, des autres documents explicatifs...).

On entend par médiation tout ce qui se trouve dans le paratexte du texte à lire et qui est mis en relation avec celui-ci. Dans les manuels, cette médiation prend des formes différentes, parmi lesquelles nous pouvons mentionner le commentaire, la notice biographique, les textes apparentés avec le texte à lire, le questionnaire, les exercices de repérage, les images à fonction explicative.

Jocelyne Giasson, dans un ouvrage désormais classique portant sur la compréhension en lecture, place les questions des questionnaires apposés aux textes dans les manuels

de lecture dans les classes suivantes : questions de reconnaissance littérale ou rappel, questions d'inférence, questions d'évaluation et appréciation (Giasson, 1996).

Dans cet article, nous nous proposons un double objectif :

- examiner la place et le rôle des questions basées sur l'inférence dans un corpus diachronique recouvrant l'intervalle 1970-2000, formé de questionnaires apposés aux textes de lecture dans quelques manuels roumains de FLE pour le lycée ;
- examiner, par le biais des questions basées sur l'inférence, l'évolution de l'approche de la compréhension textuelle en langue étrangère proposée par les manuels roumains de FLE pour le lycée.

Dans la première partie du texte, nous allons proposer un tour rapide des notions de compréhension textuelle et d'inférence, afin d'explicitier nos positionnements théoriques de principe par rapport à ces deux notions qui bénéficient de nombreux éclairages et mises en rapport différent. Dans la deuxième partie du texte, nous allons illustrer les rapports entre compréhension du texte et inférence à travers deux exemples pris en diachronie et qui nous permettront de discuter, dans la dernière partie de l'article, l'évolution de l'approche de la compréhension textuelle en langue étrangère proposée par les manuels roumains de FLE pour le niveau avancé.

1. Inférence et compréhension du texte

Dans la conception de Kintsch, comprendre un texte consiste à construire au moins deux niveaux de représentation mentale : le premier - relatif à la signification des phrases du texte, la signification étant définie par des propositions de type PRÉDICAT (argument) ; le second - relatif à la construction d'un modèle de la situation que le texte évoque (Kintsch, 1988).

La production des inférences est définie comme l'activité mentale qui consiste à aller chercher une information dans la mémoire à long terme pour l'ajouter à l'information du texte, au cours de la lecture (ou du discours), afin de faciliter sa compréhension. Quel que soit le type de connaissance dont elles dérivent, les inférences du lecteur visent principalement à établir des liens de cohérence entre les propositions du texte et à intégrer ces propositions dans une représentation plausible de la situation de référence, c'est-à-dire compatible avec des connaissances.

Les inférences occupent une place primordiale dans les processus de compréhension du discours (écrit ou oral) dans la mesure où le discours ne peut pas tout énoncer et qu'une part relativement importante dans le discours reste implicite et est laissée donc au lecteur ou à l'auditeur pour l'interprétation.

Le modèle conceptuel des inférences de Cunningham (1987, cité par Giasson, 1990) met de manière très claire en relation les différents types de compréhension avec les inférences logiques, pragmatiques et créatives :

Réponses fondées sur le texte		Réponses fondées sur les schémas	
Compréhension littérale	Compréhension inférentielle	Compréhension inférentielle	Réponses créatives
Inférences Logiques	Inférences pragmatiques	Inférences pragmatiques	Inférences créatives

À gauche de la figure se trouvent les réponses qui s'inspirent uniquement du texte et, à droite, celles qui proviennent presque uniquement de la tête du lecteur. Le graphique met bien en évidence qu'il est difficile d'effectuer une coupure nette entre les catégories. Il est plus profitable de conceptualiser l'inférence en se représentant « jusqu'à quel point le lecteur utilise le texte et jusqu'à quel point il utilise ses propres connaissances ». C'est par rapport à ce point que Frank Smith parle d'information visuelle (devant les yeux) et non visuelle (derrière les yeux).

