

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6^e année primaire suite à la lecture de textes didactiques

par

Virginie Martel

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D)
en sciences de l'éducation, option didactique

Décembre 2003

© Virginie Martel, 2003



LB

5

U57

2004

v.007

t.1

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :
Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6^e année primaire suite à la lecture de textes didactiques

présentée par

Virginie Martel

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Gilles Gagné, président du jury

Nicole Van Grunderbeeck, directrice de recherche

Jean-Yves Lévesque, co-directeur

Isabelle Montesinos Gelet, membre du jury

Jean-Pierre Gaté, examinateur externe

représentant du doyen de la FES

SOMMAIRE

Mots-clés

Compréhension en lecture, textes didactiques à caractère historique, stratégies de compréhension, difficultés, gestion mentale, évocation, profils différenciés de lecteurs, élèves de 6^e primaire

À la fin du primaire, la maîtrise de la lecture est indispensable à la poursuite et à la réussite de la scolarité ultérieure. En effet, l'acquisition de connaissances nouvelles passe régulièrement par la lecture autonome de textes. Cependant, la compréhension ne va pas de soi. De nombreuses recherches montrent que les textes informatifs entraînent des difficultés de compréhension plus sérieuses et plus nombreuses que les textes narratifs. Parvenant plus difficilement à comprendre les textes informatifs, en particulier les textes didactiques que l'on retrouve dans les manuels scolaires, plusieurs lecteurs n'arrivent pas à s'ouvrir au monde de connaissances disciplinaires que ce genre de texte propose.

Considérant la compréhension en lecture comme un processus de traitement de l'information écrite qui conduit à l'élaboration d'une représentation mentale porteuse du sens de l'écrit, plusieurs chercheurs se sont attardés au cours des dernières années à décrire les activités cognitives des lecteurs et les composantes stratégiques de cette activité. Afin d'approfondir davantage les caractéristiques cognitives différenciées des lecteurs qui réussissent et de ceux qui échouent, la présente recherche approfondit les moyens mentaux disponibles à la conscience de chacun pour construire le sens du texte. Pour ce faire, cette recherche s'appuie sur une théorie qui offre un modèle d'intelligibilité novateur des procédures d'appropriation du langage écrit : « la gestion mentale », conceptualisée par la philosophe français Antoine de La Garanderie. À l'intérieur des procédures mentales employées par chacun pour comprendre, l'évocation, soit le fait de faire exister mentalement ce qui est donné à percevoir, de même que la forme des évocations générées et leur contenu, sont définis en gestion mentale comme des composantes cognitives à questionner pour mieux cerner la réussite ou l'échec en compréhension en lecture.

Au regard du modèle théorique retenu, la présente recherche poursuit les objectifs suivants : décrire les formes et les contenus évocatifs utilisés par des bons lecteurs et des mauvais

lecteurs durant une tâche de compréhension en lecture; comparer les parcours évocatifs de bons et de mauvais lecteurs afin de dégager les ressemblances et les différences quant aux formes évocatrices et aux contenus évocatifs utilisés; dégager des profils cognitifs de lecteurs susceptibles d'apporter des éclairages sur les aspects pouvant permettre de mieux comprendre la réussite ou l'échec dans le projet de donner sens à des textes didactiques.

Pour atteindre les objectifs de recherche, 8 élèves de 6^e année primaire (4 bons lecteurs et 4 mauvais lecteurs) ont été rencontrés à deux reprises au cours des mois de janvier et février 2002. Suite à la lecture d'un texte didactique à caractère historique, chacun des sujets a été invité, au cours d'un entretien semi-dirigé, à décrire les actions mentales mises en œuvre pour comprendre les textes donnés à lire. Ces entretiens ont permis d'approcher le travail évocatif réalisé en cours de tâche et les formes et les contenus évocatifs investis. Chaque entretien a, par la suite, fait l'objet d'une analyse de contenu rigoureuse.

En ce qui a trait au premier objectif de la recherche, il ressort que les bons lecteurs manifestent une mobilité et une maîtrise dans le travail évocatif nécessaire à la tâche. Ils utilisent, pour ce faire, plusieurs formes et contenus évocatifs considérés comme étant porteurs de l'élaboration réussie du sens du texte. Au contraire, les mauvais lecteurs ont beaucoup plus de mal à faire exister le texte dans leur tête. Ils demeurent, de fait, régulièrement en perception. De même, lorsqu'ils réussissent à s'appropriier mentalement le texte, les mauvais lecteurs ont peu de moyens mentaux ou ils utilisent des moyens mentaux inappropriés au regard de la tâche.

Concernant le deuxième objectif, plus de différences que de ressemblances ont été dégagées quant à ce qui structure l'acte de compréhension chez chacun des deux groupes. Essentiellement, il est apparu que les bons lecteurs ont des moyens mentaux qui leur permettent d'élaborer le sens du texte, notamment en confrontant leurs évoqués et en effectuant de nombreuses relations de sens. Au contraire, les mauvais lecteurs ont peu de moyens mentaux ou lorsqu'ils en ont, ils ne sont pas toujours utilisés à bon escient. Notamment, le traitement du texte se réalise régulièrement chez ces derniers sur de mauvais objets de pensée ou dans un rapport trop étroit à soi.

En ce qui concerne le troisième objectif de recherche, deux profils de compréhension chez chacun des deux groupes de lecteurs ont été dégagés. Ces deux profils s'enracinent dans des dynamiques mentales différenciées et des moyens mentaux porteurs ou non de la compréhension réussie d'un texte.

Au regard des résultats obtenus et des réflexions qu'ils ont suscitées, la présente recherche montre que la théorie de la « gestion mentale » peut enrichir l'étude du travail cognitif nécessaire dans le processus de compréhension en lecture. Spécifiquement, la réalisation de cette recherche permet d'éclairer certaines dimensions de la vie mentale moins connues, différenciées et « conscientisables » à partir desquelles il est possible d'enrichir notre compréhension des facteurs cognitifs susceptibles de contribuer à la réussite ou à l'échec en compréhension en lecture.

SUMMARY

Key words

Comprehension, expository text, comprehension strategies, difficulties, “gestion mentale”, reader’s profile, elementary students in grade 6

At the end of elementary school, mastering reading abilities is a major factor for pursuing and succeeding in of subsequent studies. In fact, acquisition of new knowledge is often achieved during autonomous and personal readings; however, comprehension is not as simple. Many studies show that comprehension of an expository text is more difficult than that of narrative text. Because of this difficulty, some readers have problems understanding the disciplinary content present in expository texts.

During the past years, many researchers have described readers’ cognitive activities and their strategic components. In an attempt to further characterize the cognitive activities of readers who succeed and of those who fail, the present research describes the comprehension strategies used by 8 elementary students in grade 6 during two reading tasks. To do so, students were interviewed in a semi-structured fashion and were invited to describe the cognitive activities being used during the reading task. A rigorous content analysis of each interview was subsequently undertaken based on the research conceptual framework.

Thus, the basis of this research stems from the theory termed “gestion mentale”. This theory was developed by the French philosopher Antoine de La Garanderie and is to date unavailable in English.

TABLE DES MATIERES

TOME 1

Liste des tableaux	XVII
Liste des figures	XVIII
Liste des annexes	XIX
Remerciements	XX
 <i>INTRODUCTION</i>	 1
 <i>CHAPITRE 1</i> <i>PROBLÉMATIQUE</i>	 4
I. LE PROBLÈME GÉNÉRAL	5
1.1. L'importance de l'acte de lire aujourd'hui	5
1.2. Les difficultés générées par la lecture de textes informatifs	6
2. L'ANALYSE DU PROBLÈME	7
2.1. L'influence de la psychologie cognitive sur la conception actuelle de l'acte de lire	8
2.1.1. <i>Le paradigme constructiviste : le lecteur au cœur du processus de lecture</i>	8
2.1.2. <i>La lecture : traitement de l'information et activité de représentation</i>	9
2.2. Le lecteur tel que conceptualisé dans les modèles de compréhension en lecture	10
2.2.1. <i>La dimension cognitive des lecteurs</i>	11
2.2.1.1. <i>Les processus cognitifs inhérents à la compréhension en lecture</i>	11
2.2.1.2. <i>L'enjeu des connaissances antérieures</i>	12
2.2.2. <i>La dimension métacognitive des lecteurs</i>	14
2.2.3. <i>La dimension affective des lecteurs</i>	16
2.3. L'action du lecteur selon la perspective particulière de la gestion mentale : piste novatrice	18
2.3.1. <i>Une approche qui se place du côté de l'apprenant</i>	19
2.3.2. <i>Le rôle de l'activité d'évocation dans une tâche de lecture</i>	21

2.3.3. <i>Les constats de recherche quant au rôle de l'évocation en lecture : rétrospective</i>	22
3. L'EMERGENCE D'UN PREMIER QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE...	25
CHAPITRE 2	
CADRE CONCEPTUEL	27
1. LA GESTION MENTALE : SON ANCRAGE PHILOSOPHIQUE	28
1.1. L'héritage philosophique grec : les prémisses d'une pédagogie du sens	29
1.2. L'héritage de la philosophie phénoménologique : les prémisses d'une pédagogie des actes de connaissance	30
1.2.1. <i>L'analyse phénoménologique des conduites humaines : les réflexions de Husserl</i>	31
1.2.2. <i>L'analyse phénoménologique des conduites humaines : les réflexions de Heidegger</i>	33
1.3. De la philosophie à la pédagogie : la pédagogie des gestes mentaux	33
2. LA GESTION MENTALE : CONCEPTUALISATION DE LA VIE MENTALE 35	
2.1. L'observation de la vie mentale : la spécificité de la démarche de La Garanderie	36
2.1.1. <i>L'introspection</i>	36
2.1.2. <i>L'introspection : son prolongement dans le dialogue pédagogique</i>	38
2.2. Les concepts et principes inhérents à la gestion mentale	39
2.2.1. <i>La notion d'évocation</i>	39
2.2.2. <i>La notion de projet de sens</i>	40
2.2.3. <i>Les habitudes évocatives et le traitement (différencié) de l'information</i> 41	
2.2.3.1. <i>Les habitudes évocatives : leur spécificité au regard de la psychologie cognitive</i>	42
2.2.4. <i>Les paramètres : l'enjeu de la gestion paramétrique sur le traitement de l'information</i>	44
2.2.5. <i>Les gestes mentaux : ce qui structure la vie mentale</i>	44
2.2.5.1. <i>Le geste d'attention : la porte d'entrée de la vie mentale</i>	45
2.2.5.2. <i>Le geste de mémorisation</i>	46
2.2.5.3. <i>Les gestes de compréhension et de réflexion</i>	46

2.2.5.4. <i>Le geste d'imagination créatrice</i>	47
2.2.5.5. <i>Les traits caractéristiques à l'ensemble des gestes mentaux</i>	49
3. LA GESTION MENTALE : SON APPORT AU PROCESSUS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE	51
3.1. La complémentarité des gestes mentaux dans la compréhension en lecture	51
3.2. L'acte de compréhension : les conditions mentales de sa mise en œuvre	53
3.2.1. <i>Perception et évocation : une différence fondamentale</i>	53
3.2.2. <i>La qualité du travail évocatif</i>	55
3.3. L'acte de compréhension : la portée des formes évocatives	56
3.3.1. <i>Les évocations vagabondes et les évocations-associations</i>	57
3.3.2. <i>Les évocations dirigées par un projet de mémorisation</i>	57
3.3.3. <i>Les évocations de compréhension : l'intuition de sens spontanée ou dirigée</i>	58
3.3.4. <i>Les évocations dirigées de compréhension : la gestion d'ensemble des gestes mentaux</i>	59
3.3.4.1. <i>Reproduire et traduire ou transformer et interpréter : précisions</i>	61
3.3.4.2. <i>Gérer le sens de l'espace ou gérer le sens du temps : précisions</i>	62
3.3.5. <i>Bilan : l'efficacité des différentes formes évocatives en compréhension en lecture</i>	62
3.3.5.1. <i>Quelques observations</i>	63
3.3.5.2. <i>Des hypothèses plus que des observations</i>	64
3.4. L'acte de compréhension : portée des contenus évocatifs	66
3.4.1. <i>La dominante évocative ou l'enjeu de la nature des évoqués</i>	67
3.4.1.1. <i>Les évoqués visuels et le rapport qu'ils entretiennent avec l'image mentale</i>	68
3.4.1.2. <i>Les évoqués verbaux et le rapport qu'ils entretiennent avec les représentations verbales</i>	70
3.4.1.3. <i>Les évoqués auditifs et le rapport qu'ils entretiennent avec l'image auditive</i>	72
3.4.1.4. <i>L'efficacité des évocations selon leur nature</i>	72

3.4.2. <i>La gestion paramétrique</i>	73
3.4.2.1. <i>L'efficacité des évocations selon les paramètres qu'elles investissent</i>	74
3.4.3. <i>Le contenu textuel des évocations</i>	75
3.5. Portrait théorique des bons et des mauvais compreneurs : synthèse	76
3.5.1. <i>Les bons compreneurs : le pouvoir d'un projet déterminé</i>	77
3.5.2. <i>Les mauvais compreneurs : un projet inexistant ou inadéquat</i>	77
4. ÉMERGENCE DU QUESTIONNEMENT PORTEUR DE LA RECHERCHE	79
4.1. Que faut-il retenir du cadre conceptuel ?	79
4.2. La question de recherche et les objectifs de recherche	82
 <i>CHAPITRE 3</i>	
MÉTHODOLOGIE	85
 1. LA DÉMARCHE DE RECHERCHE : ASSISES THÉORIQUES	86
1.1. La recherche qualitative : fondements et liens unificateurs	86
1.2. La méthodologie de recherche phénoménologique : apport théorique supplémentaire	88
 2. LA DÉMARCHE DE RECHERCHE : CHOIX OPÉRÉS	90
2.1. Compréhension d'un phénomène et vérification de la validité d'une théorie	91
2.2. Étude de cas multiples	92
2.3. Le devis de recherche : présentation d'ensemble	93
 3. DÉTAILS DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE	95
3.1. L'échantillon	95
3.1.1. <i>Les critères de sélection et de description de l'échantillon</i>	96

3.1.1.1. <i>Les critères d'homogénéisation de l'échantillon</i>	97
3.1.1.2. <i>Le critère de différenciation ou de contraste</i>	100
3.1.2. <i>La taille de l'échantillon</i>	100
3.1.3. <i>La constitution de l'échantillon : partage des responsabilités et choix final</i>	101
3.2. Le choix des textes	105
3.2.1. <i>Le choix de textes didactiques à caractère historique</i>	105
3.2.2. <i>Les critères de sélection des textes didactiques à l'étude</i>	106
3.2.3. <i>Les textes retenus</i>	108
3.2.3.1. <i>L'expérimentation des textes</i>	109
3.2.3.2. <i>La sélection finale des textes</i>	109
3.3. La collecte des données : démarche et principes directeurs	110
3.3.1. <i>L'observation des procédures mentales : des choix à faire</i>	110
3.3.2. <i>L'entretien de recherche qualitative et le dialogue pédagogique en gestion mentale</i>	112
3.3.3. <i>Caractérisation des entretiens réalisés</i>	113
3.3.3.1. <i>Le protocole d'entretien de recherche</i>	114
3.3.3.2. <i>Le canevas de questionnement</i>	116
3.3.4. <i>Les compétences de l'intervieweur lors d'entretiens qualitatifs</i>	117
3.3.4.1. <i>Précisions quant à la particularité de certains principes retenus</i>	121
3.3.5. <i>Quelques observations quant à la réalisation des entretiens de recherche</i>	122
3.4. L'analyse des données	124
3.4.1. <i>La démarche systématique d'analyse : description des étapes</i>	125
3.4.2. <i>Quelques observations quant à la réalisation des analyses</i>	126
3.4.2.1. <i>Première étape d'analyse : le fractionnement des entretiens en extraits signifiants</i>	127
3.4.2.2. <i>Deuxième étape d'analyse : l'analyse individuelle des parcours évocatifs des sujets</i>	130
3.4.2.3. <i>Troisième étape d'analyse : l'analyse inter-groupe des parcours évocatifs des bons et des mauvais compreneurs</i>	132
3.4.2.4. <i>Le recours à la triangulation</i>	133

