

SUR LES CLASSES DE QUESTIONS ET D'INJONCTIONS

NOTE POUR AIDER LES PROFESSEURS
A DISTINGUER ET A FAIRE DISTINGUER
LES SOLLICITATIONS RELATIVES À LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Journée de formation à Amiens, le 16 février 2009

Micheline DISPY
Inspectrice de l'Enseignement
Collaboratrice scientifique
de l'Université de Liège

Jean-Louis DUMORTIER
Professeur de Didactique
des Langues et Littératures françaises
à l'Université de Liège

PRÉLIMINAIRES

1. Des questions et des injonctions, disons-nous. Couramment, on parle de questions, sans plus. Or toutes les demandes adressées aux élèves par l'enseignant ne sont pas des questions. Par exemple, quand il leur demande de repérer dans le texte ce qui pourrait appuyer telle ou telle affirmation, ou quand il leur demande de distinguer, dans une liste d'informations, celles qui figurent dans le texte et celles qui n'y figurent pas, il ne leur pose pas, à proprement parler, une question.

2. Ce que nous allons tenter de faire, c'est de classer questions ou injonctions. Précisons d'entrée de jeu que nous n'ambitionnons pas de mettre à la disposition des maîtres une classification, car une classification repose sur une ou sur des base(s) de classement homogène(s). Il est peut-être possible de relever un tel défi, mais nous n'en avons ni le temps ni les moyens. Nous débroussaillons un peu le terrain ; d'autres pourront, sans aucun doute, faire beaucoup mieux que nous-mêmes.

3. Nous insistons sur « un peu » parce que nous sommes très conscients du fait que les classes que nous proposons pourraient être réaménagées : elles se prêtent à toutes sortes de décompositions ou de recompositions et, par ailleurs, elles ne permettent pas de regrouper toutes les questions ou toutes les injonctions

imaginables. Nous reconnaissons avoir privilégié celles qui nous semblaient particulièrement propices au progrès dans la compréhension en lecture : nos conceptions du progrès et de ce qui peut le favoriser sont bien entendu discutables. Sans chercher à couper court à la discussion, nous nous sommes attachés à dire, en quelques mots, pourquoi nous estimions importante telle classe de questions ou d'injonctions.

4. Nous ne suggérons bien entendu pas de concevoir des tâches d'apprentissage (ou d'évaluation) de la compréhension en lecture en puisant des questions ou des injonctions dans chacune des classes que nous avons constituées, ni d'ordonner questions ou injonctions en respectant l'ordre de succession des classes dans les pages ci-après. Cet ordre n'est pas totalement aléatoire, mais nous ne proposons pas pour si peu une démarche de récupération des résultats de la compréhension en lecture.

5. Notre très modeste tentative n'est rien d'autre qu'une ébauche de solution aux nombreux problèmes que pose aux élèves le fréquent mélange des questions qui leur sont posées ou des injonctions qui leur sont adressées. Il arrive souvent, en effet, que sans crier gare, l'enseignant demande aux élèves de prendre en considération, pour réagir conformément à ses attentes, tantôt l'ensemble du texte, tantôt une partie de ce dernier, tantôt son contenu, tantôt la forme de ce contenu, tantôt des phénomènes observables, tantôt ce qu'ils pensent de ce qui est écrit, etc. En mettant un peu d'ordre dans tout cela, on devrait probablement aider les élèves à mieux savoir ce qu'ils doivent faire pour fournir une réponse valable à la question ou pour donner à l'injonction une suite satisfaisante.

6. Cette note appelle donc un complément, destiné aux élèves. Un complément qui se présenterait sous la forme de recommandations mises en rapport avec les classes de questions ou d'injonctions préalablement distinguées, fût-ce tout autrement que nous l'avons fait. Ces recommandations s'énonceraient ainsi : « Quand tu as affaire à une question ou à une injonction apparentée à la classe X, fais ceci, prends garde à cela, etc. » Pour que les élèves profitent de ces recommandations, il convient, bien en-

tendu, que dans un premier temps, chaque question ou injonction soit précédée d'un chiffre ou d'une lettre indiquant la classe dont elle relève. Guidés de la sorte, les élèves devraient acquérir de plus en plus d'autonomie, hésiter de moins en moins sur ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire pour rencontrer les attentes de l'enseignant. À la longue, ils deviendraient familiers des classes de questions ou d'injonctions et peut-être ne serait-il plus nécessaire de les signaler.