Cunningham (1987, cité par Giasson, 1990) considère qu'une réponse est littérale si elle est sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, ce qui peut être démontré à l'aide de la grammaire, de la syntaxe et de la connaissance des synonymes.

Les inférences créatives, dans la conception de Cunningham, sont constituées presque entièrement d'éléments provenant des connaissances ou schémas du lecteur. Pour distinguer l'inférence créative de l'inférence pragmatique, Cunningham propose une règle simple : une inférence sera pragmatique si le lecteur moyen (comparé à son groupe d'appartenance), a tendance à la donner après incitation ; autrement, si l'inférence n'est commune qu'à certains lecteurs, il s'agira d'une inférence créative. Il ne s'agit pas de faire appel à l'imagination ou au jugement du lecteur, mais bien à ses connaissances antérieures. Il est certain que plus un lecteur possède de connaissances antérieures sur un sujet, plus il lui sera possible d'effectuer des inférences créatives.

Il existe donc des inférences logiques, qui découlent du texte et qui sont nécessairement vraies, ainsi que des inférences pragmatiques, qui sont possiblement vraies et communes à l'ensemble des lecteurs. Il existe également des inférences créatives, qui sont possiblement vraies et qui ne sont pas communes, mais particulières à quelques lecteurs.

Que se passe-t-il en LE ? Dans une synthèse portant sur la compréhension des écrits en langue étrangère, Daniel Gaonac'h (1990) identifie les principales caractéristiques de la compréhension écrite en langue étrangère. Ainsi, l'auteur montre qu'il existe un faible degré d'automatisation des processus de bas niveau en langue étrangère (composante graphémique, phonologique, lexicale...), ce qui conduit le lecteur à leur accorder plus d'importance que dans le cas de la langue maternelle¹.

L'utilisation des différents processus stratégiques de haut niveau (utilisation des inférences, appui sur les anaphores, utilisation du contexte, etc.) est moins articulée en langue étrangère qu'en langue maternelle. En langue étrangère, les insuffisances linguistiques (parmi d'autres facteurs) semblent avoir pour effet de court-circuiter la mise en œuvre de processus de haut niveau, même pour les bons lecteurs en langue maternelle.

Les stratégies compensatoires qui devraient conduire le bon lecteur à remplacer la méconnaissance des unités de bas niveau par des indices recueillis à des niveaux plus hauts fonctionnent de manière moins articulée en langue étrangère qu'en langue maternelle (l'hyper-linéarité bloquant la lecture en langue étrangère).

Le résultat de ces différences est un coût cognitif plus important en langue étrangère qu'en langue maternelle, ainsi que la nécessité de mettre en place différentes formes d'assistance à la lecture en langue étrangère.

Nous allons examiner, dans la suite du texte, par le biais de deux exemples, le mode de fonctionnement des aides à la compréhension des textes en français langue étrangère. Nous allons focaliser notre attention sur les questionnaires apposés aux textes de lecture, et, notamment, sur les questions qui exigent (ou semblent exiger) de la part des apprenants des inférences pragmatiques, logiques ou créatives.

2. Les questions basées sur l'inférence dans les manuels roumains de FLE pour le lycée. Évolutions méthodologiques 1970-2000

Exemple 1. *Sur les quais de la Seine* d'après Anatole France (Manuel de FLE pour la 6^e année d'étude du français, 1978)

Le premier texte que nous allons examiner plus en détail par le biais des questions qui lui sont apposées est le fragment *La rentrée des classes* d'après Anatole France (tiré du *Livre de mon ami*).