CHAPITRE 4

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS..... 135

1. LES BONS COMPRENEURS : PORTRAIT DE CE QUI STRUCTURE LEUR ACTE DE COMPREHENSION 137

1.1. Les capacités introspectives et les capacités métacognitives..... 138

1.1.1. Les capacités introspectives 138

1.1.2. Les capacités métacognitives 139

1.2. Les formes évocatives 140

1.2.1. Les gestes d'appropriation : le texte érigé en objets mentaux 140

1.2.1.1. Le projet d'attention : une constante..... 140

1.2.1.2. Le geste de mémorisation : prolongement de l'attention 142

1.2.2. Les gestes d'approfondissement : une maîtrise qui ouvre au sens 143

1.2.2.1. De l'intuition à la constitution réelle du sens 143

1.2.2.2. Le sens dans ce qui est donné à comprendre..... 144

1.2.2.3. Le sens dans ce qui est donné à comprendre et dans les acquis qui peuvent y être associés..... 146

1.2.2.4. Le sens à travers l'acte d'entretien : précisions 148

1.2.3. La gestion des gestes mentaux : complémentarité et mobilité porteuses de sens 148

1.2.3.1. Les apports complémentaires d'une compréhension « traductrice » et d'une compréhension « interprétante » 149

1.2.3.2. La complémentarité des rapports de similitude et des rapports de différence 151

1.2.3.3. L'apport prioritaire du projet de s'expliquer : portée de compréhension..... 152

1.2.3.4. La complémentarité du sens de l'espace et du sens du temps..... 153

1.3. Les contenus évocatifs 155

1.3.1. La nature des évoqués : la dominante des évoqués visuels et verbaux 156

1.3.1.1. L'apport riche des évoqués visuels..... 156

1.3.1.2. L'apport complémentaire des évoqués verbaux 157

1.3.1.3. L'ouverture vers les autres types d'évoqués : hypothèse de mobilité 158

1.3.2. La gestion paramétrique : une mobilité tout aussi porteuse..... 159

1.3.2.1. L'enracinement du sens dans le rapport aux situations concrètes 160

1.3.2.2. L'enracinement du sens dans le travail de relations logiques..... 161

1.3.3. Le contenu textuel des évocations : vue d'ensemble..... 162

1.4. Portrait synthèse des bons compreneurs : synthèse 163

2. LES MAUVAIS COMPRENEURS : PORTRAIT DE CE QUI STRUCTURE LEUR COMPREHENSION	167
2.1. Les capacités introspectives et les capacités métacognitives	167
2.2. Les formes évocatives	169
2.2.1. Les gestes d'appropriation : le texte érigé (à l'occasion) en objets mentaux	169
2.2.1.1. <i>La perception et l'écho de perception : des obstacles au travail évocatif</i>	<i>170</i>
2.2.1.2. <i>L'enjeu des conditions d'attention ou la caractère conditionnel du geste d'attention</i>	<i>172</i>
2.2.1.3. <i>Le projet d'attention et son prolongement (fragile) dans la mémorisation : direction et portée de sens partielles</i>	<i>173</i>
2.2.2. Les gestes d'approfondissement : une ouverture au sens (réel) du texte difficile	176
2.2.2.1. <i>L'intuition (souvent erronée) d'une compréhension spontanée</i>	<i>176</i>
2.2.2.2. <i>L'apport fragile des gestes d'appropriation : mise en jeu partielle.....</i>	<i>178</i>
2.2.2.3. <i>L'apport des gestes d'approfondissement : mise en jeu trompeuse</i>	<i>180</i>
2.2.3. La gestion des gestes mentaux : complémentarité et mobilité déficientes	182
2.2.3.1. <i>Quand le rapport au texte bascule dans un rapport à soi.....</i>	<i>182</i>
2.2.3.2. <i>La complémentarité des rapports de similitude et des rapports de différence</i>	<i>184</i>
2.2.3.3. <i>Le sens de l'explication et de l'application : difficile analyse...</i>	<i>185</i>
2.2.3.4. <i>La complémentarité difficile du sens de l'espace (prioritaire) et du sens du temps.....</i>	<i>186</i>
2.3. Les contenus évocatifs	188
2.3.1. La nature des évoqués : l'apport dominant des évoqués visuels et l'apport ponctuel des évoqués verbaux et auditifs	188
2.3.1.1. <i>L'apport des évoqués visuels : mouvement et expression spontanés.....</i>	<i>188</i>
2.3.1.2. <i>L'apport complémentaire des évoqués verbaux (et auditifs) : mouvement et expression dirigés.....</i>	<i>189</i>
2.3.2. La gestion paramétrique : l'enracinement du sens dans le rapport dominant aux situations concrètes	191
2.3.2.1. <i>L'enracinement du sens dans le rapport aux situations concrètes</i>	<i>191</i>
2.3.2.2. <i>L'enracinement du sens dans le travail de relations logiques : écueil</i>	<i>192</i>
2.3.3. Le contenu textuel des évocations : le danger d'un contenu insuffisant	192

2.4. Portrait des mauvais compreneurs : synthèse	193
3. LES BONS ET LES MAUVAIS COMPRENEURS : PORTRAIT COMPARATIF	198
3.1. Les capacités introspectives et les capacités métacognitives	198
3.1.1. <i>Des capacités distinguées</i>	198
3.1.2. <i>Des capacités métacognitives tout aussi distinguées</i>	198
3.2. Les formes évocatives	202
3.2.1. <i>Les gestes d'appropriation : constance chez les bons compreneurs et caractère davantage conditionnel chez les mauvais compreneurs</i>	202
3.2.1.1. <i>Les conditions de l'attention chez les bons et mauvais compreneurs : distinctions</i>	203
3.2.1.2. <i>La mémorisation : une portée de sens différente</i>	203
3.2.2. <i>Les gestes d'approfondissement : élément de distinction majeur</i>	206
3.2.2.1. <i>L'intuition d'une compréhension spontanée : distinction dans ce qui la fonde</i>	206
3.2.2.2. <i>Le sens dans ce qui est donné à comprendre : projet dominant des bons compreneurs et projet partiel chez les mauvais compreneurs</i>	207
3.2.2.3. <i>Le sens dans les acquis disponibles à la conscience : distinctions quant à la disponibilité et quant à l'emprise des acquis</i>	208
3.2.3. <i>La gestion des gestes mentaux : complémentarité et mobilité chez les bons compreneurs et manque de mobilité chez les mauvais compreneurs</i>	211
3.2.3.1. <i>Le rapport au texte et le rapport à soi : équilibre bénéfique chez les bons compreneurs et déséquilibre dangereux ou inefficacité chez les mauvais compreneurs</i>	211
3.2.3.2. <i>La complémentarité des rapports de similitude et des rapports de différences : constats similaires</i>	212
3.2.3.3. <i>Le projet de s'expliquer : portée de compréhension chez les bons compreneurs</i>	212
3.2.3.4. <i>Le sens de l'espace et le sens du temps : complémentarité chez les bons compreneurs et maîtrise partielle chez les mauvais compreneurs</i>	213
3.3. Les contenus évocatifs	215
3.3.1. <i>La nature des évoqués : essentiellement des constats de similitude</i>	215

3.3.2. <i>La gestion paramétrique : le domaine du concret pour tous, des différences quant aux autres paramètres en jeu</i>	219
3.3.3. <i>Le contenu textuel des évocations : vue d'ensemble chez les bons compreneurs et danger d'un contenu insuffisant chez les mauvais compreneurs</i>	222
3.4. Portrait comparatif synthèse	224
4. EBAUCHE DE PROFILS DE COMPRENEURS	226
4.1. Les « compreneurs traducteurs » : un projet commun, des moyens différenciés	227
4.1.1. <i>Les « compreneurs traducteurs » efficaces</i>	227
4.1.2. <i>Les « compreneurs traducteurs » inefficaces</i>	229
4.2. Les « compreneurs interprétants » : un projet commun, des moyens différenciés	230
4.2.1. <i>Les compreneurs interprétants efficaces</i>	231
4.2.2. <i>Les compreneurs interprétants inefficaces</i>	232
4.3. Des profils de compréhension : synthèse	234
 CHAPITRE 5 DISCUSSION	 236
1. LA QUESTION DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE : RAPPEL	237
2. PRINCIPAUX RESULTATS OBTENUS	240
2.1. L'objectif 1 : synthèse des résultats obtenus	240
2.2. L'objectif 2 : synthèse des résultats obtenus	241
2.3. L'objectif 3 : synthèse des résultats obtenus	243

3. PORTEE DES RESULTATS : RETOUR SUR LE CADRE CONCEPTUEL.....	244
3.1. Le rôle de l'attention et de la mémorisation dans la compréhension d'un texte	246
3.1.1. Le geste d'attention : confirmation de son enjeu et précision des facteurs qui le fonde.....	246
3.1.1.1. <i>Le travail évocatif et la compréhension en lecture</i>	246
3.1.1.2. <i>Le rôle des dimensions affectives dans la compréhension en lecture</i>	247
3.1.2. Le geste de mémorisation : l'enjeu de la portée temporelle dans lequel il s'inscrit	248
3.2. L'enjeu fondamental de la compréhension et de la réflexion dans la compréhension d'un texte	249
3.2.1. <i>Les gestes d'approfondissement : une clé essentielle à la réussite</i>	249
3.2.2. <i>L'apport des acquis en compréhension en lecture : précisions</i>	250
3.3. La nature des évoqués : prudence quant à son rôle dans la constitution du sens	251
3.4. L'acte de compréhension : un regard d'ensemble éclairant	252
3.4.1. <i>Les questions à se poser pour comprendre l'acte de compréhension des lecteurs</i>	253
3.4.2. <i>Des hypothèses de fonctionnement ouvertes à la structure d'ensemble de l'acte de compréhension : les profils de compreneurs dégagés</i>	255
3.4.2.1. <i>Rappel des profils dégagés et ouverture aux structures de créativité</i>	255
1.1.1.1. <i>Enjeu de la finalité du projet de comprendre et enjeu des moyens</i>	256
4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE AU REGARD DE SA VALIDITÉ, DE SA RIGUEUR ET DES CHOIX OPÉRÉS	257
4.1. La difficulté à investir la vie mentale des apprenants et les difficultés soulevées par l'analyse de cette vie mentale	259
4.1.1. <i>La réalisation des entretiens : les pièges à éviter</i>	260
4.1.2. <i>La réalisation des analyses : la complexité inhérente à l'étude de la vie mentale</i>	261
4.2. Les effets de la tâche et du type de texte retenu	262

4.2.1. <i>Rappel de quelques résultats et précisions quant à la portée de la tâche et du texte</i>	262
4.2.2. <i>Les effets de la consigne de tâche et les effets de la tâche</i>	263
4.2.3. <i>Les effets du type de texte retenu</i>	264
4.3. <i>Les limites de la recherche</i>	264
CONCLUSION	266
5.1. <i>Les retombées théoriques de la recherche</i>	267
5.2. <i>Les retombées pédagogiques de la recherche</i>	268
5.3. <i>Les perspectives quant aux recherches à venir</i>	269
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	271
ANNEXES	i
 <u>TOME 2</u> ANALYSE DÉTAILLÉE DES PROFILS MENTAUX DE CHACUN DES SUJETS	
INTRODUCTION	1
1. Johanne, sujet « bon compreneur »	3
2. Gabrielle, sujet « bon compreneur »	44
3. Julien, sujet « bon compreneur »	76
4. Amandine, sujet « bon compreneur »	102
5. Maxime, sujet « mauvais compreneur »	136
6. Émilie, sujet « mauvais compreneur »	166
7. Stéphanie, sujet « mauvais compreneur »	191
8. Joanie, sujet « mauvais compreneur »	232

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	La constitution de l'échantillon : critères de sélection	97
Tableau II	L'échantillon de recherche.....	104
Tableau III	Informations quant aux textes didactiques à caractère historique sélectionnés	108
Tableau IV	Organisation générale des entretiens de recherche	114
Tableau V	Organisation spécifique des entretiens de recherche	115
Tableau VI	Les compétences professionnelles nécessaires à l'entretien	118
Tableau VII	Les compétences affectives nécessaires à l'entretien	119
Tableau VIII	Les compétences techniques nécessaires à l'entretien	120
Tableau IX	Organisation logique de l'analyse et des synthèses individuelles.....	131
Tableau X	Les capacités introspectives et métacognitives : distinctions et ressemblances	201
Tableau XI	Les gestes d'appropriation : distinctions et ressemblances.....	205
Tableau XII	Les gestes d'approfondissement: distinctions et ressemblances.....	210
Tableau XIII	La gestion d'ensemble des gestes mentaux : distinctions et ressemblances...	214
Tableau XIV	La nature des évoqués : distinctions et ressemblances.....	218
Tableau XV	La gestion paramétrique : distinctions et ressemblances.....	221
Tableau XVI	Le contenu textuel des évocations : distinctions et ressemblances.....	223
Tableau XVII	Portrait comparatif de ce qui structure l'acte de compréhension des bons et des mauvais compreneurs	225
Tableau XVIII	Synthèse des principales caractéristiques des profils de compreneurs efficaces	235
Tableau XIX	Synthèse des principales caractéristiques des profils de compreneurs Inefficaces	235

LISTE DES FIGURES

TOME 1

Figure 1.	Cadre théorique référentiel : les formes et les contenus évocatifs retenus	81
Figure 2.	Cadre théorique référentiel : révision et correction au regard des analyses	129
Figure 3.	Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par les bons compreneurs	165
Figure 4.	Les bons compreneurs : portrait schématique de ce qui structure leur compréhension	166
Figure 5.	Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par les mauvais compreneurs	196
Figure 6.	Les mauvais compreneurs : portrait schématique de ce qui structure leur compréhension	197

TOME 2

Figure 1.	Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Johanne.....	41
Figure 2.	Portrait schématique de la démarche de compréhension de Johanne.....	42
Figure 3.	Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Gabrielle.....	73
Figure 4.	Portrait schématique de la démarche de compréhension de Gabrielle	74
Figure 5.	Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Julien.....	99
Figure 6.	Portrait schématique de la démarche de compréhension de Julien	100
Figure 7.	Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Amandine.....	133
Figure 8.	Portrait schématique de la démarche de compréhension d'Amandine.....	134
Figure 9.	Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Maxime.....	163
Figure 10.	Portrait schématique de la démarche de compréhension de Maxime.....	164
Figure 11.	Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Emilie.....	188
Figure 12.	Portrait schématique de la démarche de compréhension d'Émilie.....	189
Figure 13.	Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Stéphanie.....	229
Figure 14.	Portrait schématique de la démarche de compréhension de Stéphanie.....	230
Figure 15.	Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Joanie.....	273
Figure 16.	Portrait schématique de la démarche de compréhension de Joanie.....	274