7. En traitant des classes de questions et d'injonctions, nous avons saisi, quand elle se présentait, l'occasion de faire l'une ou l'autre recommandation sur le moment ou sur la manière de solliciter les élèves. Nous n'avons toutefois pas abordé dans cette note l'épineux problème de l'énoncé de ces sollicitations, qui met souvent les élèves dans l'embarras. Face à des demandes comme « Expliquez les raisons pour lesquelles... », « Dites en quoi telle chose est... », « Comment cela arrive-t-il ? », beaucoup d'apprenants peinent plus à réagir et à enchaîner leur réaction à la sollicitation de l'enseignant que si cette dernière s'exprime, par exemple, de la manière suivante : « En complétant la proposition " parce que... ", énoncez X raisons pour lesquelles... », « Selon l'auteur du texte, telle chose est... Trouvez (dans le texte et/ou dans vos connaissances) X justifications », « Enumérez les X étapes du processus dont résulte... »

8. Pour réagir aux questions et aux injonctions que nous avons classées, les élèves devront tantôt considérer une toute petite partie du texte, tantôt l'ensemble de ce dernier, tantôt encore — et le plus souvent — des fragments de dimensions variées. Ces derniers peuvent constituer un seul bloc ou se trouver éparpillés dans le texte. Un professeur soucieux de guider l'apprentissage de la compréhension en lecture et celui de la manifestation de cette compréhension ne perdra jamais de vue que les sollicitations qu'il adresse aux élèves impliquent que ces derniers prennent en considération des lieux, des emfans textuels plus ou moins importants et plus ou moins contigus. Il n'hésitera pas à en avertir les élèves.

9. Cette note a été rédigée compte tenu du public hétérogène auquel nous nous adressons et de la demande qui nous a été faite d'envisager non pas la compréhension en lecture des écrits littéraires, mais celle des écrits en général, cela à différents niveaux de la scolarité¹. Le proverbe « Qui trop embrasse... » trouvera donc ici son application et nous présentons d'avance nos excuses aux participant.e.s² qui estimeront, avec raison, qu'étant donné leurs préoccupations et leur connaissance préalable du sujet, nous en avons dit trop, ou pas assez. Les échanges auxquels ces pages donneront lieu nous fourniront peut-être l'occasion de répondre un peu mieux aux attentes de telle ou telle partie de notre auditoire.

10. Quoi qu'il en soit, il nous paraît indispensable de dire, d'entrée de jeu, que, pour être utile à (voire intelligible par) des professeurs qui n'ont pas été formés, notamment ou spécifiquement, pour enseigner le français, notre propos requiert des adaptations.

£

¹ Bien que cette journée de formation ait été consacrée à la compréhension des écrits non fictionnels, nous avons pris le parti, dans les pages qui suivent, de caractériser les classes de questions et d'injonctions en tenant compte du fait qu'une grande partie des unes et des autres peuvent concerner aussi bien les écrits non fictionnels que les écrits fictionnels, aussi bien les écrits littéraires, qui ne sont pas tous fictionnels (songeons, par exemple, aux mémoires), que les écrits non littéraires, qui ne sont pas tous non fictionnels (songeons, par exemple, aux recueils de blagues). Notre parti pris est fondé sur la conviction qu'il y a beaucoup à gagner à ne pas cloisonner l'apprentissage de la compréhension des textes, à faire réfléchir les élèves sur ce qui apparente et sur ce qui différencie le non-littéraire et le littéraire, le non-fictionnel et le fictionnel.

² À l'heure actuelle, l'usage tend à se répandre de noter l'alternative féminin ou masculin. Si cela peut se faire, comme ci-dessus, à moindres frais, cela peut également entraîner la multiplication des formes entre parenthèses : il (elle), son (sa), cet(te), etc. Nous ne sacrifierons donc pas à l'usage et nous prions nos lectrices de considérer le masculin que nous utilisons comme un genre épïcène.

Classe 1

Les questions ou les injonctions qui portent sur la « carte d'identité » du texte. Les informations pouvant figurer sur cette carte sont, notamment, 1°) le prénom et le nom de l'auteur, 2°) le titre, 3°) la maison d'édition, 4°) l'année de parution, 5°) l'appartenance au vaste domaine auquel correspond la cote 08 (littérature générale) dans le classement international ou à un autre domaine (plus ou moins précisément) déterminé. En prenant l'habitude de repérer ces informations, les élèves apprennent à demander ou à chercher eux-mêmes un livre dans une bibliothèque ou une librairie, ils se constituent un petit bagage de connaissances sur le monde des écrits et ils ne sont pas tentés de confondre la lecture en général avec la lecture des œuvres littéraires. Certaines des questions ou des injonctions rassemblées dans cette classe ont en outre la vertu de les sensibiliser à la notion de propriété littéraire (au sens large de cet adjectif, bien entendu), à la valeur relative des écrits — ce qui n'est pas un luxe étant donné la surabondance et la disponibilité actuelles de ces derniers — et aux conventions qui président à la notation correcte d'une référence. Il nous paraît judicieux d'attirer précocement, par des sollicitations adéquates, l'attention sur ces informations : trop d'élèves quittent l'école primaire (voire le collège ou le lycée) sans les moyens élémentaires d'identifier les « textes » qu'ils ont lus en classe ou pour la classe.

Classe 2

Les questions ou les injonctions relatives à l'organisation du texte ou du document. Par là, nous désignons deux choses, parfois intimement liées : 1°) tout ce qui renseigne sur les divisions et les subdivisions du sujet, 2°) tout ce qui permet de trouver plus ou moins facilement non pas une information précise, mais l'endroit où figure probablement cette information.