Le questionnaire qui accompagne le texte, suite aux explications lexicales et grammaticales qui mériteraient à elles seules un commentaire², se présente de la manière suivante :

- « 1. Quel est le sentiment qui se dégage de cette belle description de Paris ? Montrez que les grands écrivains ont toujours été animés par un profond sentiment patriotique.
2. Pourquoi l'auteur préfère-t-il le ciel de Paris ?
3. Quels aspects du travail l'auteur nous présente-t-il ? Montrez que la plupart de ces aspects du travail ont disparu de nos jours.
4. Pourquoi l'auteur affirmait-il que les bouquinistes des quais étaient ses meilleurs amis ?
5. Pourquoi ressemblent-ils aux vieilles statues des cathédrales ?
6. Pourquoi l'écrivain est-il ému en voyant tourbillonner la poussière de la chaussée ?
7. Quels sont les monuments de Paris que l'écrivain peut voir de sa fenêtre ? Pouvez-vous les présenter ?
8. Qu'est-ce qu'il comprend par *le vieux et vénérable Paris* ? »

Ces questions pourraient être classées comme suit :

- 7 questions portant sur l'argument (1-7)
- 1 question portant sur l'explication (8)
- 1 question portant sur l'érudition (7)

Ce partage fait référence aux 5 étapes de l'explication de texte issues de la *praelectio* jésuite, telles qu'elles sont synthétisées par C. Moisan (1990 : 78). L'auteur parle, à propos de l'explication classique au Canada français, de l'argument (idée générale,

sujet), de l'explication (expressions difficiles, questions grammaticales), de la rhétorique (règles, figures, préceptes), de l'érudition (connaissances historiques, géographiques, culturelles, nécessaires à l'intelligence du texte) et, enfin, de la latinité (qualité de la langue, beauté du style) en tant que supports du questionnement des textes.

Dans son ouvrage portant sur la compréhension en lecture (1990), Giasson cite le classement des questions de lecture posées en classe établi par Smith et Barrett (1974) : reconnaissance littérale ou rappel, inférence, évaluation et appréciation. Si l'on applique ce classement au questionnaire situé en marge du texte d'Anatole France, on obtient le tableau suivant.

Les questions se rapportent au texte sur le mode :

- de la reconnaissance littérale : 3, 4, 5, 6, 7 ;
- de l'inférence : 3 ;
- de l'évaluation : 1.

Il nous semble intéressant de voir, en entrecroisant le critère de Moisan et les critères de Smith et Barrett, que la plupart des questions portent sur le sujet du texte et invitent à des reprises littérales du texte de départ. Le questionnaire mène vers la rédaction du commentaire littéraire, très apparenté à l'explication de texte à la française, qui se déroule ligne après ligne ou mot à mot, tour après tour.

Dans ce cadre très marqué par l'explication de texte à la française, les questions en *Pourquoi* marquent-elles toujours un processus d'inférence ? Nous avons vu plus haut la distinction faite par Cunningham entre les inférences logiques (qui découlent du texte et qui sont nécessairement vraies), les inférences pragmatiques (possiblement vraies et communes à l'ensemble des lecteurs) et les inférences créatives (possiblement vraies et particulières à quelques lecteurs). Regardons maintenant les quatre questions en *Pourquoi* placées dans le questionnaire en rapport avec les fragments du texte auquel elles font référence :

« 2. *Pourquoi* l'auteur préfère-t-il le ciel de Paris ? »

« J'ai contemplé le ciel d'azur qui répand sur la baie de Naples une sérénité lumineuse, mais notre ciel de Paris est plus animé, plus bienveillant et plus spirituel ». - inférence logique fondée sur un fragment du texte

« 4. *Pourquoi* l'auteur affirmait-il que les bouquinistes des quais étaient ses meilleurs amis ? »

« [les bouquinistes] sont tous mes amis et je ne passe guère devant leurs boîtes sans en tirer quelque bouquin [...] » - reprise littérale du texte de départ

« 5. *Pourquoi* ressemblent-ils aux vieilles statues des cathédrales ? »

« Ces braves marchands d'esprit, qui vivent sans cesse dehors, sont si bien travaillés par les brouillards et le grand soleil qu'ils finissent par ressembler aux vieilles statues des cathédrales » - reprise littérale du texte de départ