LISTE DES ANNEXES

XIX

Annexe A. Identification des processus cognitifs nécessaires à la compréhension d'un texte selon la classification de Giasson (1990)	iii
Annexe B. Glossaire (définition succincte des principaux concepts retenus).....	iv
Annexe C. Lettre d'autorisation pour la participation à la recherche.....	xiii
Annexe D. Echantillon de recherche : informations supplémentaires	xv
Annexe E. Textes didactiques à caractère historique sélectionnés	xvii
Annexe F. Résultats obtenus par les groupes retenus lors de la sélection des Textes.....	xxii
Annexe G. Consigne de tâche pour les entretiens de recherche	xxiv
Annexe H. Questions d'orientation susceptibles d'approcher les formes et les contenus évocatifs cibles	xxvii
Annexe I. Organisation d'ensemble des entretiens: étapes invariantes	xxxiv
Annexe J. Journal de bord d'entretien	xxxvi
Annexe K. Fiche informative d'entretien de recherche (exemple)	xxxviii
Annexe L. Entretiens de recherche : exemples	
L.1. Extrait du premier entretien réalisé avec un sujet bon compreneur	xl
L.2. Extrait du deuxième entretien réalisé avec un sujet mauvais compreneur	li
Annexe M. Grille d'analyse des entretiens : indices ayant permis la codification des Entretiens	lxvii
Annexe N. Tableau de codification des entretiens : exemples	lxxii
Annexe O. Tableaux-synthèses des principales caractéristiques du profil mental des sujets rencontrés	xcii
Annexe P. Présentation schématique du profil mental des sujets rencontrés (exemple)	c

REMERCIEMENTS

Au terme de la rédaction de cette thèse, voici venu le moment de témoigner de ma reconnaissance auprès de ceux qui y ont, de près ou de loin, contribué :

ma directrice de recherche, Madame Nicole Van Grunderbeeck, et mon co-directeur de recherche, Monsieur Jean-Yves Lévesque, dont j'ai grandement apprécié leur disponibilité, leur rigueur, leurs encouragements et leurs conseils judicieux;

Monsieur Gilles Gagné, qui a su me transmettre le goût de la rigueur méthodologique et qui m'a guidée dans la réalisation de cette recherche;

Monsieur Jean-Pierre Gaté, qui m'a accueillie avec générosité au sein de son équipe de recherche de l'Université Catholique de l'Ouest (Angers, France) et qui a contribué à la rigueur théorique des analyses qui ont été réalisées dans cette recherche;

Madame Huguette LePoul, qui m'a incitée à me dépasser et à rechercher l'inédit partout où il se trouve;

toutes celles qui ont, avec patience et rigueur, participé à la transcription des entretiens de recherche;

le Fonds FCAR, qui m'a attribué une bourse pour la durée de mes études doctorales;

le département de didactique de l'Université de Montréal, qui m'a octroyé une bourse de la Faculté des études supérieures en 2003;

Monsieur André Bond, qui m'a généreusement ouvert les portes de sa classe de 6^e année primaire, et ses élèves de 6^e année, qui ont participé à cette recherche avec sérieux;

mes proches, qui m'ont encouragée à toutes les étapes de mes études doctorales, particulièrement mes parents pour leur soutien moral, Didier pour sa patience et sa présence, et Binta pour sa générosité exceptionnelle de cœur, de tête et de temps;

et finalement, Monsieur Antoine de La Garanderie sans qui cette thèse n'aurait pu être possible; son soutien, son ouverture d'esprit, sa passion pour la connaissance et sa croyance en la potentialité de réussite de chaque être humain ont été une source de motivation et de constant dépassement.

INTRODUCTION

En ce début d'un nouveau millénaire, le savoir-lire constitue toujours un enjeu social et scolaire d'importance. Considéré comme une compétence qui dépasse les frontières des disciplines, le savoir-lire permet aux élèves du primaire et du secondaire de s'ouvrir à un monde de connaissances disciplinaires multiples et sans cesse enrichi. Dans le contexte où la lecture de textes vise l'acquisition de connaissances disciplinaires, de sérieuses difficultés de compréhension en lecture entraînent des conséquences importantes sur l'acquisition de savoir, et de fait, sur l'ensemble de la scolarité (Goupil, 1990).

Parce qu'elles influencent directement la réussite scolaire, les difficultés importantes générées par la compréhension de textes didactiques présents dans les manuels scolaires du primaire et du secondaire soulèvent plusieurs interrogations. Spécifiquement, ces difficultés invitent les intervenants et les chercheurs en éducation à s'interroger sur les caractéristiques cognitives des lecteurs susceptibles d'expliquer pourquoi certains d'entre eux parviennent à donner sens à leur lecture, alors que d'autres échouent dans ce projet fondamental.

La présente recherche s'intéresse à des dimensions de la vie cognitive des lecteurs peu traitées dans la problématique actuelle des difficultés générées par la compréhension de textes didactiques. Principalement, elle cherche à identifier et à décrire les actions mentales, qui peuvent être différentes d'un lecteur à l'autre, susceptibles d'enrichir notre connaissance des actions stratégiques nécessaires au traitement significatif de l'information écrite et à sa représentation mentale. Parmi ces actions mentales, c'est spécifiquement l'activité d'évocation, définie selon la théorie de la gestion mentale (La Garanderie, 1997) comme l'activité par laquelle il est possible de s'appropriier mentalement l'objet donné en perception en le faisant exister dans sa tête, qui retient l'intérêt.

Au-delà, ou plutôt parallèlement aux travaux issus de la psychologie cognitive qui se sont penchés sur le travail cognitif réalisé lors du processus de compréhension en lecture, la présente recherche propose une étude de la vie mentale davantage ouverte aux spécificités cognitives des élèves du troisième cycle du primaire. De même, elle propose une étude du travail cognitif davantage ouverte aux actions mentales qui supportent l'intention réelle de constituer le sens de textes didactiques à caractère historique.

Dans le présent tome, le chapitre un traite de la problématique de recherche qui fait état des connaissances actuelles sur les facteurs susceptibles d'expliquer les difficultés générées par la compréhension de textes didactiques. Ce chapitre précise que l'état des connaissances actuelles ne permet pas de décrire avec précision les actions mentales différenciées des lecteurs. Pour y remédier, nous proposons de porter notre regard sur la théorie de la gestion mentale, élaborée par Antoine de La Garanderie, davantage ouverte au rôle des spécificités cognitives des apprenants dans l'apprentissage.

Dans le chapitre deux, la théorie de la gestion mentale est présentée afin de détailler son apport particulier à une meilleure compréhension de la vie mentale nécessaire au processus de compréhension en lecture. Lorsque cela s'avère pertinent, les concepts inhérents à la gestion mentale sont confrontés aux concepts utilisés en psychologie cognitive pour décrire l'activité de traitement et de représentation de l'information écrite. À la fin de ce chapitre, la question de recherche et les objectifs de la recherche sont précisés.

Le chapitre trois traite de la méthodologie de recherche. À cet égard, il présente et justifie l'ensemble des choix méthodologiques qui ont été faits pour la réalisation de cette recherche. Spécifiquement, les modalités de collecte des données (le recours aux entretiens qualitatifs semi-dirigés) sont présentées, ainsi que les modalités d'analyse des résultats.

Le chapitre quatre présente par la suite l'analyse et l'interprétation des résultats. Il permet de détailler et de comparer, au regard de la théorie de la gestion mentale, l'acte de compréhension tel que vécu par des bons et des mauvais compreneurs.

Le chapitre cinq propose une discussion quant aux résultats de recherche obtenus. Ces derniers sont confrontés, dans ce chapitre, au cadre conceptuel retenu. De même, ils sont discutés au regard de la validité, de la rigueur et des limites de la recherche réalisée.

La conclusion présente les retombées théoriques et pédagogiques de cette recherche, de même que les perspectives futures de recherche.

Le tome 2 rapporte l'analyse détaillée des formes et des contenus évocatifs mis en œuvre par chacun des sujets rencontrés.

Chapitre 1
PROBLÉMATIQUE

1. LE PROBLÈME GÉNÉRAL

1.1. L'importance de l'acte de lire aujourd'hui

Malgré la multiplication des moyens de communication et d'information dans les sociétés modernes, l'importance du rôle de l'écrit ne cesse de croître. Alors que certaines croyances laissaient supposer au début des années 90 que les technologies modernes de communication, en particulier la télévision, étaient des médiums plus prometteurs, des recherches, dont celles de Pierre (1992), ont permis de constater que le texte écrit était toujours le médium le plus efficace pour l'apprentissage de nouveaux savoirs. Encore aujourd'hui, en ce début des années 2000, le savoir-lire demeure donc un enjeu social et scolaire d'importance, la clé de passage pour l'accès à un grand nombre de connaissances, dont celles proposées par les différents textes écrits (sur support papier ou électronique).

Dans le système scolaire actuel, la lecture de textes, surtout à partir des cycles supérieurs du primaire et de manière toujours plus importante au secondaire, constitue encore un moyen privilégié pour apprendre. Parmi les textes (littéraires et courants) proposés en lecture au primaire, les textes informatifs, que bon nombre d'auteurs nomment textes didactiques ou académiques pour les différencier des textes informatifs des revues ou journaux (Armand, 1995), occupent notamment une place importante dans cette dynamique particulière où la lecture permet d'en apprendre un peu sur un sujet donné. Essentiellement, les textes informatifs visent à transmettre des savoirs, soit pour modifier les connaissances antérieures, soit pour apporter des connaissances nouvelles, en présentant un contenu spécifique à propos d'un sujet, d'un concept ou d'un principe (Mosenthal, 1985).

C'est généralement dans les classes de français que les compétences et les stratégies de lecture tendent à être travaillées afin d'amener les élèves à développer l'habileté à lire diverses formes de messages écrits, dont les textes informatifs. Le nouveau programme de français langue d'enseignement (Ministère de l'éducation, 2001) propose à ce propos de travailler la compétence « *Lire des textes variés* » au moyen des composantes suivantes : construire le sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences, utiliser le

contenu des textes à diverses fins, réagir à une variété de textes lus, utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture et évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer. Au-delà des cours de français et du domaine des langues, l'habileté à lire et à comprendre des textes est également continuellement nécessaire à l'apprentissage des contenus des autres disciplines, d'où son importance dans chacune des disciplines scolaires et son lien étroit avec le concept de « compétence transversale » défini par le ministère de l'Éducation (2001) comme un savoir agir qui dépasse les frontières des savoirs disciplinaires et qui est fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de plusieurs ressources.

1.2. Les difficultés générées par la lecture de textes informatifs

Dans un contexte où l'objectif visé est de faire acquérir des connaissances disciplinaires au moyen de la lecture de textes, de sérieuses difficultés de compréhension en lecture entraînent des conséquences importantes sur l'acquisition des savoirs et, de ce fait, sur l'ensemble de la scolarité des élèves (Goupil, 1990). Selon des statistiques présentées par Cartier (2001), 52% des élèves qui abandonnent l'école ont, à cet égard, des échecs en français.

Malgré qu'il existe une grande hétérogénéité dans les typologies des textes, Cartier (1996) mentionne que, de manière générale, les différents modèles de lecture et de compréhension en lecture prennent en compte la structure narrative des textes narratifs et les structures « expositives » des textes informatifs (compris dans ce que le programme de français nomme « textes courants »). Malgré que les difficultés de compréhension en lecture touchent l'ensemble des textes, des études comparatives, de même que de nombreux constats réalisés en salle de classe par les enseignants, montrent que les textes informatifs entraînent des difficultés de compréhension plus sérieuses et plus nombreuses que les textes narratifs (Armand, 1998 et 1995; Giasson, 1990; Astolfi, 1989; Muth, 1987; Graesser et Goodman, 1985; Bridge et Tierney, 1981). Tout en étant bons lecteurs au sens premier du terme, c'est-à-dire capables de déchiffrer et de décoder sans problème les signes écrits que sont les lettres pour les sonoriser, un grand nombre d'élèves du primaire mais aussi du

secondaire s'avèrent de fait mauvais «compreneurs» face à des textes informatifs parce qu'ils n'arrivent pas à donner sens à l'écrit et à s'appropriier le contenu des textes¹. Parvenant plus difficilement à comprendre ces textes, en particulier les textes didactiques que l'on retrouve dans les manuels scolaires, les mauvais compreneurs n'arrivent pas à s'ouvrir au monde de connaissances que ce genre de texte propose, ce qui n'est pas sans être problématique pour la poursuite de leur scolarité.

Des statistiques à ce propos montrent qu'au Québec, au début des années 90, seulement 52% des élèves de 13 ans de première secondaire arrivaient à donner du sens à des textes complexes (Ministère de l'éducation, 1990). D'autres statistiques, effectuées aux États-Unis, révèlent quant à elles que 50% des élèves, voire 92% dans certains cas, éprouvent des difficultés à lire pour apprendre au secondaire (Cartier, 2001) et que 61% des élèves de 17 ans quittent l'école sans maîtriser un niveau satisfaisant de lecture qui leur permet de bien comprendre les textes pour s'en approprier le contenu (Armand, 1995).

2. L'ANALYSE DU PROBLÈME

Dans le contexte actuel, la lecture demeure une compétence fondamentale à la réussite de la scolarité. En effet, l'acquisition de différents savoirs disciplinaires s'appuie régulièrement sur la lecture (autonome) de textes multiples. Chaque domaine de formation est accompagné de manuels destinés aux élèves. Les textes qui y sont proposés ne semblent pas toujours aisés à comprendre. S'intéresser aux difficultés soulevées par la lecture de tels textes semble indispensable. Plus largement, il paraît pertinent de s'intéresser au processus de compréhension en lecture considéré, dans la perspective qui est la nôtre, comme une compétence transversale afin, notamment, de dégager les facteurs qui pourraient expliquer la réussite ou l'échec de cette compétence à donner sens aux textes proposés.

¹ Le terme «compreneur» est utilisé et sera dorénavant utilisé afin d'établir clairement que les lecteurs dont il est question maîtrisent parfaitement l'activité de déchiffrage et de décodage nécessaire à la lecture mais échouent ou non dans la tâche de compréhension, c'est-à-dire dans leur volonté d'accéder au sens.

Dans cette perspective, une meilleure connaissance du processus de compréhension en lecture et des difficultés qu'il génère, notamment à propos des textes informatifs, permet une première approche du problème.

2.1. L'influence de la psychologie cognitive sur la conception actuelle de l'acte de lire

L'apprentissage en général, et plus spécifiquement celui de la lecture et de la compréhension qui lui est sous-jacente, est aujourd'hui très fortement marqué par les concepts de la psychologie cognitive. Principalement, le paradigme constructiviste selon lequel il revient aux apprenants de construire leur savoir et l'activité de traitement de l'information nécessaire à tout apprentissage constituent deux apports importants de la psychologie cognitive à la compréhension actuelle du processus de compréhension en lecture.