Les indices de l'organisation sont généralement plus nombreux dans les écrits non fictionnels que dans les écrits fictionnels. Ils sont non seulement plus nombreux mais plus fiables dans ceux-là que dans ceux-ci. Une partie d'entre eux figure dans la table des

matières. Il est important que les élèves apprennent à consulter cette dernière pour opérer une lecture sélective.

Mais les sollicitations de l'enseignant relatives aux indices de l'organisation n'impliquent pas nécessairement que les élèves consultent des livres complets. Une double page d'un manuel scolaire ou d'un ouvrage non scolaire à caractère didactique, un texte à visée informative un peu long contiennent des indices d'organisation : intertitres et paragraphes, variations de caractère ou de couleur, etc. Il est fréquent que les élèves négligent ces indices et qu'ils se trouvent noyés dans le flot d'informations que ceux-ci permettraient de canaliser.

Nous croyons judicieux de ranger dans cette classe de questions et d'injonctions celles qui portent sur les relations entre les composantes d'un document hybride, comportant une part de verbal et une part de non-verbal (iconographie). Il nous semble en effet que l'auteur ou les auteurs d'un tel document organise(nt) ce qu'il(s) donne(nt) à connaître en répartissant sa ou leur matière entre le texte et l'image. Il arrive que les rapports entre celui-là et celle-ci soient explicités (par ex. « Voir tableau ci-après », « comme on peut le constater sur la photo ci-contre »), mais il n'est pas rare du tout qu'ils ne le soient pas : c'est généralement le cas dans les albums de fiction. En tout état de cause, il nous paraît bénéfique de mettre en question les relations entre le texte et l'image, celle-ci pouvant, entre autres, répéter, compléter, exemplifier, clarifier, voire contredire celui-là.

Classe 3

Les questions ou les injonctions qui portent sur le thème (le sujet) du texte et sur le propos (ce qui est dit du sujet). Elles devraient succéder immédiatement à la première lecture, dont elles visent à récupérer le résultat, et elles devraient se situer à un niveau de généralité très élevé, correspondant à un plus petit commun dénominateur de la compréhension. Pour rester à ce niveau-là, pour avoir l'assurance d'une réaction fondée sur la trace mnémonique de la première lecture, on peut interdire aux élèves de consulter le texte et il faut les contraindre à réagir très succinctement. Par exemple en leur demandant de cerner le thème au

moyen d'un seul groupe du nom et le propos au moyen d'une seule phrase où figure ce groupe du nom. Ces questions ou ces injonctions permettent à l'enseignant de se faire une idée des capacités de synthèse individuelles (mais non de guider une démarche de synthèse) et de cadrer une partie tout au moins des sollicitations ayant trait au contenu du texte.

Classe 4

Les questions ou les injonctions qui ont trait aux mots inconnus ou méconnus. Il est rare qu'un texte n'en contienne pas, étant entendu que ce ne sont pas nécessairement les mêmes qui font obstacle à la compréhension pour chacun des élèves. On évitera de parler de « mots de vocabulaire difficiles ». Parce qu'il n'est pas de mots plus « difficiles » que d'autres une fois qu'est mémorisée la correspondance entre signifiant et signifié et (n'oublions pas cela !) que le signe peut être mis en relation avec quelque entité du monde réel ou d'un univers fictionnel. Il est des mots d'emploi fréquent, d'autres d'emploi rare. Il est des mots qui n'ont qu'un seul sens et d'autres dont le champ sémantique est vaste. Il est des mots correspondant au foyer d'un champ lexical et d'autres constituant ce champ. Il est des mots qui relèvent du vocabulaire commun et d'autres qui relèvent d'un vocabulaire spécialisé. Sur ces distinctions, qui sont à établir, il n'est pas judicieux de rabattre l'opposition facile vs difficile, qui fait obstacle à cet établissement. Accessoirement, on s'avisera du fait que l'expression « mots de vocabulaire », pour être courante, n'en frise pas moins le pléonasma : est-il des mots qui ne font pas partie d'un vocabulaire et un vocabulaire qui ne se compose pas de mots ?

Les questions et les injonctions qui font appel à la définition du mot que les élèves doivent produire ou trouver dans un dictionnaire les mettent souvent dans l'embarras et ne sont généralement pas aussi bénéfiques à l'enrichissement de leur vocabulaire que celles qui font appel à la (para)synonymie et à l'usage dans un contexte approprié.

Il nous paraît fort bénéfique à l'apprentissage de la compréhension de prendre très tôt l'habitude de signaler aux élèves les cas

où, pour réagir à la sollicitation, ils peuvent s'appuyer sur le co(n)texte ou sur la composition du mot.