« 6. *Pourquoi* l'écrivain est-il ému en voyant tourbillonner la poussière de la chaussée ? »

« Ce n'est rien que cette poussière, mais en la voyant s'envoler, je me rappelle que dans mon enfance, je regardais tourbillonner une poussière pareille; et mon âme de vieux Parisien en est émue ». - reprise littérale du texte de départ

On voit bien que, malgré la relative similitude illustrée par la démarche de formulation des questions, les processus exigés de la part des apprenants pour répondre à la question (et, du coup, pour avancer dans la compréhension du texte) sont différents : seule la question 2 exigerait de la part des apprenants de faire une inférence logique à partir d'un fragment du texte ; les trois autres questions attendent des réponses basées sur des reprises littérales du texte de départ. Ce partage confirme bien nos hypothèses concernant la primauté donnée, dans la démarche de compréhension attendue de la part des apprenants, à l'information littérale tirée du texte de départ.

Que sera-t-il conservé de cette démarche très tournée vers l'informatif dans les manuels pour le même niveau d'étude, mais édités vingt années plus tard ?

Exemple 2. *Le temps des secrets* d'après Marcel Pagnol (Manuel de FLE pour la 6^e année d'étude du français, équivalent de la classe de Troisième française, édité en 2000)

Nous allons prendre pour exemple l'unité qui s'appelle *Bonjour la Provence*, et dont le texte central est tiré de Marcel Pagnol, *Le temps des secrets*. Le questionnaire met ensemble des questions portant sur le texte et des questions « à vous » :

- « 1. Quelles figures de style utilise Marcel Pagnol pour nous présenter Isabelle Cassagnol, la jeune fille évoquée dans le texte ?
2. Pourriez-vous en ajouter d'autres pour nous la présenter ? Et pour vous présenter vous-mêmes ?
3. Quels sont les détails de la tenue d'Isabelle qui nous font penser que Marcel n'a pas affaire à une paysanne ?
4. Comment Marcel se comporte-t-il avec la jeune fille ?
5. Les araignées sont-elles tellement dangereuses ? Qu'en savez-vous ?
6. En quoi consiste le charme du paysage provençal pour Marcel Pagnol ? »

Si l'on applique au questionnaire les deux critères de classement croisés que nous avons explicités plus haut on obtient les résultats suivants :

- le classement en fonction des étapes de l'explication de texte (C. Moisan, 1990) :
 - 2 questions portant sur l'argument (3, 4, 6)
 - 1 question portant sur la rhétorique (1)
 - 2 questions « à vous » (2, 5)
- le classement en fonction de la manière de se rapporter au texte (Smith et Barret 1974, repris par Giasson, 1990) :
 - 5 questions d'inférence (questions 1, 2, 3, 4, 5)
 - 1 question d'évaluation (question 6)

Comme on peut le constater à la lecture de ces deux classements, la compréhension du texte passe ici par le recours à l'environnement thématique et l'expérience individuelle des apprenants. L'appel à l'inférence logique (basée sur le texte) et pragmatique (basée sur les schémas cognitifs du lecteur) est complété par l'appel à l'inférence créative (les questions « à vous »). Celles-ci paraîtraient incongrues dans le paysage littéraire dessiné par le rapport texte / questionnaire si elles n'étaient pas à rapporter à la médiation thématique qui remplace la médiation du commentaire littéraire. Elles sont d'ailleurs prolongées par trois autres consignes - questions mises sous la rubrique *A vous la parole* :

« Identifiez les végétaux nommés dans le texte. Y en a-t-il chez vous ? Lesquels ?
Décrivez la toilette de la jeune fille, la vôtre ensuite.
Avez-vous eu l'occasion de renseigner quelqu'un sur le chemin qu'il devait prendre ? Racontez par écrit... »

Le texte paraît se résumer, dans ce questionnaire, à une collection de formules qui permettent de réaliser des actes de parole des plus quotidiens : présenter quelqu'un, se présenter soi-même, décrire la manière de s'habiller de quelqu'un, renseigner quelqu'un sur le chemin qu'il doit prendre. Ce qu'on en retient c'est moins le contenu propositionnel, que la valeur illocutoire qui permet d'habiller des contenus très divers, se rapportant aussi bien au texte, qu'à sa propre personne. L'information du texte, encore présente dans le questionnaire, est doublée par la structuration pragmatique.