2.1.1. Le paradigme constructiviste: les lecteurs au cœur du processus de lecture

La lecture a longtemps été envisagée comme une liste séquentielle d'habiletés à maîtriser qui induisait la réception passive du message. À la démarche progressive du décodage phonétique venait s'ajouter la compréhension dont on disait qu'elle surgirait suite au décodage du texte. Aujourd'hui, on considère plutôt la lecture comme un processus de synthèse de l'information fournie simultanément par une série d'habiletés opérées en interaction par les lecteurs (Giasson, 1990). La lecture est conceptualisée comme le produit de

« (...) processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes et de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier).»

(Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1990, p. 24)

Dans cette perspective, l'étude de documents écrits (peu importe leur contenu disciplinaire) fait véritablement appel aux capacités d'attention et de compréhension des apprenants,

principaux acteurs de la saisie et du traitement des informations écrites (Ministère de l'éducation, 1983; 1981).

2.1.2. La lecture: traitement de l'information et activité de représentation

Au-delà du paradigme constructiviste, les dernières années ont également permis que la réflexion et l'action pédagogique (notamment à propos du processus de compréhension en lecture) s'enrichissent de l'apport des travaux réalisés en psychologie cognitive sur les activités de traitement de l'information et de représentation nécessaires aux actes d'apprentissage. En s'intéressant au fonctionnement de la pensée humaine afin d'en préciser et d'en décrire les modalités, de nombreux chercheurs ont contribué à une meilleure compréhension des processus de traitement de l'information nécessaires à l'être humain pour interagir efficacement avec son environnement. Principalement, il a été constaté que l'être humain peut, en l'absence d'un objet donné antérieurement à sa perception, produire des comportements indicateurs de l'actualité persistante de certaines caractéristiques de cet objet. Pour cette raison, les tenants de la psychologie cognitive postulent l'existence d'un système qui assure cette actualisation, c'est-à-dire l'existence de produits cognitifs qui sont le résultat d'un travail mental de traitement de l'information (Denis, 1989). En d'autres mots, le cerveau humain est considéré comme un système complexe de transformation et de stockage de l'information dont l'objectif ultime est de transformer l'information perçue en des représentations mentales et/ou actions afin d'intérioriser le monde extérieur (Denhière et Baudet, 1992).

Si le rôle actif des lecteurs constitue la pierre d'assise sur laquelle s'élabore actuellement un grand nombre de réflexions sur le processus de compréhension en lecture, c'est notamment parce que la lecture, et la nécessaire compréhension qui lui est sous-jacente, est justement conceptualisée aujourd'hui comme une activité de traitement de l'information qui doit permettre aux lecteurs d'élaborer une représentation mentale. Cette représentation mentale est considérée comme étant porteuse de la signification de l'écrit (Pierre, 1994; Tardif, 1994; Giasson, 1990; Denhière et Baudet, 1992; Deschênes, 1988). Dans cette perspective, pour comprendre un texte, il est postulé qu'il faut en faire un traitement afin de parvenir à

construire une représentation linguistique des différents énoncés du texte et une représentation de ce qui est dit par ces énoncés, c'est-à-dire une représentation de leur contenu sémantique et de la situation évoquée (Denhière et Baudet, 1992; Giasson, 1990; Denhière, 1988; Deschênes, 1988; Van Dijk et Kintsch, 1983).

2.2. Le lecteur tel que conceptualisé dans les modèles de compréhension en lecture

Fort de cette conceptualisation selon laquelle le processus de lecture nécessite un traitement actif de l'information qui conduit à l'élaboration d'une représentation porteuse du sens de l'écrit, les chercheurs se sont attardés au cours des dernières années à décrire l'action des lecteurs et les composantes stratégiques de cette action.

Toujours sous l'impulsion du développement de la psychologie cognitive, différents courants de recherche sont apparus au cours des années 70 avec, au cœur de leurs préoccupations, la dimension cognitive et métacognitive de l'apprentissage et les mécanismes mentaux à l'œuvre dans l'apprendre et le comprendre. Au-delà de l'objet d'apprentissage (le savoir), l'intérêt pour les processus d'apprentissage et pour une certaine forme de méthodologie intellectuelle permettant l'accès à l'objet d'apprentissage a ainsi émergé (Marzano et Paynter, 2000; Tardif, 1992; Denhière et Baudet, 1992; Fayol, 1992; Denhière, 1988). Loin d'être restées à l'écart de cet intérêt, les recherches effectuées sur la compréhension en lecture ont, elles aussi, de plus en plus considéré cette nouvelle dimension. Cette considération a amené les chercheurs à identifier un certain nombre de processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans la compréhension en lecture, et parfois certains facteurs affectifs. Dès lors, ce que le lecteur fait et la manière dont il le fait (maîtrise ou non des différents processus) sont apparus comme des facteurs centraux à considérer pour expliquer la réussite ou l'échec (Boyer, 1993) et les bons lecteurs ont de plus en plus été caractérisés comme des lecteurs stratégiques capables de gérer les compétences et les habiletés nécessaires à la construction du sens (Cartier, 1996; Lafontaine, 1996; Boyer, 1993; Van Grunderbeeck, 1994; Giasson, 1990).

Bien que plusieurs des modèles pédagogiques élaborés à propos du processus de compréhension en lecture (dont ceux de Giasson (1990) et Deschênes (1988)) montrent que la compréhension d'un texte est tributaire de l'action du lecteur mais aussi de son interaction avec le texte et le contexte de lecture, l'action des lecteurs demeure l'axe de recherche le plus approfondi actuellement au sein de cette dynamique interactive et l'axe principal par lequel sont approchées (et expliquées) les difficultés de compréhension en lecture.

2.2.1. La dimension cognitive des lecteurs

Pour parvenir à construire le sens du texte, les auteurs intéressés au processus de lecture s'entendent généralement sur l'importance que les lecteurs, grâce à une série de processus cognitifs opérés en interaction et grâce au jeu de leurs connaissances antérieures, parviennent à élaborer une représentation mentale du texte porteuse de signification et symbole d'une intégration de haut niveau de l'information textuelle (Golder et Goanac'h, 1998). Sans cette représentation, tributaire de la connaissance, de la maîtrise et de la mise en œuvre de processus donnés, il apparaît aux chercheurs que la compréhension est nécessairement déficiente.

2.2.1.1. Les processus cognitifs inhérents à la compréhension en lecture

Les processus cognitifs identifiés comme étant nécessaires à la compréhension en lecture (et à l'activité de traitement et de représentation qui lui est sous-jacente) sont nombreux. Selon leur nature, ils peuvent s'exercer au niveau du traitement des mots, des groupes de mots, des phrases, des liens entre les phrases, du texte et même au-delà du texte.

Dans la classification des processus de lecture proposée par Irwin (1986) et reprise par Giasson (1990), cette dernière distingue les microprocessus qui permettent de comprendre le sens de l'information contenue dans un texte, les processus d'intégration qui donnent aux lecteurs le moyen de réaliser des liens entre les propositions et les phrases, les macroprocessus spécialisés dans les relations entre les phrases et les paragraphes, les

processus d'élaboration qui permettent de dépasser le texte et d'effectuer des inférences et les processus métacognitifs. Les différentes composantes de ces processus sont présentées en annexe A. En ce qui concerne les compétences à développer dans le cadre de ce qu'elle appelle les réponses stratégiques, Giasson (1995) mais aussi Golder et Goanac'h (1998) mentionnent, en outre, l'importance des processus cognitifs qui permettent de préparer la lecture (dont le survol) et ceux qui permettent de donner du sens à des mots peu familiers ou à des phrases complexes (analyser, utiliser le contexte et intégrer les indices).

Pour sa part, Boyer (1993) distingue trois types d'habiletés impliqués dans la compréhension: les microhabiletés, les macrohabiletés et les habiletés métacognitives. À propos des microhabiletés, il reprend pour l'essentiel les sous-processus inclus, selon Giasson, dans les microprocessus et les processus d'intégration. Quant aux macrohabiletés, il préfère parler de l'importance de prédire, d'élaborer, d'identifier les informations importantes et de critiquer.

En ce qui a trait à ces différents processus cognitifs nécessaires au traitement de l'information, la passivité cognitive, la méconnaissance ou la non maîtrise de ces processus, ainsi que le manque de clarté ou de flexibilité cognitive sont autant de facteurs, directement liés à la variable «lecteur» et à ce qu'il fait, qui paraissent susceptibles selon les auteurs d'expliquer que plusieurs lecteurs éprouvent de la difficulté à comprendre les textes qu'ils lisent, notamment les textes informatifs plus complexes à traiter. Au contraire, les lecteurs experts ne présenteraient pas ces caractéristiques (Marzano et Paynter, 2000; Tierney et Readence, 2000; Cartier, 1996; Tardif, 1994; 1993; Van Grunderbeeck, 1994; Giasson, 1990).

2.2.1.2. L'enjeu des connaissances antérieures

Outre les différents processus cognitifs inhérents à la compréhension en lecture, une autre composante essentielle de la dimension cognitive des lecteurs et de l'activité de traitement de l'information retient l'attention des chercheurs: ce sont les connaissances antérieures. Plus précisément, dans la classification des processus nécessaires à la compréhension d'un

texte que Giasson (1990) propose, les connaissances antérieures correspondent à ce qu'elle appelle la structure cognitive du lecteur².

De manière générale, les connaissances sur la langue qui permettent la construction de la microstructure du texte (les connaissances lexicales, syntaxiques, morphologiques, phonétiques, graphémiques et sémantiques) et les connaissances discursives et textuelles (type de discours et structure du texte) jouent un rôle important dans le processus de compréhension en lecture. De même, et particulièrement pour les textes informatifs, les connaissances générales sur le monde et les connaissances spécifiques, étroitement liées à des contenus disciplinaires ou des champs de connaissances particuliers, sont également reconnues comme des composantes essentielles à une gestion efficace de l'activité de lecture (Van Grunderbeeck, 1994; Deschênes, 1994; Fayol, 1992; Giasson, 1990).

En ce qui concerne plus spécifiquement les difficultés de compréhension, plusieurs chercheurs soulignent que les difficultés plus nombreuses générées par la compréhension des textes informatifs peuvent s'expliquer par le fait que ce genre de textes est plus complexe à traiter. Pour expliquer cette complexité des textes informatifs, les chercheurs mentionnent qu'ils présentent des structures organisationnelles moins simples, qu'ils proposent un contenu sémantique moins familier et que leur construction est parfois déficiente (Golder et Goanac'h, 1998; Laflamma, 1997; Armand, 1995; Dabène, 1994; Ziarco et Pierre, 1992; Laparra, 1991; Barr, Kamil, Mosenthal et Pearson, 1991; Giasson, 1990; Astolfi, 1989; Spiro et Taylor, 1987; Graesser et Goodman, 1985; Meyer, 1984a; 1984b; Mc Gee, 1982). De même, ils soulignent que ce genre de textes nécessite, de par

² C'est particulièrement à partir des années 70 que ce rôle des connaissances a été identifié par les chercheurs, notamment lorsqu'ils ont cherché, dans le cadre des recherches en sciences cognitives, à simuler la compréhension d'un texte. Il est alors apparu qu'une quantité considérable d'informations nécessaires à l'élaboration d'une interprétation plausible étaient implicites et devaient être inférées à partir des connaissances générales des lecteurs ou des informations liées au contexte (Kintsch, 1988). Par la suite, des études interculturelles, des comparaisons entre experts et novices dans un domaine donné de connaissances, des études sur la quantité d'informations connues, puis d'autres préoccupées par la qualité des connaissances (erronées, organisées ou non) ont permis de valider ce rôle des connaissances antérieures dans la compréhension en lecture. Entre autres, ces recherches ont permis d'observer que le savoir préalable des lecteurs permettait une meilleure compréhension, une meilleure rétention de l'information et une plus grande capacité à faire des inférences à partir du texte (Tierney et Readence, 2000; Deschênes, 1994; Denhière et Baudet, 1992; Tardif, 1992; Peverly, 1991; Barr, Kamil, Mosenthal et Pearson, 1991; Giasson, 1990; Kintsch, 1988; Graesser et Goodman, 1985).

leur contenu sémantique moins familier, des connaissances que plusieurs lecteurs ne possèdent pas ou qu'ils n'utilisent pas parce que, entre autres, elles sont mal organisées (Armand, 1995; Deschênes, 1994; Giasson, 1990).

2.2.2. La dimension métacognitive des lecteurs

Les recherches en psychologie cognitive au cours des années 70 ne se sont pas limitées à l'étude des processus cognitifs. Un autre champ d'exploration s'est très vite imposé car il est inextricablement lié à la cognition. C'est celui de la métacognition. Dans le prolongement de la tradition philosophique qui s'est abondamment penchée sur la conscience (cette pensée qui pense), mais aussi dans le prolongement des réflexions de Piaget (1974) sur le rôle de la prise de conscience dans le passage de l'intelligence pratique à l'intelligence abstraite, le concept de métacognition est devenu au fil des dernières décennies un concept incontournable de l'apprentissage (Balas, 2000).

Il est encore aujourd'hui difficile de donner une définition exacte du concept de métacognition, notamment parce que les frontières sont confuses entre les termes « cognition », « métacognition », « conscience » et « inconscience » (Lafortune et St-Pierre, 1996). Pour Flavell (1976), l'un des chercheurs pionniers du domaine, la métacognition réfère à la connaissance que l'être humain peut avoir de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche. Selon ce dernier, l'activité métacognitive se compose de deux grandes dimensions: les connaissances métacognitives (les connaissances et croyances au sujet des personnes, des tâches et des stratégies) et la gestion de l'activité mentale, c'est-à-dire les réflexions et les décisions qui accompagnent la réalisation de la tâche.

Au contraire de Flavell, d'autres auteurs ne désignent qu'une seule de ces dimensions pour définir la métacognition. Cette dernière se limite alors à l'aspect des connaissances métacognitives ou, comme le croit Noël (1991), à l'aspect contrôle et régulation des processus mentaux. Il arrive aussi que d'autres dimensions soient proposées afin de compléter une définition qui prenne en compte les deux dimensions définies par Flavell.

C'est le cas notamment de Paris et Winograd (1990) et de Tardif (1992) qui incluent dans la métacognition des aspects affectifs. C'est aussi le cas de Lafortune et Saint-Pierre (1996) qui proposent d'ajouter une troisième dimension: la prise de conscience qui sous-tend une capacité à faire un retour sur sa démarche, à verbaliser ce retour et à porter un jugement.

Dans le domaine spécifique de la compréhension en lecture, les connaissances sur les habiletés, les stratégies et les ressources nécessaires au processus de lecture, la gestion de l'activité de lecture, mais aussi la prise de conscience de ce que l'on comprend, constituent habituellement les dimensions métacognitives prises en compte. Dans la classification qu'elle propose des processus nécessaires à la compréhension d'un texte, Giasson (1990) reconnaît que les processus métacognitifs, principalement l'identification de la perte de compréhension et la réparation de cette perte, permettent aux lecteurs de mieux gérer leur compréhension et de s'ajuster au texte et à la situation de lecture. De son côté, Boyer (1993), à propos des habiletés métacognitives, parle plutôt de l'importance de planifier sa lecture, d'évaluer sa compréhension et de la gérer.