Les sollicitations relatives au vocabulaire qui suivent la première lecture du texte, parce qu'elles portent sur des détails, font perdre le bénéfice de cette lecture et elles portent certains élèves à penser indûment qu'ils n'ont rien compris parce que la connaissance d'un grand nombre de mots leur fait défaut. Les enseignants seront donc bien avisés d'interroger sur les mots inconnus ou méconnus après avoir interrogé sur le thème et le propos.

Classe 5

Les questions ou les injonctions qui portent sur la présence ou l'absence d'une information dans le texte ou le document. Elles s'énoncent la plupart du temps en termes de « vrai » ou de « faux ». C'est une manière de dire qu'il vaut mieux, selon nous, éviter, car elle incite certains élèves à réagir compte tenu de ce qu'ils pensent être vrai ou faux et non compte tenu de ce qui est écrit.

La vertu d'apprentissage de telles sollicitations est nulle si l'information est formulée dans le texte comme elle l'est dans la question ou dans l'injonction : en pareil cas, l'élève repère, ou ne repère pas, au fil d'une première lecture ou d'une relecture, l'identité de deux formulations, mais son objectif de repérage n'est nullement un gage de compréhension, au contraire. Il convient donc que l'information soit formulée différemment dans le texte et dans la sollicitation, ou qu'elle relève de ce que l'on appelle généralement l'implicite textuel. Les difficultés que suscite le traitement de ce dernier sont si nombreuses que nous avons cru bon de leur consacrer une classe distincte de celle-ci. Signalons toutefois que c'est une manière efficace et efficiente de guider les apprentissages ayant trait à l'implicite qu'interroger les élèves sur la présence ou l'absence d'une information dans le texte.

Etant donné que l'information donnant lieu au repérage n'est pas formulée dans le texte comme elle l'est dans la sollicitation et que les élèves ont généralement pris très tôt le pli de justifier leurs

réponses par « les mots du texte », il y a lieu de les prévenir : l'information n'est jamais formulée dans le texte comme elle l'est dans la sollicitation. Etant donné que l'information donnant lieu au repérage est parfois non formulée dans le texte, mais inférable à partir de certaines informations formulées, ou détectable derrière certaines formulations en dépit de la lettre de ces dernières (le cas architypique est celui de l'antiphrase), il y a également lieu d'avertir les apprenants de ces possibilités. À condition, bien sûr, qu'elles aient été auparavant exemplifiées à maintes reprises.

On s'avisera du fait que les questions et les injonctions de cette classe exigent un travail long et fastidieux si elles ne se suivent pas dans l'ordre même où se succèdent les informations au fil du texte : en effet, les élèves sont, en pareil cas, obligés de relire la totalité de ce dernier pour réagir à chaque sollicitation. Il nous paraît donc raisonnable de solliciter en tenant compte du déroulement des informations, voire d'aider davantage les élèves par des précisions comme celles-ci : « Trouve-t-on, entre la ligne n°... et la ligne n°..., l'information suivante... ? », « Est-ce que l'information X figure dans le paragraphe untel ? »

Nous pensons pouvoir apparenter à cette classe les questions et les injonctions ayant trait non à la présence ou à l'absence d'une information dans le texte, mais à la conformité ou à la non-conformité d'une information figurant dans la sollicitation à une information figurant dans le texte. Une fois de plus, mieux vaut ne pas demander aux élèves de réagir en termes de « vrai » ou de « faux », et l'opposition identique vs différent nous paraît inappropriée : deux formulations différentes de la même information n'assurent presque jamais l'identité parfaite. L'information sera dite conforme ou non conforme, semblable ou dissemblable, cette distinction étant susceptible de se radicaliser en « semblable/conforme » et « opposé ».

Ainsi qu'on le constate, les possibilités de questions et d'injonctions qui constituent cette classe sont assez nombreuses. Elles peuvent entraîner un accroissement sensible du nombre des colonnes d'un tableau à double entrée qui présenterait, en abscisse, les formulations d'informations auxquelles les élèves doivent réagir compte tenu du texte. Cette variété de sollicitations

a l'éminente vertu de contraindre les élèves, qui lisent souvent de manière désinvolte dans le cadre des activités de loisir, à une lecture scrupuleuse. Une double lecture scrupuleuse : celle du texte et celle de la sollicitation. Le professeur sera bien avisé de rappeler souvent aux élèves qu'ils doivent tenir compte de la question ou de l'injonction tout entière ainsi que de la totalité du passage du texte auquel elle se rapporte.

Classe 6

Les questions ou les injonctions qui portent sur l'énonciation et ses marques. Par « énonciation », on désigne l'acte par lequel quelqu'un, en certaines circonstances, met en œuvre les ressources de la langue pour entrer en communication avec autrui et pour réaliser une intention. Les marques de l'énonciation sont les traces, dans le texte, des caractéristiques de l'émetteur, du destinataire (qui ne se confond pas toujours avec le récepteur) et des circonstances susceptibles d'influencer l'issue heureuse ou malheureuse de l'acte de communication. À ceci, qui est bien trop abstrait pour de jeunes élèves, on substituera des questions concrètes : qui s'adresse à qui ? Dans quel but ? Où et quand ? Questions qui — on ne le perdra jamais de vue — n'ont de sens pour les élèves et d'intérêt pédagogique qu'à la condition que les réponses aient un rapport avec le succès ou l'échec de la communication.