Comment se présentent, dans ce paysage, les questions basées sur l'inférence ? Comme pour l'exemple antérieur, nous allons les présenter en rapport avec les fragments de texte auxquels elles semblent renvoyer de manière univoque :

« 3. Quels sont les détails de la tenue d'Isabelle qui nous font penser que Marcel n'a pas affaire à une paysanne ? »

« (1) C'était une fille de mon âge, mais qui ne ressemblait en rien à celles que j'avais connues. [...] (2) Elle avait aux pieds des sandales blanches et bleues comme les miennes [...] (3) J'en conclus qu'elle était riche, ce qui me parut confirmé par la propreté et l'éclat de ses vêtements. Ses chaussettes blanches étaient bien tirées, sa robe bleue brillait comme du satin et je vis, à travers ses fleurs, qu'elle portait autour du cou une petite chaîne d'or qui soutenait une médaille ».

La réponse attendue est basée sur une inférence logique construite à partir de 3 segments textuels.

« 4. Comment Marcel se comporte-t-il avec la jeune fille ? »

Ici, la réponse attendue est basée sur une inférence logique construite à partir de la globalité du texte.

« 2. Pourriez-vous en ajouter d'autres pour nous la présenter ? Et pour vous présenter vous-mêmes ?
5. Les araignées sont-elles tellement dangereuses ? Qu'en savez-vous ? »

Les réponses attendues pour ces deux questions sont basées sur des inférences créatives, fondées sur les connaissances antérieures et sur l'expérience personnelle des apprenants.

Comme on peut le voir à la lumière de cette analyse rapide, les questions qui servent à la compréhension de ce deuxième texte exigent de la part des apprenants des inférences beaucoup plus complexes, de portée plus large, fondées soit sur des parties soit sur la globalité du texte.

Le changement est, nous semble-t-il, plus complexe que cela ne pourrait paraître à première vue : les textes étant ordonnés dans ce manuel de la génération 2000 en fonction de critères thématiques, et non plus auctoriels, les questions de compréhension renvoient au contexte thématique au sens large, culturel et civilisationnel. Le sens du texte ne passe plus par les références au style de l'auteur, mais par son adéquation à un thème de la vie courante (un de ceux recensés dans les Programmes officiels de langues

vivantes). La voix de l'apprenant aura donc plus de facilité à se frayer un chemin que dans le cas des unités à fonctionnement exclusivement littéraire : puisque tous les discours se valent sur un thème donné (thème de la vie courante la plupart des fois), le discours de l'apprenant ne paraîtra pas incongru, ce qui aurait pu être le cas s'il avait eu à être comparé avec les autres discours non sur le critère du thème, mais sur celui du style. Plus que simplement motivationnelles, les questions « à vous » et leur présence dans les questionnaires des manuels de la dernière génération marquent le double mouvement de médiation thématique des textes à lire et de disparition des critères axiologiques qui consacraient le primat des textes littéraires.

3. Bilan : l'évolution des techniques de compréhension dans les manuels roumains de FLE

Ce qu'on a appelé médiation thématique et qui recouvre, dans notre corpus, les ajouts d'information (thématique ou civilisationnelle) censés aider à la compréhension des textes, se dessine de manière relativement différente dans les exemples qu'on vient d'analyser.

Le passage qu'on a pu expliciter entre la médiation herméneutique, par des commentaires et analyses, originaire dans l'explication de texte française, et la médiation thématique/civilisationnelle spécifique à la dernière génération de manuels, nous semble s'être fait sous une détermination plurielle. Les manuels gardent, à notre sens, des traces privilégiées de ces changements, traces qu'on a pu repérer en analysant les questionnaires apposés aux textes à lire.