La prise en compte de plus en plus importante de la métacognition dans le processus de lecture repose sur le principe que si les lecteurs savent comment ils apprennent, ils ont plus de chance de réussir dans leur tâche de compréhension (Giasson, 1990). Informés du rôle qu'ils ont à jouer dans la réalisation de la tâche et conscients de leurs propres démarches cognitives, de l'importance de les gérer et de les évaluer, les lecteurs s'impliquent davantage dans la tâche. Notamment, ils prévoient des stratégies cognitives efficaces et adaptées à l'intention de lecture et au type de textes, ils vérifient la pertinence des informations qu'ils extraient du texte en effectuant des liens avec les connaissances qu'ils possèdent déjà, ils revoient des parties du texte qu'ils jugent mal comprises, ils relisent au besoin une partie du texte ou l'ensemble en utilisant de nouvelles stratégies éventuellement plus efficaces, etc. (Tierney et Readence, 2000; Golder et Goanac'h, 1998; Cartier, 1996; Tardif, 1994; 1990; Noël, 1991; Giasson, 1990).

Des observations ont, à ce propos, permis de constater que les bons compreneurs possèdent un répertoire de stratégies cognitives et métacognitives dans lequel ils peuvent sélectionner,

selon leurs besoins et les besoins de la tâche, les stratégies les plus performantes et les plus économiques. Ce répertoire leur fournit les moyens de s'impliquer activement et stratégiquement dans la recherche de sens (Lafontaine, 1996 ; Paris et Jacob (1994) citée par Cattell (1999). Au contraire, les apprenants en difficulté scolaire ont des connaissances métacognitives déficientes, ils se connaissent mal et ils éprouvent de la difficulté à gérer leur activité, ce qui entraîne des conduites cognitives inefficaces (Grangeat, 1997; Tardif, 1992; Noël, 1991; Wang, Haertel et Walberg, 1990). Plus spécifiquement, les mauvais compreneurs sont des lecteurs qui gèrent mal leur activité de lecture et de compréhension, principalement parce que leur répertoire de stratégies métacognitives est déficient ou mal utilisé. Noël (1991) note à cet effet qu'un grand nombre de lecteurs peu efficaces ne réalisent pas toujours qu'il leur manque des informations pour accomplir la tâche. De même, ils ont du mal à comprendre l'utilité et la pertinence d'essayer d'autres stratégies, le besoin d'agir d'une manière stratégique étant peu ressenti. Cette rigidité cognitive est, pour Boyer (1993), la cause d'une absence d'analyse de l'intention de lecture et de la tâche à réaliser. De leur côté, Golder et Goanac'h (1998) indiquent que les mauvais lecteurs éprouvent également des difficultés à détecter les incohérences et les informations inconsistantes contenues dans les textes. Ces mêmes auteurs notent aussi que ces lecteurs utilisent peu, à cause de leur difficulté à prendre conscience de la perte de compréhension, la stratégie de relecture, une stratégie pour laquelle il a pourtant été prouvé que son utilisation améliorerait la compréhension.

2.2.3. La dimension affective des lecteurs

Au-delà du rôle des dimensions cognitives et métacognitives, les conceptions de l'apprentissage et plus particulièrement du processus de compréhension en lecture amènent également les chercheurs à reconnaître le rôle des structures affectives des lecteurs dans la construction de sens visée. Pour Martins (1993) et cette définition paraît pertinente, l'adjectif «affectif» se rapporte à un contenu mental ayant une composante agréable ou désagréable plus ou moins intense et porteur d'un comportement donné.

La perception et la représentation de soi, intimement liées à l'estime de soi, et la perception et la représentation de l'école et des activités qui y sont proposées constituent des éléments fondamentaux de l'affectivité dans le processus d'apprentissage (Tardif, 1992). Une mauvaise perception par les lecteurs de leurs compétences et de la contrôlabilité de celles-ci, une mauvaise perception de leur valeur sur le plan personnel, une expérience scolaire difficile et la non reconnaissance des buts ou de la valeur de la tâche constituent quelques-uns des éléments qui sont identifiés comme étant susceptibles d'expliquer que la compréhension soit déficiente. À ce propos, les chercheurs notent que bon nombre de mauvais compreneurs (et de manière générale, les élèves en difficulté) entretiennent avec eux-mêmes, l'école et les tâches scolaires de fausses idées ou des idées négatives. Au contraire, les bons compreneurs (et de manière générale, les élèves qui réussissent) s'engagent cognitivement et métacognitivement dans l'acte de lire grâce à des représentations porteuses d'action et de persévérance (Doly, 1997; Lafortune et St-Pierre, 1996; Martins, 1993; Tardif, 1992).

Dans l'étude des difficultés de compréhension en lecture spécifiquement liées aux textes informatifs, la motivation est également nommée comme facteur explicatif par bon nombre de chercheurs. La motivation scolaire, extrinsèque et intrinsèque, est définie par Tardif (1992) comme l'engagement, la participation et la persistance de l'apprenant dans une tâche. Dans le cadre de la compréhension en lecture, il a été observé que les bons compreneurs ont une motivation extrinsèque mais surtout intrinsèque forte, ce qui leur permet de s'engager activement dans la lecture (Martins, 1993). Au contraire, les mauvais compreneurs ont une motivation intrinsèque très peu développée. Peu portés à s'engager naturellement dans la tâche, ils sont moins persévérants, d'autant plus si les textes qui leur sont proposés présentent des sujets jugés moins intéressants ou plus complexes (comme c'est régulièrement le cas pour les textes informatifs).

Fortement lié à la motivation, l'intérêt pour la lecture et particulièrement pour la lecture de textes informatifs est un facteur reconnu comme important dans les éléments qui distinguent les bons des mauvais compreneurs. Défini principalement comme le désir de connaître ou savoir davantage à propos du contenu du texte (Martins, 1993), l'intérêt pour

le texte a des répercussions directes sur le traitement réalisé. Ainsi, les textes qui véhiculent des informations jugées intéressantes par les lecteurs conduisent ces derniers à effectuer plus d'inférences et à véritablement élaborer mentalement les informations. Martins (1993) note aussi que les textes plus familiers, pour lesquels les lecteurs possèdent déjà des connaissances, les textes situés dans des zones de difficultés acceptables et les textes traitant de thèmes «à la mode» chez les apprenants suscitent plus d'intérêt et qu'ils sont, de fait, mieux compris.

Enfin, l'intention de lecture, prise dans son versant motivationnel, constitue également un élément affectif à considérer. Notamment, la capacité des lecteurs à s'appropriier les intentions induites par les enseignants dans la présentation des consignes constitue un facteur susceptible de différencier les bons des mauvais compreneurs (Van Grunderbeeck, 1994).

2.3. L'action du lecteur selon la perspective particulière de la gestion mentale : piste novatrice

Malgré l'intérêt des réflexions théoriques et pratiques issues des travaux réalisés en psychologie cognitive, les caractéristiques spécifiques de chaque lecteur, donc le rôle des procédures individuelles, demeurent particulièrement peu approfondies dans le courant de recherche actuel, et cela malgré un souci de plus en plus marqué pour la différenciation pédagogique (Van Grunderbeeck, 2000). Dans la perspective d'un certain nombre de chercheurs préoccupés par la pratique pédagogique, les processus cognitifs et métacognitifs ciblés comme nécessaires à la compréhension en lecture devraient être enseignés indistinctement à l'ensemble des élèves, et cela en préconisant l'enseignement direct ou explicite qui vise à rendre « *visible à l'élève la procédure sous-jacente à l'habileté à exercer* » (Boyer, 1993, p. 16). Malheureusement, cette perspective pratique est très peu marquée par la différenciation pédagogique.

Outre ce constat, les moyens disponibles aux lecteurs pour bien conduire l'activité de traitement de l'information, et principalement l'activité de représentation jugée nécessaire

au processus de compréhension en lecture, demeurent peu explicités. Comme d'autres activités cognitives étudiées en psychologie cognitive, l'activité de représentation paraît en effet tributaire d'une psychologie de la vie mentale qui ne prend pas en compte la conscience de l'être humain et son intention d'action. Or, si une telle psychologie peut enrichir notre compréhension théorique du processus de compréhension en lecture, elle atteint vite ses limites lorsque vient le temps de penser une pédagogie de la compréhension en lecture tournée vers l'activité de représentation nécessaire à la construction du sens et dont la responsabilité incomberait véritablement aux lecteurs.

Face à ces constats, des interrogations surgissent. N'y aurait-il pas, outre les processus cognitifs et métacognitifs identifiés dans la littérature dominante actuelle, des moyens mentaux, disponibles à la conscience de l'être humain, pour mettre en jeu intentionnellement l'activité de représentation porteuse du sens de l'écrit ? Pour enrichir les explications actuelles des causes de la réussite ou de l'échec en compréhension en lecture, particulièrement dans le cas de textes informatifs, ne pourrait-on pas approfondir ces moyens mentaux, éventuellement différenciés selon les lecteurs ou des catégories de lecteurs ? L'approfondissement de ces pistes d'investigation permettrait-elle de nourrir notre compréhension du processus de lecture et du projet à donner sens ? Enfin, grâce à cette compréhension enrichie, serait-il possible d'améliorer, comme le souhaitent Boyer (1993) et Tierney et Readance (2000), les modèles d'enseignement de la compréhension en lecture et pourquoi pas, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture définie au regard de l'ensemble des disciplines scolaires comme une compétence transversale essentielle ?

2.3.1. Une approche qui se place du côté de l'apprenant

Au cœur de cette dynamique interrogative, une approche théorique et pratique propose, depuis son émergence dans les années 70, de se préoccuper de la façon dont les apprenants donnent du sens et s'approprient les objets donnés à leur perception (ici, la compréhension d'un texte). Pour ce faire, cette approche privilégie l'appréhension des processus mentaux des apprenants selon la conscience propre qu'en ont ces derniers. Élaborée par Antoine de La Garanderie, un philosophe et pédagogue français, et sans cesse enrichie par des

chercheurs et des enseignants désireux d'approfondir la vie mentale nécessaire à l'apprentissage, cette approche, connue sous le terme de « gestion mentale » ou plus récemment de « pédagogie des gestes mentaux », se veut essentiellement un outil d'analyse théorique et pratique des procédures mentales nécessaires à la réussite scolaire. De fait, elle s'intéresse prioritairement aux structures mentales, souvent différenciées, mises en jeu par les apprenants au cours de la réalisation de différentes tâches cognitives.

Au contraire de plusieurs courants de recherche qui se placent prioritairement du côté de l'enseignant et du comment et du quoi faire acquérir aux apprenants, souvent dans une perspective de modélisation, tel l'enseignement stratégique (Tardif, 1992) ou explicite (Boyer, 1993; Giasson, 1990), la théorie de la gestion mentale se place prioritairement du côté de l'apprenant. L'efficacité stratégique qu'elle vise ne repose pas sur une manière unique de procéder, un modèle idéal de fonctionnement, mais bien sur la reconnaissance de la différence du fonctionnement mental de chacun. Comme l'explique bien Gaté (1998), la gestion mentale propose de partir de la réalité mentale pour en « *inventorier les contenus et les structures de projets de sens, plutôt que de conduire l'observation en référence à un « être-lecteur » posé a priori comme modèle et comme fin* » (p.137). La gestion mentale cherche véritablement à décrypter la contribution originale qu'apporte chaque apprenant à son propre apprentissage.

La volonté de rendre toujours plus efficaces des procédures mentales déjà en place et éventuellement différenciées constitue un point important de la démarche pédagogique que la théorie de La Garanderie propose (Avanzini, 1996). Cette prise en compte du fonctionnement mental de chacun constitue, selon Van Grunderbeeck (1999, 1994), un apport majeur de la gestion mentale à tout le courant de recherche intéressé aux dimensions cognitives et métacognitives des apprenants.

Spécifiquement, à propos de la compréhension en lecture et des difficultés qu'elle génère, la gestion mentale apporte un éclairage supplémentaire et riche de réflexions sur les dimensions cognitives et métacognitives (éventuellement différenciées) des bons et des mauvais compreneurs. De même, elle propose de porter notre regard sur les composantes

« conscientisables » de l'activité de représentation ou plus justement sur l'activité d'évocation nécessaire au projet de donner sens à un texte.

2.3.2. Le rôle de l'activité d'évocation dans une tâche de lecture

Au cœur de la théorie de la gestion mentale et de la pédagogie qui la sous-tend se trouve le concept « d'évocation ». Évoquer, selon la définition propre à la gestion mentale, c'est faire exister mentalement, grâce au projet de mettre dans sa tête, l'objet à percevoir, quel que soit cet objet de perception (un texte à comprendre, un mot à mémoriser, un problème à résoudre, une stratégie à maîtriser, etc.). Pour réaliser ce travail d'évocation, La Garanderie (1989a) a observé que l'être humain possède des habitudes mentales de travail qu'il peut conscientiser et sur lesquelles il peut intervenir. Selon leur nature, ces habitudes portent plus ou moins efficacement le projet de comprendre.

Dans le souci de nommer ce qui permet d'intérioriser le monde extérieur, de s'appropriier l'information, La Garanderie utilise, au contraire des tenants de la psychologie cognitive qui réfèrent à la notion de représentation, le terme d'évocation. Dans l'optique de la gestion mentale, le travail de représentation nécessaire à la compréhension en lecture s'effectue par la mise en œuvre du projet d'évoquer. Au-delà ou plutôt parallèlement aux stratégies et aux processus cognitifs et métacognitifs identifiés actuellement comme étant nécessaires à la compréhension d'un texte, La Garanderie (1991) postule que la constitution du sens d'un texte doit nécessairement être le fruit de l'évocation mentale du texte, c'est-à-dire le résultat du regard ou de l'écoute avec le projet de revoir ou redire ce qui est perçu afin de lui donner du sens.

« Supposons que je sois en train de lire un livre d'idées, qui concerne un thème culturel d'un abord difficile et nouveau, que se passe-t-il alors dans ma tête ? Je quitte le livre des yeux et j'essaie de me « redonner » ce que je viens de lire, tant bien que mal. C'est au cours de cet effort d'évocation que je commence à comprendre ».

(La Garanderie, 1991, p. 26)

Nourri par cette conceptualisation de l'activité nécessaire à la lecture, La Garanderie (1996a; 1991) croit que le jeu des habitudes évocatrices des lecteurs permet d'expliquer l'échec ou la réussite en lecture. À quelques reprises dans ses écrits, il souligne ainsi que certains lecteurs qui éprouvent de la difficulté à comprendre n'évoqueraient pas le texte. Ne s'appropriant pas le contenu du texte en le faisant exister mentalement, ces lecteurs demeureraient au stade perceptif, d'où leur difficulté à donner sens à leur lecture. D'autres lecteurs, malgré qu'ils dépassent le stade perceptif, mettraient en jeu un travail évocatif trop partiel ou pas assez efficace pour permettre la promotion du sens, notamment parce qu'ils ne maîtriseraient pas les processus mentaux nécessaires aux actes d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion et d'imagination nécessaires à l'apprentissage. Au contraire, les lecteurs en situation de réussite arriveraient, selon La Garanderie (1991), à donner du sens au texte parce qu'ils ont le projet déterminé et rigoureusement poursuivi de se donner et se redonner mentalement dans leur tête, par des évocations dirigées, l'ensemble du texte jusqu'à ce qu'ils en aient la compréhension la plus complète. Sans ce travail conscient d'appropriation mentale, expressément dirigé par les lecteurs, les textes plus difficiles à traiter, tels les textes informatifs, ne peuvent faire, à l'avis de La Garanderie, l'objet d'une bonne compréhension.