Le succès ou l'échec de cette dernière, c'est, pour l'essentiel, la réalisation de l'intention : informer, persuader, faire faire comme l'énonciateur voudrait que les choses soient faites, procurer quelque espèce d'agrément, étant entendu que ces intentions ne sont pas exclusives.

L'intention (dominante) est en relation étroite avec le genre du texte. Il nous paraît donc judicieux de questionner les élèves sur ce dernier et sur l'intention qu'un texte de ce genre-là sert habituellement à réaliser — autrement dit, de demander aux élèves quelle est la (ou quelles sont les) fonction(s) dominante(s) de ce genre de textes. Un manuel ou un ouvrage scientifique, ça sert (surtout) à informer ; une lettre ouverte ou une critique journalistique, ça sert (surtout) à persuader ; une notice de montage ou un itinéraire, ça sert exclusivement à faire faire ; un conte ou un

roman, ça sert (surtout) à procurer de l'agrément. Mais un prière d'insérer, un guide touristique, un essai, ça sert généralement à informer et à persuader. Tout cela est un peu caricatural, nous en sommes conscients : l'important est que cette sollicitation préliminaire oriente l'observation des élèves vers ce qu'a fait l'auteur du texte considéré pour que ce dernier serve bien le but que sert généralement ce genre de texte.

« Bien » servir ce but, cela implique de prendre en considération le lecteur destinataire. Ce dernier peut être très différent du lecteur réel et la différence peut mettre celui-ci en difficulté. Les vulgarisations scientifiques des manuels, par exemple, ne sont pas toujours adaptées aux possibilités de compréhension des élèves, qui ignorent ou connaissent mal le sens (technique) de certains mots et qui ne disposent pas des cadres d'intellection des spécialistes. Les grandes œuvres patrimoniales — autre exemple — ont été écrites pour un public dont les connaissances et les goûts ne sont pas ceux des adolescents du XXI^e siècle. Le corpus des écrits scolaires, toutes disciplines confondues, fourmille de textes dans lesquels les élèves n'entrent pas de plain-pied. Ceux-ci ne peuvent donc en tirer profit qu'au prix de questions ou d'injonctions visant à attirer l'attention sur ce que l'auteur a fait ou sur ce qu'il a omis de faire pour — moindre des choses — assurer l'intelligibilité de son propos et pour réaliser l'intention dont procède ce qu'il a écrit.

Les questions et les injonctions relatives à l'énonciation portent non seulement sur l'auteur du texte, animé par une intention qu'il doit réaliser compte tenu de son destinataire, mais encore sur toutes les « voix » qui, plus ou moins perceptiblement, se substituent à la sienne. Il est de la plus haute importance, pour la compréhension d'un écrit non fictionnel, de distinguer les propos que l'auteur assume de ceux qu'il rapporte, soit en les citant (c'est clair !), soit en les mentionnant (ça prête parfois à confusion). Ce n'est pas non plus sans importance pour la compréhension d'un écrit fictionnel de distinguer, dans un récit notamment, la (les) voix du (ou des) narrateur(s) et celles des personnages peuplant le(s) monde(s) raconté(s). Mais l'on conviendra que les conséquences d'une méprise sur l'origine de « ce qui est dit » sont généralement moins graves sur la scène imaginaire que dans la vie réelle.

Ceci demanderait sans doute à être nuancé. Quoi qu'il en soit, l'attention portée par les élèves à l'origine des dires dans un écrit fictionnel ne peut qu'aiguiser celle qu'ils portent à la même question dans un écrit non fictionnel, et réciproquement... pour autant que les enseignants songent à tirer parti, dans le cadre d'une discipline donnée, de certaines activités réalisées dans un autre cadre disciplinaire.

Nous avons cru bon d'insister sur cette classe de questions, car nous sommes portés à croire qu'elles sont souvent négligées. Or nous les tenons pour fondamentales dans l'apprentissage de la compréhension en lecture. Comprendre, ce n'est pas seulement former un modèle mental de ce que le texte donne à connaître. C'est cerner une intention de communication. C'est adapter son comportement de lecteur compte tenu de cette dernière. Et c'est prendre conscience du fait qu'un écrit est souvent polyphonique.

Classe 7

Les questions et les injonctions ayant trait au « monde du texte » : nous désignons ainsi ce que l'écrit donne à connaître, le domaine et/ou les aspects de la « réalité » auxquels il réfère, l'espace et/ou les aspects d'un univers fictionnel auxquels il donne accès. Ce sont celles qui sont, en règle générale, le plus souvent adressées aux élèves, la compréhension d'un écrit étant abusivement assimilée par la grande majorité des enseignants à la construction d'une représentation mentale correspondant à celle qu'ils ont eux-mêmes formée à partir des mots du texte.