Les questionnaires portant sur l'information textuelle gardent leur importance pendant toute la période, mais les questions portant sur l'« érudition » ou sur l'« explication » cèdent la place à des questions « à vous » qui traduisent l'inscription du discours de l'apprenant dans le circuit des discours portant sur un certain thème.

Les questions exigeant de la part des apprenants des inférences logiques ponctuelles, se rapportant à un segment isolé du texte, sont remplacées par des questions exigeant des inférences logiques de plus large portée, ainsi que des inférences pragmatiques et créatives, se rapportant aux schémas cognitifs des apprenants.

Cette évolution des questions basées sur l'inférence s'inscrit dans le passage de la médiation herméneutique du sens des textes, menant vers le commentaire et l'explication de texte, vers la médiation thématique qui, par le biais du paratexte des textes à lire, vise à apporter des précisions sur le thème de ceux-ci.

S'agit-il, dans les deux cas, de la même médiation ? De la même lecture ? Certainement pas. Le texte littéraire glosé en vertu de son statut de modèle linguistique et rhétorique n'est pas identique au texte dénudé qui laisse paraître uniquement son thème ou son ossature pragmatique. Le lecteur est appelé à inscrire sa voix dans le circuit de lecture de manière différente, et les inférences qu'il est appelé à faire en marge des textes de lecture scolaire changent en fonction des présupposés méthodologiques spécifiques d'une certaine époque...

Notes

¹ Gaonac'h explique en ces termes le fonctionnement des processus de bas niveau et de haut niveau dans la compréhension de l'écrit en langue étrangère : « Le niveau de langue n'a pas sur l'efficacité de la lecture qu'un effet mécanique, de non-compréhension de certains éléments du texte. Il a aussi pour conséquence d'empêcher le transfert, de la langue maternelle à la langue étrangère, de certaines compétences spécifiques de la lecture, qui pourtant pourraient paraître universelles : les insuffisances linguistiques semblent avoir pour effet de court-circuiter la mise en oeuvre de processus de haut niveau, même pour les bons lecteurs en langue maternelle, ce qui explique l'atténuation, en langue étrangère, des différences entre bons et mauvais lecteurs; tous les lecteurs, en langue étrangère, tendent à faire appel à des stratégies de niveau inférieur » (Gaonac'h, 1990 : 80).

² Voir, pour plus de commentaires à ce propos, Vlad (2006 : 122-128).

Bibliographie

Gaonac'h, D., 1990. « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive ». *Revue Française de Pédagogie* n°93, Paris : INRP, pp. 75-100.

Giasson, J., 1990. *La compréhension en lecture*. Québec : Gaëtan Morin.

Moisan, C., 1990. « L'explication classique au Canada français ». *Textuel* n°20, pp. 77-86.

Melancon, J., 1990. « Didactique et engendrement des valeurs au Canada français ». *Textuel* n°20, pp. 39-51.

Observatoire National de la Lecture, 1998. *Apprendre à lire*. Paris : Odile Jacob.

Scrick, R., 1991. « Comment savoir que l'autre lit ? ». *Textuel* n°23, pp. 65-74.

Vlad, M., 2006. *Lire des textes en français langue étrangère à l'école*. Louvain-la-Neuve : Éditions Modulaires Européennes.

Références des manuels cités

Botez, A., Perisanu, M., 1978. *Limba Franceza. Manual pentru clasa a X-a [Langue française. Manuel pour la classe de IX-ème]*, Bucarest : EDP.

Nasta, D. I. (dir.), Bratu, D., Sima, M., Tifrac-Stoian, M., 2000. *Limba franceza. Manual pentru clasa a X-a. Limba moderna 1 [Langue française. Manuel pour la classe de X-ème. Première langue moderne étudiée]*, Bucarest : Corint.