2.3.3. Les constats de recherche quant au rôle de l'évocation en lecture : rétrospective

Pour mieux évaluer le rôle des habitudes évocatrices postulé par La Garanderie, certains chercheurs se sont donnés le mandat de creuser le sujet (Le Bouedec, 1992). Bien qu'elles « (...) ne permettent pas de prendre en compte toutes les dimensions impliquées dans la construction de sens et l'utilisation des stratégies essentielles à l'acte de lire » (Lévesque, Aubin et Tousignant, 1998, p. 20), les recherches qui ont été réalisées ont le mérite d'éclairer certaines perspectives méconnues de la vie mentale sous-jacente au processus de lecture. Pour l'essentiel, ces recherches ont permis de démontrer que les hypothèses de La Garanderie concernant la vie mentale, notamment le rôle du travail évocatif et des habitudes mentales qui lui sont sous-jacentes, peuvent être vérifiées par des observations empiriques.

À propos de l'éveil à l'écrit, Dubuc (1999) a réalisé une recherche sur le rôle des habiletés métaphonologiques et du geste d'attention dans l'apprentissage d'une écriture alphabétique auprès d'élèves de 6 ans. Sa recherche lui a permis de constater que les élèves non à risque d'échec scolaire détenaient une maîtrise des habiletés métaphonologiques supérieure à celle des élèves à risque et une capacité nettement meilleure à diriger leurs évocations en fonction d'une tâche ou à modifier leurs habitudes évocatives à la suite de conseils méthodologiques.

De leur côté, Lévesque, Aubin et Tousignant (1996a; 1996b) ont réalisé une recherche auprès d'un groupe d'élèves du préscolaire afin de connaître leurs habitudes évocatives en situation de développement de la conscience de l'écrit. Leur recherche leur a permis de constater que la pratique d'une pédagogie de l'évocation contribuait à favoriser le développement de la conscience de l'écrit au préscolaire. Intéressés à poursuivre leur compréhension de la mise en œuvre de l'approche de la gestion mentale par rapport cette fois au développement de l'habileté à lire, ils ont de plus constaté que l'application de la gestion mentale, auprès d'élèves de première année éprouvant des difficultés en lecture, avait des répercussions positives sur les compétences de lecture de ces élèves. La nécessité du projet et du travail évocatif, notamment la nécessité d'évoquer le texte à lire dans son ensemble pour lui donner du sens, et la nécessité d'identifier le plus clairement possible la structure de l'acte de compréhension dans un contexte de développement de l'habileté à lire pour pouvoir la rendre explicite sont quelques-unes des pistes pédagogiques qui ont été mises en lumière suite à cette recherche.

Gaté, (1998; 1996; 1993) s'est lui aussi intéressé à l'apprentissage de la lecture auprès de dix élèves du cours préparatoire et de dix élèves du cours élémentaire (1^{er} année). Soucieux de contribuer plus explicitement à une pédagogie différenciée prenant en compte la manière propre dont procède le sujet en présence de l'écrit, il a cherché à vérifier si les procédures évocatives étaient dirigées par des structures spécifiques de projet et si elles impliquaient un traitement particulier de l'écrit. Ses recherches lui ont permis de constater qu'il existait bel et bien des procédures mentales différenciées dans le traitement de l'écrit liées à des habitudes évocatives et sous-tendues par des structures données de projet. Par exemple, il a

observé que certains sujets identifiaient des mots grâce à leur signifié (compréhension extrinsèque du sens d'un mot par le détour d'une image ou d'un discours), alors que d'autres sujets identifiaient des mots grâce à leur signifiant (compréhension intrinsèque du sens d'un mot au moyen de sa structure phonétique ou grapho-phonétique). Fort de ces constats, il croit que la lecture devrait être envisagée comme une activité productrice de sens dans une perspective cognitive et que le choix d'une méthode d'enseignement devait tenir compte du fonctionnement singulier de l'apprenant.

Toujours dans le cadre de l'apprentissage de la lecture mais cette fois-ci auprès d'élèves en difficulté plus âgés, Van Grunderbeeck et Laplante (1992) ont dirigé une recherche-action centrée sur l'évocation et les stratégies d'identification de mots auprès de 9 élèves âgés de 7 à 12 ans accusant un retard important dans le développement de l'habileté à lire. Pour plus de la moitié des sujets, il est apparu que la mise en œuvre d'une pédagogie axée sur le projet de mettre dans sa tête (à l'aide d'images ou de mots dits ou entendus) avait eu des répercussions intéressantes pour l'acquisition des stratégies d'identification de mots.

Destrempe (1997), elle aussi intéressée par l'acquisition et l'application des stratégies d'identification de mots, a réalisé une recherche auprès de 3 élèves de 10-11 ans possédant un niveau de lecture correspondant à une fin première année ou début deuxième année. Soucieuse d'amener ces élèves à prendre conscience de leurs procédures mentales afin d'accéder à l'intelligibilité de l'acte de lire et à la gestion autonome de leurs apprentissages, Destrempe a mis au point une série d'interventions. Sa recherche lui a permis d'observer que la prise en compte du fonctionnement mental propre à chaque élève et l'utilisation d'une pédagogie de l'évocation pour l'acquisition et l'application des stratégies d'identification des mots ont apporté des améliorations notables en lecture chez les trois élèves ciblés. Sans travail évocatif, Destrempe a constaté qu'il ne pouvait y avoir d'attention, de mémorisation et de compréhension. Spécifiquement, à propos de la compréhension d'un texte, elle souligne que l'entraînement à l'évocation du contenu des textes a permis aux élèves d'accéder au sens des informations, ces derniers ayant saisi, par cet entraînement, la manière dont ils pouvaient opérer dans leur tête pour réaliser la tâche.

A part cette ouverture réalisée par Destrempes sur l'importance d'évoquer le contenu du texte pour le comprendre, aucune recherche réalisée jusqu'à aujourd'hui n'a par contre traité spécifiquement le processus de compréhension en lecture auprès de lecteurs maîtrisant le décodage et le déchiffre. De fait, l'apport que peut avoir le rôle de l'activité d'évocation et des habitudes mentales qui lui sont sous-jacentes dans la compréhension d'un texte, notamment d'un texte informatif, demeure encore une vue théorique³.

3. L'ÉMERGENCE D'UN PREMIER QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE

Ayant approfondi la vie mentale sous-jacente à l'apprentissage, La Garanderie propose un schème explicatif de la réussite et de l'échec scolaire centré principalement sur le jeu des habitudes mentales, différenciées selon les apprenants. En préconisant l'étude du fonctionnement mental différencié des apprenants selon la conscience qu'ils en ont, La Garanderie recommande une démarche de réflexion et d'action particulière. Au regard de la variable «lecteur» et de ses dimensions cognitives, métacognitives et affectives habituellement décrites dans le courant de recherche actuelle en compréhension en lecture, la théorie de la gestion mentale offre à première vue un modèle d'intelligibilité des procédures d'appropriation du langage écrit ouvert à de nouvelles perspectives de compréhension. Comme le souligne Gaté (1998), elle apporte un éclairage conceptuel spécifique sur la vie mentale susceptible de nous mettre sur la voie d'une approche différentielle des processus cognitifs à l'œuvre dans le savoir-lire.

Au cœur des procédures mentales employées par chacun pour comprendre et apprendre, l'évocation, soit le fait de faire exister mentalement, et les habitudes évocatives sous-jacentes à ce projet de faire exister mentalement, sont pour La Garanderie les premières composantes cognitives à questionner pour mieux comprendre l'échec ou la réussite et envisager, dans le prolongement, une pédagogie différenciée. Ce travail évocatif et tout ce qui le caractérise est, dans la perspective de la gestion mentale, porteur de la construction

³ Puisque les réflexions de La Garanderie concernant la compréhension en lecture sont caractérisées comme des vues théoriques, principalement parce que certaines d'entre elles ne sont qu'inférées et que les autres s'appuient sur des observations empiriques (non archivées) réalisées par La Garanderie au cours de sa carrière.

d'une représentation cognitive signifiante qui permet de donner sens au texte. Notamment, lorsqu'il s'agit de comprendre des textes plus complexes, tels les textes informatifs, la nécessité de ce travail d'appropriation mentale dirigé par le projet explicite d'être acteur dans la tâche paraît fondamental.

Loin d'être sans intérêt, cette préoccupation particulière pour le travail d'appropriation mentale paraît pouvoir apporter des éclairages théoriques intéressants sur toute la vie mentale, différenciée et conscientisable, inhérente au processus de compréhension en lecture. Ces réflexions théoriques proposées par La Garanderie pour expliquer les difficultés de compréhension en lecture, entre autres les difficultés de compréhension générées par les textes informatifs, demeurent par contre des vues théoriques qui ont été peu approfondies par les recherches réalisées jusqu'à maintenant en gestion mentale.

Afin d'apporter un éclairage supplémentaire sur les composantes cognitives et métacognitives (éventuellement différenciées) qui font du lecteur un bon ou mauvais compreneur face à des textes informatifs, afin d'approfondir l'activité de représentation jugée nécessaire pour la compréhension d'un texte mais aussi afin de contribuer à l'avancée des recherches, il paraît pertinent d'approfondir les pistes théoriques et pratiques offertes par la perspective de la gestion mentale, notamment pour en vérifier le bien-fondé.

A ce propos, la question suivante est formulée :

L'activité d'évocation et les habitudes mentales inhérentes à cette activité d'évocation interviennent-elles réellement lors de la compréhension en lecture des textes didactiques ?

Chapitre 2

CADRE CONCEPTUEL

Au regard de l'intérêt soulevé par la perspective particulière de la gestion mentale et de son apport possible à la compréhension enrichie du processus de compréhension en lecture, il paraît fondamental de décrire avec plus de précision le cadre de référence inhérent à cette perspective théorique particulière.

Afin de situer davantage la théorie et la pédagogie de la gestion mentale, que l'on peut aussi nommer la pédagogie des gestes mentaux, ses soubassements philosophiques seront dans un premier temps présentés. Cette présentation préalable permet d'éclairer le choix de l'approche de la vie mentale privilégiée par La Garanderie, tout comme elle permet de mieux contextualiser la perspective théorique inhérente à la gestion mentale. Dans un deuxième temps, les principes et les concepts qui constituent les assises principales de la théorie et de la pédagogie de la gestion mentale sont présentés dans leurs grandes lignes.

Fort de cet éclairage, il est alors plus aisé d'établir l'apport particulier de la théorie de la gestion mentale à tout le courant de recherche intéressé au processus de compréhension en lecture et aux difficultés qu'il génère, notamment pour les textes didactiques. Comme les réflexions que La Garanderie propose paraissent susceptibles de pouvoir s'inscrire dans les recherches qui tentent d'éclairer l'activité de traitement nécessaire à la compréhension des textes, il est également intéressant de contextualiser la théorie de la gestion mentale dans la perspective de la psychologie cognitive. Malgré que des différences de points de vue épistémologique, conceptuel et méthodologique rendent la comparaison difficile, une telle contextualisation permet de mieux saisir la spécificité de la gestion mentale.

Suite à cette présentation, essentiellement théorique, l'objet de la recherche se précise et une question de recherche opérationnelle et porteuse de toute la démarche méthodologique émerge. Les objectifs de la recherche sont à la suite exposés.

1. LA GESTION MENTALE: SON ANCRAGE PHILOSOPHIQUE

Tout au long de ses recherches, La Garanderie a eu le souci constant de penser la pédagogie et d'inscrire son étude de la vie mentale dans une perspective philosophique. Théoricien ou

phénoménologue de la connaissance, comme le décrivent Gardou et Aguilar (1995a), il s'est efforcé d'atteindre à leur source des concepts, plus ou moins familiers à la pédagogie, afin de parvenir à « *caractériser la conscience dans son activité* » (La Garanderie, 1991, p. 22). Au cœur de ses réflexions, le sens donné implicitement ou explicitement par les apprenants à leur démarche mentale personnelle (un sens de conscience) a constitué et constitue toujours une source importante de questionnement.

En voulant élaborer une pédagogie du sens, dans la lignée de Socrate, et en pensant les réflexions des phénoménologues dans la perspective des conduites mentales nécessaires à l'apprentissage, La Garanderie a puisé dans la philosophie son mouvement de pensée et une terminologie conceptuelle qui l'a conduit à la gestion mentale.

1.1. L'héritage philosophique grec: les prémisses d'une pédagogie du sens

C'est d'abord à l'héritage philosophique grec qu'il faut référer pour comprendre la réflexion de La Garanderie et les travaux qui sont nés de cette réflexion.

Pour La Garanderie, apprendre, comprendre, accéder à la connaissance, c'est accéder au sens des êtres et des choses, c'est atteindre, grâce au pouvoir de l'être humain de donner sens, l'intelligibilité du monde. De même que la compréhension d'un texte réside dans la capacité à donner sens au texte lu, l'accès à l'apprendre, peu importe l'objet de cet apprendre, réside, pour La Garanderie (1997), dans cette conquête du sens.

Ayant étudié les dialogues socratiques⁴, La Garanderie souligne que Socrate a été celui qui, le premier, a su poser les principes d'une pédagogie du sens, c'est-à-dire d'une « *pédagogie qui se soucie d'aller chercher la conquête du sens dans l'acte de connaissance et non pas dans l'objet du savoir quel qu'il soit* » (1997, p. 78). Puisque le sens doit faire l'objet d'une conquête personnelle de l'intelligible au moyen d'actes, il importait à Socrate de renvoyer ses élèves à eux-mêmes. En ayant recours aux dialogues et surtout à l'interrogation, il invitait ses élèves à exposer leurs points de vue et à donner leurs raisons. Par cette

⁴ Que l'on retrouve principalement dans les œuvres de Xénophon et dans celles de Platon.(1977)

invitation, les élèves étaient renvoyés à leurs propres moyens d'accès au sens et ils n'étaient plus dépendants d'une transmission du sens impossible aux yeux de Socrate⁵.

Dans *Critique de la raison pédagogique* (1997), La Garanderie souligne bien l'apport de Socrate à toute la réflexion philosophique et pédagogique:

« Nous estimons que le message de Socrate a fait descendre la philosophie et la pédagogie du Ciel sur la Terre en s'efforçant de montrer aux hommes que le droit au sens des êtres, des choses et d'eux-mêmes leur était donné et qu'ils avaient le devoir de l'exercer. Nous mettons, en effet, dans cette descente, à côté de la philosophie ou faisant corps avec elle, la pédagogie, parce qu'exercer son droit au sens exige qu'on s'interroge sur la façon dont il convient de le faire, ce qui est la question fondamentale de la pédagogie ».

(p. 68).

1.2. L'héritage de la phénoménologie: les prémisses d'une pédagogie des actes de connaissance

L'importance du sens dans le rapport de l'être humain à lui-même et dans son rapport avec le monde n'a pas été soulignée que par les philosophes grecs. Proche de notre époque, les philosophes dits phénoménologues, inspirés principalement par les réflexions de Husserl, ont tiré de leurs recherches la même réflexion. Ainsi, les travaux de La Garanderie puisent également leur inspiration dans la phénoménologie .