Tous les spécialistes de la compréhension en lecture s'accordent aujourd'hui à dire que ces mots font appel à la connaissance du monde du lecteur destinataire, connaissance résultant de l'expérience directe ou de l'imagination, elle-même puissamment nourrie par les lectures antérieures. C'est dire à quel point des représentations mentales construites pourtant à partir d'un même texte peuvent différer d'un lecteur à l'autre. C'est dire que la seule pierre de touche de la qualité d'une représentation dont peut user l'enseignant est le respect de ce que le texte « dit » explicitement, de ce qu'il présuppose et de ce qu'il donne à entendre. Ce qu'il laisse entendre ouvre un espace de signification que

chaque lecteur occupe à sa guise sans avoir à encourir de reproche.

On peut considérer que les écrits non fictionnels donnent à entendre moins et laissent entendre beaucoup moins que les écrits fictionnels, autrement dit qu'ils invitent le lecteur à se représenter le « monde du texte » en prêtant une attention privilégiée au dit et au présupposé et en se bornant à faire les inférences nécessaires à partir de l'un et/ou de l'autre. Par ailleurs, il est incontestable que les écrits non fictionnels font intervenir deux catégories de jugement — le vrai et le faux — incongrues dans l'appréciation des écrits fictionnels, lesquels se spécifient précisément en ceci qu'ils invitent le lecteur à une conduite de réception où ces catégories n'interviennent pas. Pour ces deux raisons, entre autres, il nous paraît important d'apprendre aux élèves à les différencier, en prenant en considération ce que certains nomment le paratexte, d'autres, le péritexte, et/ou en relevant des indices de fictionnalité dans le texte lui-même. Par exemple, dans les petites classes, la présence de faits surnaturels ou, dans les grandes, les intrusions dans la pensée des personnages.

Cela dit, il convient d'ajouter que bien des exemples invitent à ne pas considérer la distinction entre le fictionnel et le non fictionnel comme une dichotomie analogue à celle du vrai et du faux : en fait, certains textes se situent — voire se déplacent au fil du temps — sur un continuum dont l'un des extrêmes est le fictionnel pur et l'autre, le non-fictionnel pur. Pour prendre des exemples dans le domaine des œuvres narratives, le conte merveilleux est à l'un des extrêmes, le fait divers, à l'autre, l'autofiction, entre les deux.

Les « mondes du texte » sont différemment peuplés selon que les écrits ressortissent à telle ou telle discipline scolaire, elle-même plus ou moins garantie par telle ou telle discipline scientifique. Les entités peuplant ces mondes peuvent être de pures abstractions qui s'énoncent au moyen d'un langage non verbal ; ce sont plus fréquemment des concepts ou des exemplaires, tantôt généraux, tantôt singuliers, d'objets inanimés, d'êtres vivants, d'êtres humains. L'apport propre de chaque discipline scolaire à l'humanisation pourrait (devrait ?) être cerné par l'étude du rap-

port entre ce qui est dit des entités dont il est question dans le discours disciplinaire et le développement, dans l'esprit des élèves, de la conscience d'être un individu social appartenant à l'espèce humaine, laquelle a pour niche écologique la terre — le développement, autrement dit, de la pensée de soi et de ses relations à l'Autre, proche ou lointain, dans un espace-temps envisagé à la fois comme le produit du passé et comme la promesse de l'avenir.

Les questions et les injonctions relatives au « monde du texte », toutes disciplines confondues, portent donc sur des entités et sur leurs relations. Celles-là et celles-ci peuvent faire l'objet, entre autres, d'une description, d'une narration, d'une explication, d'une argumentation, d'une comparaison, d'une énumération.

La description est un mode de présentation consistant à décomposer entités et relations et à justifier en quelque sorte la distinction de différentes parties en caractérisant chacune d'elles. La narration est un mode de présentation qui met en évidence les modifications provoquées par les relations entre les entités, à partir d'une situation donnée : on s'avisera du fait que les entités et les relations peuvent aussi bien être non fictionnelles que fictionnelles. L'explication consiste à dire pourquoi et comment entités et relations se sont trouvées, dans un espace-temps déterminé, en un état particulier. L'argumentation se caractérise, au minimum, par l'usage d'une proposition pour en faire admettre une autre, ce qui présuppose, à tout le moins, une réticence du destinataire à donner son accord sur la première. La comparaison met en évidence les ressemblances et les différences entre entités et relations présentant un nombre de points communs estimé suffisant pour qu'il soit possible ou intéressant de les comparer. L'énumération, enfin, est une simple juxtaposition d'entités et de relations qui doivent entretenir un rapport quelconque, sans quoi l'auteur de l'écrit se voit reprocher de passer du coq à l'âne.

En considérant la description, la narration, l'explication, l'argumentation, la comparaison, l'énumération comme des modes de présentation des entités et des relations que l'écrit donne à connaître, on amoindrit, nous semble-t-il, le risque de figer les structures des textes (un texte est descriptif ou narratif ou...

etc.) ainsi que celui de les faire considérer comme exclusives (un texte ne peut pas être descriptif et narratif, etc.), et l'on favorise la conception des écrits comme des hybrides structuraux où le contenu est donné à connaître tantôt comme ceci, tantôt comme cela, non pas selon le caprice de l'auteur, mais compte tenu à la fois de la spécificité de ce contenu et de l'intention (ou des intentions) présidant à l'activité d'écriture.

Les questions et les injonctions ayant trait aux entités peuplant le monde du texte portent sur les attributs de ces dernières. Étant donné le sens d'« attribut » en grammaire, on parle parfois de « caractéristiques », terme qui renvoie, lui, fâcheusement, à l'acception la plus répandue — l'acception psychologique — de « caractère », or la situation dans le temps et dans l'espace, la durée, la fréquence, le nombre sont, entre autres, des attributs des entités. Ces derniers sont individualisants (ce sont des propriétés) ou classifiants (ce sont des traits spécifiques ou génériques). Les uns comme les autres, mais ceux-là plus que ceux-ci, sont soit immuables, soit modifiables au fil du temps en fonction des rapports avec l'environnement. Lorsque les entités sont des êtres humains, une grande partie de leurs attributs peuvent se répartir entre les catégories du physique, du psychologique, du social et du moral.

Les questions et les injonctions qui portent sur les relations entre les entités mettent en jeu des catégories qu'on qualifie souvent de « logiques ». Le terme nous semblant mal convenir à l'ensemble de ces catégories, nous n'en ferons pas usage. Les entités entretiennent des relations temporelles (antériorité, simultanéité, postériorité), des relations spatiales (proximité, éloignement, origine, direction), des relations de cause à effet, de moyen à fin, de condition à possibilité, de ressemblance et de différence, d'équivalence, de proportion, d'inclusion et d'exclusion, d'opposition, d'analogie, d'attraction et de répulsion, de dépendance et d'indépendance, de confiance et de crainte, d'admiration et de mépris, etc.

Si un certain nombre de sollicitations faisant appel à ces catégories sont exactement les mêmes dans le cas des écrits peuplés d'entités dépourvues de sentiment de leur identité, de pouvoir

d'autodétermination ainsi que de conscience de prendre une décision et dans le cas des écrits peuplés d'entités pourvues, au contraire, de ce sentiment, de ce pouvoir et de cette conscience, il nous paraît d'une importance capitale, dans l'entreprise scolaire d'humanisation, de distinguer ces derniers en mettant en avant le concept d'action. Comme n'importe quel fait, l'action se situe dans le temps et l'espace, elle a un résultat, elle est imputable à un agent. Mais ce dernier est aussi un acteur. En tant que tel, il est mû par des motifs (prospectifs, conscients) et par des mobiles (rétrospectifs, infraconscients ou inconscients), il choisit ses buts et les moyens de les atteindre compte tenu de valeurs susceptibles d'entrer en conflit les unes avec les autres, il sait (fût-ce confusément) qu'il met en jeu ses chances d'être heureux et de rendre heureux autrui, il sait qu'il risque de perdre ce qu'il voudrait gagner, il est inquiet du rapport entre le but visé et le résultat atteint, etc. L'acteur — l'individu social en situation — devrait être, à notre estime, le principal foyer de questionnement des écrits littéraires, fictionnels ou non.

Classe 8

Les questions et les injonctions qui portent sur l'implicite. En leur réservant une classe, nous tenons compte du fait que beaucoup d'élèves à qui l'on a fait très tôt prendre le pli de justifier leurs réponses par « les mots du texte » sont fort embarrassés lorsque ces mots font défaut. Cet embarras porte indûment certaines personnes à penser qu'ils ne savent pas « traiter l'implicite ». Erreur, selon nous : les élèves peinent à réagir à des sollicitations ayant trait à ce dernier parce que les procédures de réaction qui leur sont, très tôt, devenues familières, s'avèrent en l'occurrence inefficaces. Au demeurant, nous mettons en garde contre la tentation de traiter à part les problèmes de compréhension inhérents à ce qui n'est pas dit dans le texte et aux formulations qu'il ne faut pas prendre au pied de la lettre. Des questions et des injonctions portant sur l'implicite devraient, selon nous, émailler les tâches où d'autres questions et injonctions portent sur ce qui est écrit, noir sur blanc, et qu'il faut prendre au pied de la lettre.