Principalement, c'est dans son ouvrage *Pour une pédagogie de l'intelligence: phénoménologie et pédagogie* (1989b) mais aussi dans *Critique de la raison pédagogique* (1997) et dans *Comprendre les chemins de la connaissance* (2002) que La Garanderie précise tout l'apport que doit sa réflexion à la phénoménologie. Loin d'adhérer totalement à la pensée de Husserl, considéré comme le fondateur de la philosophie phénoménologique, il y puise des principes qui enracinent son propos pédagogique dans la

⁵ Il est intéressant de noter que déjà, dans l'héritage philosophique grec, La Garanderie (1997) a puisé ou confirmé ses intuitions qu'il existait chez l'être humain des manières différentes pour conquérir le sens. Ainsi, en référant au *Cratyle* de Platon, il note que Socrate s'était rendu compte que l'atteinte du sens a besoin d'une matière pour être l'objet d'une intuition dans la conscience, Hermogène n'accédant au sens qu'en traduisant en images le discours entendu et Cratyle y accédant par un discours de mots.

philosophie. En même temps, il dépasse sa source d'inspiration dès le moment où, comme le souligne Gaté (1999), les analyses phénoménologiques auxquelles il se livre « *ouvrent à l'horizon de l'éducabilité et débouchent sur une authentique pédagogie de l'intelligence* » (p.144).

Pensée majeure de la philosophie du XXe siècle, la phénoménologie⁶ présuppose que l'étude complète et systématique de la conscience doit servir de base à toute réflexion philosophique et/ou scientifique tournée vers un désir d'acquisition de connaissances sur l'univers humain (Huneman et Kulich, 1997). Pour traiter les grands problèmes qui se posent à l'être humain, dont le problème de la connaissance et des conditions de son atteinte, les phénoménologues postulent qu'il importe de retracer les vécus de conscience et d'explicitier les formes sous-jacentes à l'expérience humaine par lesquelles un sens se constitue. Le premier à avoir institué cette démarche est le philosophe allemand Husserl mais c'est grâce à ses successeurs (Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Lévinas et Ricoeur, pour ne nommer que ceux-là) qu'elle s'est véritablement instituée en courant philosophique durable (Huneman et Kulich, 1997). Principalement, La Garanderie se réclame de l'héritage de Husserl, mais aussi de celui de Heidegger⁷.

1.2.1. L'analyse phénoménologique des conduites humaines: les réflexions de Husserl

Mathématicien de formation, Edmond Husserl est reconnu comme le fondateur de la phénoménologie en tant que doctrine philosophique. Intéressé notamment à l'intelligence et à ce qui peut constituer ses essences, il s'est attaché à décrire les opérations de l'esprit en analysant l'expérience vécue et conscientisable sous-jacente aux différentes opérations mentales. C'est au cours de ses recherches qu'il a été amené à identifier différents postulats inhérents à l'analyse phénoménologique des conduites humaines.

⁶ Étymologiquement, le terme *phénomène* renvoie à l'idée d'un retour nécessaire aux choses mêmes.

⁷ Parce qu'il s'agit d'une référence essentielle pour qui s'intéresse aux soubassements philosophiques des travaux de La Garanderie, le remarquable travail de Gaté (1999; 1993), qui s'est attaché à identifier et à décrire les postulats philosophiques porteurs de la réflexion de La Garanderie, doit être souligné.

Pour Husserl, la source de toute connaissance est la conscience car elle seule peut rendre accessible les objets qui composent l'univers humain. Parlant d'une « *intentionnalité originelle de la conscience* », Husserl souligne que « *la conscience est précisément conscience « de » quelque chose* » (...) et que « *c'est son essence de receler en soi un « sens* » (...) (Husserl, 1950, p. 295). Cette caractéristique des actes de conscience d'être intentionnels amène l'idée que la conscience se donne une direction, qu'elle se donne une visée d'objet (Huneman, Kulich, 1997).

Outre ce caractère intentionnel de la conscience, Husserl souligne également le caractère significatif de tout fait humain. Loin de viser le monde sans autre objectif que celui de la direction, la conscience vise le monde pour lui donner un sens. Habité de cette idée, il propose de caractériser la conscience comme étant donatrice de sens; la conscience vise la signification. Pour Husserl, il va de soi que ce projet de donner signification au monde ne peut être envisagé que dans la perspective proprement subjective de celui qui se donne cette intention de sens, d'où son idée de la nécessité de ré-introduire la subjectivité dans tout acte de connaissance (Husserl, 1985; 1950).

À partir de ces postulats, Husserl a pensé une méthode, la méthode phénoménologique à partir de laquelle il se donne les moyens d'accéder aux objets se trouvant dans la conscience des individus. Avec cette méthode, il ne s'agit pas tant d'expliquer des faits que de s'attacher à dégager des significations et à comprendre en saisissant les choses du point de vue de l'intérieur, c'est-à-dire en se plaçant du point de vue du sujet. Husserl place cet objectif de compréhension au cœur du contexte présent. La description des phénomènes présents est de fait la seule démarche qui, à ses yeux, puisse permettre l'atteinte du sens. Pour atteindre véritablement le sens tel que vécu par les sujets, il souligne aussi l'importance de la mise entre parenthèses de tout savoir a priori. Selon lui, et à la suite des principes posés par Brentano (1944), un de ses maîtres, il faut se débarrasser de tout carcan théorique pour découvrir les actes purs de la connaissance. À cet effet, il pose le principe de la règle de la réduction phénoménologique selon laquelle il importe de suspendre le jugement en mettant entre parenthèses tout savoir et toute connaissance (Gaté, 1999; 1993; Huneman et Kulich, 1997; Husserl, 1950).

1.2.2. L'analyse phénoménologique des conduites humaines: les réflexions de Heidegger

À la suite de Husserl et dans la continuité de l'approche des phénomènes que ce dernier propose, les réflexions de Martin Heidegger ont permis l'enrichissement du courant phénoménologique. Contrairement à Husserl qui place au cœur de sa réflexion la conscience et son caractère intentionnel, Heidegger s'intéresse particulièrement à l'importance de l'homme comme agent de compréhension, du fait de son pouvoir-être, de son pouvoir de sens et de son projet d'être pouvoir de sens et donner sens aux êtres et aux choses.

Pour Heidegger, l'étude de l'être humain, considéré comme un être doué d'un pouvoir de sens et de connaissance, est dominante. Selon sa perspective d'étude, exister comme être humain (*être-au-monde*), c'est se connaître comprenant dans le monde, comprenant ce monde. Ses réflexions proposent l'idée que l'acte de connaissance implique nécessairement la présence du soi et la prise en compte des intuitions de sens qui habitent chaque être humain dans son rapport avec le monde. De fait, pour Heidegger, *l'être-au-monde* qu'est l'homme doit se projeter en direction de son pouvoir être soi pour comprendre; il doit avoir le projet de s'investir dans ce pouvoir de comprendre qui lui est accordé. Dans le prolongement, le projet de comprendre doit s'ouvrir en direction de quelque chose car, de même que la conscience est toujours conscience de quelque chose pour Husserl, pour Heidegger, le projet est toujours « projet de » (La Garanderie, 1997; Harr, 1992; Heidegger, 1985).

1.3. De la philosophie à la pédagogie: la pédagogie des gestes mentaux

Dans sa volonté de caractériser l'apprentissage et les actes de connaissance qui lui sont sous-jacents, La Garanderie a retenu des travaux de Husserl et de Heidegger la nécessité de considérer les actes de connaissance comme des actes de conscience intentionnels ou « projetés vers ». S'inspirant du concept d'intentionnalité, il a pensé l'apprentissage comme le rapport et la rencontre d'une visée de conscience et de l'objet visé par cette conscience. Partant de cet apport réflexif de la phénoménologie, La Garanderie a postulé qu'il était

possible d'accéder à ce qui fait l'intelligibilité intrinsèque des actes de connaissance en partant de l'idée de leur caractère intentionnel. En cherchant chez Husserl et Heidegger des éléments pour éclairer cette recherche de l'intelligibilité des actes de connaissance, il a par contre été marqué par un sentiment d'inachèvement. De l'avis de La Garanderie, Husserl, à défaut d'être animé par une volonté pédagogique, n'a pas poussé assez loin ses analyses parce qu'il ne s'est pas interrogé sur le «comment» de cette intentionnalité d'acte. De même, reconnaissant que la conscience était pouvoir de sens pour l'homme, Heidegger n'a pas été jusqu'à se questionner sur les moyens de ce pouvoir de sens (La Garanderie, 1997).

Considérant l'idée de Heidegger selon laquelle il ne peut y avoir une connaissance à acquérir en l'absence de l'homme, il est apparu primordial, pour La Garanderie, de donner aux apprenants les moyens de leur pouvoir d'intuition de sens en les invitant à rencontrer leur fonctionnement mental, d'où l'émergence de la théorie et de la pédagogie de la gestion mentale (La Garanderie, 1997). Ce constat réalisé, son champ de recherche s'est ouvert à lui: interroger les apprenants sur le sens qu'ils donnent intuitivement aux actes fondamentaux de l'apprentissage (principalement l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination créatrice) et tenter de découvrir les structures mentales qui constituent l'essence même de ces actes de connaissance et qui permettent l'intuition du sens. Pour La Garanderie, ce n'est que grâce à la prise de conscience de ce qui structure les fonctions cognitives que l'être humain peut avoir la maîtrise de ces fonctions et qu'il peut ainsi maîtriser avec compétence l'intentionnalité des différents actes de connaissance (La Garanderie, 1997). Dès lors et seulement, il est véritablement possible, à son sens, d'investir avec «opérationnalité» et conscience les actes fondamentaux à l'apprentissage (La Garanderie, 1990).

Afin d'atteindre les différentes façons de «prendre conscience de» et porté par le projet d'approcher ainsi la vie mentale pour y découvrir des structures mentales, La Garanderie a estimé qu'on pouvait se livrer à une analyse phénoménologique, dans la lignée des propositions de Husserl (Gaté, 1999). Grâce à une telle analyse, il lui est apparu qu'il pourrait en arriver à diagnostiquer le sens vécu par les apprenants dans l'exécution des actes de la pensée. Au lieu de chercher à expliquer par des causes extrinsèques l'échec ou

le succès scolaire, il s'est donné les moyens de se situer sur le terrain de la conscience, sur le terrain de « *l'intrinsécité* » (La Garanderie, 1990, p. 115). À ce propos, il est apparu à La Garanderie que seule l'analyse eidétique, c'est-à-dire une analyse qui « *vise non pas à atteindre des réalités recomposées (...) mais le sens qui d'une façon immanente habite ces actes de conscience (...)* » (Gaté, 1993, p. 152) devait être visée, d'où la nécessité de prendre en compte l'exigence de Husserl de mettre entre parenthèses les fruits de l'interprétation ou les présupposés théoriques⁸.

Grâce à la mise en œuvre de cette approche particulière des phénomènes humains et après s'être intéressé aux structures mises en jeu par les apprenants et aux structures qu'il conviendrait de mettre en jeu pour atteindre l'essence même de l'acte à réaliser, La Garanderie a jugé adéquat d'utiliser le terme de « geste mental » pour désigner les structures mentales qui donnent à la conscience la possibilité « *d'être portée par le projet d'accueillir la donation du sens* » (Arthur, 1993, p. 182). Reconnaisant à la phénoménologie d'avoir su insuffler à sa démarche un caractère spécifique, il souligne dans *Critique de la raison pédagogique* (1997) :

« *L'exigence d'étudier les actes de connaissance tels qu'ils s'offrent à l'expérience, sans les incorporer dans une théorisation qui les matérialisent ou les idéalisent, de les identifier dans leur teneur propre, c'est-à-dire leur caractère intentionnel, de les saisir dans leur rapport nécessaire à un objet, a été d'un grand secours et d'un très précieux concours pour accéder à leur présentation pédagogique* ».
(La Garanderie, p. 88)

2. LA GESTION MENTALE : CONCEPTUALISATION DE LA VIE MENTALE

Bien que le caractère philosophique des travaux de La Garanderie ne soit pas au cœur de cette recherche, il est apparu important de s'arrêter à cet ancrage dominant. Ainsi informé des pierres d'assise sur lesquelles s'est élaborée la réflexion de La Garanderie, il paraît véritablement possible de saisir la théorie qu'il a mise en place.

⁸ Par exemple, le poids du déterminisme social, familial ou cognitif sur l'échec ou la réussite scolaire.

L'envergure et la complexité de la gestion mentale ne permettent guère de dresser un portrait complet de toutes ses facettes (d'autant plus que cette présentation exhaustive n'est pas nécessaire au cadre de cette recherche). Par contre, il est important de présenter l'approche de la vie mentale privilégiée et le rapport dynamique des différents concepts. Cette présentation, loin d'être inutile, fournit une compréhension conceptuelle de la gestion mentale. Ce n'est que grâce à cette compréhension qu'il est possible de juger de l'apport de la théorie de la gestion mentale à la problématique de cette recherche: la compréhension en lecture.

2.1. L'observation de la vie mentale: la spécificité de la démarche de La Garanderie

L'intérêt de La Garanderie pour la vie mentale inhérente à l'intelligibilité des êtres et des choses lui a permis d'acquérir des connaissances précises sur les structures cognitives en jeu dans différentes tâches et de mettre ainsi en lumière les moyens de bien ou de mieux conduire la vie mentale (La Garanderie, 1989b). À partir de ses observations, il propose des explications de la réussite ou de l'échec intimement liées à des phénomènes mentaux. Or, les phénomènes mentaux, parce qu'internes, s'observent plus difficilement. Bien qu'il soit parfois possible de les étudier à travers leurs manifestations apparentes (les comportements extérieurs ou les produits ou les performances qui leur font suite), il arrive, comme le souligne Berbaum (1991), que certaines démarches mentales ne puissent pas être induites à partir de l'observation de ces manifestations.

2.1.1. L'introspection

Soucieux d'approcher la vie mentale dans une perspective phénoménologique, comme cela a été présenté précédemment, La Garanderie s'est tourné, dès le début de ses recherches, vers les méthodes fondées sur l'observation intérieure et la rencontre de l'autre. Plus précisément, toutes ses recherches au sein du monde mental se sont effectuées, et s'effectuent encore, à l'aide de l'interrogation introspective. L'être humain ayant le pouvoir de se connaître en tant qu'homme pourvu d'intentionnalité et le pouvoir de réfléchir sur ses

actions cognitives, la « *procédure d'investigation intérieure* » (La Garanderie, 1996b, p. 101) qu'est l'introspection est pour La Garanderie le moyen pour atteindre à leur source les actes de connaissance et leurs structures mentales (Gaté, 1999;1998).

Dans son souci de mettre à jour une phénoménologie de l'intelligence qui prenne en compte l'idée du sens, La Garanderie a ouvert cette pratique de l'introspection à la perspective eidétique. Au-delà de l'identification des structures mentales sous-jacentes aux actes de connaissance, il a ciblé l'importance que l'on s'interroge sur le sens que les sujets donnent à leur activité mentale (La Garanderie, 1993; Arthur, 1992). Pour donner par contre à cette introspection eidétique une dimension expérimentale, il s'est tourné vers les travaux réalisés dans le domaine de la psychologie expérimentale.