Les sollicitations que nous rassemblons dans cette classe ont notamment trait aux présupposés et aux sous-entendus. Pour sim-

plifier (beaucoup trop) une problématique fort complexe où la controverse est toujours vive, disons que les présupposés sont des contenus non dits mais linguistiquement impliqués par ce qui est dit. L'énonciateur table sur un accord du destinataire avec ce contenu, qu'il est lui-même contraint d'assumer étant donné ce qu'il a dit. S'il est sans doute dérisoire, sinon contreproductif, de solliciter les élèves à propos de ce que présuppose l'énoncé « Ton ami a cessé de fumer », ce ne l'est certainement pas de les solliciter à propos de ce que présupposent des énoncés comme : « À quelle heure avez-vous quitté votre domicile la nuit du 4 août ? », « Il prétend que les immigrés ne peuvent avoir le sens de la citoyenneté », « Nous devons prendre les mesures qu'imposent les circonstances », etc.

Alors qu'il ne peut jamais nier avoir donné à entendre un présupposé, l'énonciateur peut toujours soutenir « ne pas avoir voulu dire ça » dans le cas d'un sous-entendu. Il n'empêche que la saisie du sous-entendu implique un raisonnement du destinataire sur lequel table l'énonciateur pour réaliser son intention. Ce raisonnement tient compte de l'entour verbal de l'énoncé (le cotexte) et/ou de la situation dans laquelle il est produit (le contexte). Ainsi la phrase « Ton ami a cessé de fumer », dont le présupposé (« Ton ami fumait ») est anodin, peut-elle contenir un sous-entendu qui, lui, ne l'est pas (« Tu ferais bien de faire comme lui »).

Mais le traitement de ce qui n'est pas dit implique la résolution d'autres problèmes que ceux posés par les présupposés et les sous-entendus. Pour deux raisons au moins. La première est que tout auteur fait fonds, continûment, sur des connaissances préalables de son destinataire et sur sa coopération : il escompte que le lecteur auquel il s'adresse intégrera opportunément, dans le processus de compréhension, les données dont il a estimé, lui, pouvoir faire l'économie. La seconde raison est que certains auteurs tablent, occasionnellement, sur la capacité du destinataire, de ne pas prendre au pied de la lettre ce qu'ils écrivent. La compréhension de l'écrit implique ainsi que le lecteur « y mette du sien » — s'appuie sur ses connaissances — pour combler les « blancs » du texte, pour trouver une cohérence sémantique à une série d'informations, pour suppléer au manque de marques

d'enchaînement de certains passages, pour deviner que l'auteur ou l'un de ses relais — l'une de ces voix qui se substituent à la sienne dans le texte — ne donne pas à entendre exactement ce qu'il dit, voire donne à entendre l'exact contraire de ce qu'il dit.

Classe 9

Les questions et les injonctions ayant trait à la mise en texte (à la « textualisation ») de ce qui est donné à connaître. Ce n'est pas seulement le choix des mots (cf. classe 4) qui peut poser aux élèves des problèmes de compréhension, ce sont également les choix qui ont trait 1°) aux formes de la phrase (aux types facultatifs, dit-on parfois) : passive, négative, emphatique, impersonnelle, 2°) au nombre, à la richesse et à l'ordre des syntagmes dans la phrase simple, 3°) aux rapports de sens entre ces syntagmes (notamment dans le cas des constructions détachées), 4°) au mode de composition des phrases complexes (juxtaposition, coordination, subordination, insertion) et aux relations de sens, marquées ou non, entre ces dernières, 5°) aux anaphores pronominales et, surtout, lexicales, 6°) à la progression thématique et, particulièrement, aux ruptures de cette progression, 7°) aux temps et aux modes, 8°) aux signes de ponctuation et aux caractères, 9°) aux registres de discours, etc.

Les questions et les injonctions relatives à la mise en texte sont autant d'occasions de sensibiliser les élèves au fait que les savoirs langagiers sont, pour une bonne part, des ressources mobilisables au service de la compréhension. Pour autant, bien entendu, que cette dernière soit l'objectif de la sollicitation. Pour autant que le texte ne soit pas un prétexte à la vérification des acquis d'ordre grammatical.

Classe 10

Les questions et les injonctions ayant trait aux réactions du lecteur singulier au modèle mental qu'il a construit et au texte lui-même qui a rendu cette construction possible. Ces réactions sont d'ordre intellectuel et/ou d'ordre émotionnel. Ni les unes ni les autres ne peuvent être prises en compte pour une évaluation à fonction certificative et il est parfois dangereux, toujours déli-

cat de les rapporter à des normes, à ce que l'enseignant tient pour la « bonne » réaction. Ce n'est pas parce qu'il a trouvé, par exemple, le texte clairement organisé, le style simple, le propos bien adapté au destinataire, l'argumentation solide, l'histoire propice à la réflexion, tel personnage attachant, tel fait invraisemblable, etc. que tous les élèves doivent en juger ainsi.

Mais il est, à notre avis, extrêmement important que les élèves soient invités à formuler un jugement, à condition que cette invitation s'assortisse d'une demande de motivation et que les jugements motivés soient mis en commun. C'est en effet en écoutant les motifs allégués par leurs pairs que les élèves ont les meilleures chances de remettre les leurs en question. Cela n'empêche bien entendu pas le professeur de faire part de son propre jugement et de ce qui le fonde.