C'est principalement dans la tradition de la psychologie expérimentale du début du XXe siècle que La Garanderie a puisé les moyens de sa volonté d'introspection et notamment les moyens pour réhabiliter cette méthode et montrer sa validité épistémologique et son statut scientifique⁹. Déplorant que la psychologie se soit partagée entre deux types d'héritiers (les tenants du béhaviorisme et ceux de la psychanalyse), La Garanderie a cherché au cœur de cette tradition à démontrer l'existence d'un troisième type d'héritiers: les tenants de la conscience auxquels aurait été dévolu le soin d'aiguiser l'instrument d'investigation qu'est l'introspection (La Garanderie, 1989b). Principalement, il s'est tourné vers des hommes du XXe siècle qui se sont attachés à mieux comprendre l'intelligence en tentant de dégager les lois inhérentes au monde mental, tout en laissant de côté le domaine de « l'affect » visé par la psychanalyse.

⁹ Longtemps et encore aujourd'hui, l'introspection a été jugée sévèrement. Plusieurs chercheurs croient que cette méthode est incapable de fournir des résultats de recherche valides et rigoureux parce que, notamment, ceux qui la pratiquent accordent au témoignage mental un statut de vérité (au contraire, ses détracteurs relèvent le caractère proprement subjectif de tout témoignage, seule l'inférence du mental à partir de comportements observables étant pour eux digne de rigueur). Aujourd'hui, particulièrement dans le cadre des recherches réalisées en psychologie cognitive, elle soulève l'intérêt mais ce dernier demeure mitigé, d'où la nécessité pour La Garanderie de puiser dans une certaine tradition les moyens d'une rigueur. Au sujet de la place et de la validité de l'introspection dans ses recherches, La Garanderie a rédigé un ouvrage intéressant *Défense et illustration de l'introspection* (1989b) et des articles, dont « *Sens et structure* » (1992) et « *L'esprit ou le non-dit de la gestion mentale* » (1992).

Les chercheurs qui ont retenu l'attention de La Garanderie sont principalement Binet (1973) et Burloud (1938) auquel il a consacré sa thèse de doctorat, mais aussi les psychologues de l'Institut de Würzburg (Watt, Bühler et Messer). Pratiquant l'enquête introspective pour mettre à jour les contenus mentaux utilisés et les structures opératoires mises en œuvre lors de tâches intellectuelles, ces derniers, et particulièrement Binet, ont eu le souci d'inscrire l'emploi de l'introspection au cœur d'une démarche scientifique (La Garanderie, 1994, 1992; Binet, 1973). Principalement, La Garanderie a retenu de leurs propositions d'emploi méthodologique de l'introspection la nécessité de placer les sujets dans des situations de tâches mentales (reproductibles) afin de les inviter à décrire ce qui se passe dans leur tête au cours du vécu de tâche. De même, il a retenu l'importance de s'entourer de précautions pour éviter tout phénomène de suggestions.

2.1.2. L'introspection: son prolongement dans le dialogue pédagogique

Afin de placer l'enquête introspective au service de la pédagogie, La Garanderie a développé ce qu'il a appelé le dialogue pédagogique. Ce dialogue se veut, comme le décrit Gaté (1996), « (...) *une interrogation directe du sujet visant à cerner avec précision son mode de fonctionnement mental dans la tâche, c'est-à-dire à décrire les opérations de la pensée à partir de la conscience propre qu'en a le sujet* » (p. 190). Selon les besoins, il peut être un outil de recherche ou un outil de médiation (dans le cadre d'une intervention proprement pédagogique).

Tel qu'utilisé par La Garanderie et les praticiens de la gestion mentale, cet outil d'observation intérieure a une spécificité particulière: il a exclusivement pour objet les procédures utilisées pour comprendre et apprendre et il ne s'intéresse pas, de fait, aux causes psychiques, psychosociales ou familiales qui sont susceptibles de perturber les apprenants (La Garanderie, 1996b; Le Poul, 1994).

C'est en interrogeant des sujets¹⁰ sur leur activité mentale lorsqu'ils sont en situation de tâches, au moyen d'un tel dialogue et avec une visée d'information exclusivement cognitive, que La Garanderie a élaboré la théorie et la pédagogie de la gestion mentale.

2.2. Les concepts et principes inhérents à la gestion mentale

Une série de concepts et de principes, nés des observations et des réflexions philosophiques et pédagogiques de La Garanderie, constituent l'essentiel du soubassement théorique de ce que l'on appelle en termes courants la gestion mentale ou plus récemment, la pédagogie des gestes mentaux. Leur présentation, succincte, est proposée dans les prochaines pages.

2.2.1. La notion d'évocation

Les observations de La Garanderie (1996a; 1996b; 1991, 1989a, 1989b), réalisées à l'aide de l'interrogation introspective et plus spécifiquement du dialogue pédagogique, l'ont amené à constater, et ce constat fonde toute sa réflexion subséquente, que pour apprendre et donner sens aux êtres et aux choses, il faut que l'être humain sorte de « *la passivité perceptive du récepteur pour aller à l'activité de l'effectueur mental* » (Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre, 1991, p. 11). Pour être cet « effectueur mental », pour être acteur de sens, La Garanderie croit que l'être humain possède une richesse inestimable et souvent méconnue: son pouvoir d'évocation.

Selon une idée dominante de la réflexion de La Garanderie, la vie mentale commence lorsque l'individu se donne une représentation mentale de ce qui lui est offert en perception. Pour désigner ce travail de représentation, défini en psychologie cognitive comme une « *activité mentale qui consiste à construire des représentations transitoires en mémoire de*

¹⁰ Ses élèves de philosophie en tâche de rédaction, des « cracks », des élèves en difficulté de l'Institut supérieur de pédagogie, des enseignants, des chercheurs et une série d'élèves et d'enfants.

travail, à partir de percepts et/ou de connaissances » (Gilles, 1998, p. 30), La Garanderie utilise le terme «d'évocation»¹¹.

Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre (1991), à propos de ce travail de la conscience, expliquent qu'entre la perception et l'action, le travail évocatif (étape intermédiaire) constitue un moyen utilisé par le cerveau pour effectuer le passage du perceptif (saisie d'un objet par les sens) au cognitif (traitement de cette information). Pour La Garanderie, et dans le prolongement de ce qui a été présenté à propos de l'ancrage philosophique de ses réflexions, l'évocation constitue pour l'être humain une manière singulière de prendre conscience d'un objet qui est lui est donné à percevoir en le faisant exister mentalement à l'aide d'images ou de mots.

2.2.2. La notion de projet de sens

Pour qu'il y ait ce travail d'évocation, La Garanderie a observé que l'être humain doit avoir l'intention de mettre en jeu l'activité de sa conscience (de sa vie mentale). Plus précisément, il lui est apparu que les conditions de la mise en pratique de l'évocation s'inscrivent dans le projet de donner du sens à l'objet donné à percevoir, d'où le concept de «projet de sens» omniprésent dans toute sa réflexion théorique et pratique.

« C'est bien avant de percevoir qu'il convient d'être en situation de «projet», pour à l'avance « jeter devant soi » ce qu'on vise à capter pour soi. Le projet d'évoquer est la condition sine qua non de la constitution de ces représentations déterminées que sont les évocations ».
(La Garanderie, 1991, p. 22)

¹¹ Si La Garanderie (2000) préfère le terme «d'évocation» au terme de «représentation», c'est d'abord parce qu'il veut demeurer dans la filiation d'une école à laquelle il doit beaucoup, l'École de Würzburg, qui a réalisé des travaux sur cette notion. Au-delà, s'il préfère le terme «évocation», c'est aussi parce que, philosophiquement, il croit que le terme de «représentation» a un sens trop limitatif, marqué par l'idée que le sens des choses et des êtres est promu en dehors de l'homme (La Garanderie, 1997). « *La représentation est pour lui de l'ordre d'une interprétation et d'une reconstruction des choses à partir d'acquis culturels pré-existants* (telles les représentations types ou les schémas de connaissance étudiés en psychologie cognitive), *alors que l'évocation est présence à la chose afin d'en conquérir le sens* » (Gaté, 1998, p. 54).

Dans la perspective de la gestion mentale, ce concept de «projet de sens» désigne l'acte mental par lequel l'être humain structure implicitement ou explicitement l'activité (corporelle ou intellectuelle) à laquelle il va se livrer; il est une structure interne donnée à la démarche mentale. Parce qu'il n'est pas considéré comme un processus naturel, ce projet de sens est caractérisé comme étant intentionnel. Pouvoir d'intentionnalité ou conscience d'intention, le projet de sens est, pour La Garanderie, fondateur de la vie mentale des individus et de leur manière de mettre en jeu les actes de connaissance. Ainsi, «*si l'évocation fournit les contenus de l'activité mentale, la matière vivante de la pensée, le projet lui donne sa structure et sa direction*» (Gaté, 1998, p.14). Il est ce qui impulse et dirige l'action.

2.2.3. Les habitudes évocatives et le traitement (différencié) de l'information

En cherchant à atteindre les projets de sens fondateurs de la vie mentale, La Garanderie a atteint tout un monde de structures mentales porteuses, à son avis, de l'efficacité ou de l'inefficacité du projet de donner sens aux choses et aux êtres (La Garanderie, 1989b). Selon la nature du projet de sens sous-jacent à un acte de connaissance, il a observé que les individus adoptent, souvent implicitement mais aussi parfois explicitement, des comportements mentaux donnés (et insoupçonnés).

Au cours des dialogues pédagogiques qu'il a menés avec de nombreux élèves, La Garanderie a observé que, très tôt, les apprenants mettent en place des façons personnelles de traiter l'information et qu'il est possible de dégager des constances quant aux procédures mentales privilégiées. Pour nommer ces constances, il emploie notamment le terme «d'habitudes mentales» ou encore celui «d'habitudes évocatives».

Les observations de La Garanderie (1989a) l'ont amené à constater que bien que personnelles à chacun, les habitudes évocatives peuvent être définies à l'intérieur d'un certain nombre de «familles évocatives». Souvent indépendamment du mode de présentation de l'objet donné en perception (information vue et/ou entendue), chaque famille évocative permet de coder mentalement l'information au moyen d'un mode

d'appropriation donné. Selon la théorie de la gestion mentale, les apprenants peuvent coder l'information visuellement (à l'aide d'images concrètes, symboliques ou abstraites), auditivement (en réentendant l'information), par réitération verbale (en se tenant un discours sur l'objet à percevoir et à traiter) et/ou par ressentis kinesthésiques (cette dernière forme de codage étant par contre beaucoup moins détaillée). Plusieurs apprenants sont aussi capables d'alternance entre des évoqués visuels, des évoqués auditifs, verbaux et/ou kinesthésiques (La Garanderie, 1989a; Lévesque, Aubin et Tousignant, 1996a).

Plus précisément, les apprenants à dominante évocative visuelle se redonnent mentalement ce qu'ils perçoivent en revoyant, par exemple, dans leur tête les images nées d'un discours ou présentées au tableau, les gestes à poser, un schéma, etc. Dans le prolongement de la mise à jour de cette dominante évocative, La Garanderie a constaté que les apprenants caractérisés par cette dominante évocative s'éveillent préférentiellement (mais pas exclusivement) à la compréhension des choses en s'appuyant sur des ensembles représentables dans l'espace; leurs intuitions d'intelligence semblent de fait se déclencher préférentiellement dans la globalité de cet espace. De leur côté, les apprenants à dominante évocative auditive et/ou verbale réentendent, par exemple, les explications données ou ils reformulent mentalement ce qu'ils entendent ou ce qu'ils voient. Toujours dans le prolongement de la mise à jour de cette dominante évocative, La Garanderie a constaté que les apprenants caractérisés par cette dominante semblent s'éveiller préférentiellement mais pas exclusivement à la compréhension à partir des évocations qu'ils se donnent dans le cadre du temps; leurs intuitions d'intelligence semblent de fait s'éveiller dans une logique du successif et de la séquentialité (La Garanderie, 1996; 1991; 1990; 1989a; 1989b).

2.2.3.1. Les habitudes évocatives : leur spécificité au regard de la psychologie cognitive

Tour à tour, à la lecture des ouvrages de La Garanderie, le fait de coder ainsi visuellement, auditivement ou verbalement les informations est désigné par le terme «*d'évoqué*» (1997 et 1991), de «*codage mental*» (1991), «*d'habitude évocative*» (1989a), de «*représentation*» (1991; 1989a), «*d'élément mental*» (1990) et de «*schème opératoire*» (1996a). Très régulièrement (La Garanderie, 1997; 1996a; 1991; 1990; 1989a; 1989b), les termes

«*d'image visuelle*», «*d'image auditive*» et «*d'image verbale*» sont également employés, ce qui fait dire à Gaté (1998) que l'évocation correspond à un «*mode particulier de représentation, au plan mental, qui emprunte le canal de l'image* » (p. 54).

Pour le cadre de cette recherche, le terme «*d'évoqué*» (visuel, auditif, verbal ou kinesthésique) sera retenu pour éviter toute confusion, notamment au regard de la psychologie cognitive. En effet, par rapport aux travaux issus du courant cognitiviste, dans lesquels les différentes formes de représentation du système cognitif de l'être humain sont identifiées et décrites (Denis, 1989), les modes d'appropriation définis par La Garanderie et le vocabulaire conceptuel qui leur est associé paraissent pouvoir être liés aux représentations sémantiques (ou verbales) et aux représentations imagées (visuelle, olfactive ou auditive). Dès que l'on détaille par contre la comparaison entre ces types de représentations définies en psychologie cognitive et les types d'évocations définies en gestion mentale (et cette comparaison sera réalisée lorsqu'il sera question de l'activité de représentation et de l'activité d'évocation dans le cas spécifique de la compréhension de textes), des différences significatives quant aux termes employés, aux caractéristiques reconnues à chacun des systèmes de traitement de l'information et aux objectifs d'étude émergent.

De un, le terme spécifique «*d'image verbale*» employé par La Garanderie renvoie confusément aux deux types de représentations caractérisés en psychologie cognitive par des fonctionnements différents, ce qui limite considérablement, à l'avis de Grébot (1995; 1994), les possibilités de comparaison entre la gestion mentale et la psychologie cognitive. De deux, la correspondance reconnue en psychologie cognitive entre l'objet de perception (le stimuli) et le système de représentation mis en jeu n'est pas systématiquement reconnue par La Garanderie. De trois, si le travail de La Garanderie se situe bien au niveau de la représentation, il se distingue des travaux réalisés en psychologie cognitive de par son souci de décrire des «*figures mentales concrètes et singulières plutôt que d'en dégager des lois explicatives, générales et abstraites* » (Gaté, 1998, p.14).

2.2.4. Les paramètres: l'enjeu de la gestion paramétrique sur le traitement de l'information

Toujours en cherchant à approfondir la description des habitudes évocatives selon sa perspective d'étude particulière (et distincte des travaux réalisés en psychologie cognitive), La Garanderie (1989a) a observé que les évoqués construits à l'intérieur des différentes dominantes se manifestent dans quatre grands domaines qui caractérisent des types de stockage de l'information plus ou moins complexes. Pour nommer ces différents domaines dans lesquels les évocations peuvent se constituer, La Garanderie utilise dans certains de ses ouvrages le terme de «paramètre».

Une gestion du paramètre 1 permet aux apprenants d'évoquer le quotidien, le réel, le concret (les choses, les êtres, les scènes, les gestes, etc.). Une gestion du paramètre 2 permet d'évoquer tout ce qui peut être automatisé (les chiffres, les mots, les règles de grammaire, etc.); une telle gestion permet d'inaugurer le registre symbolique par des évocations de signes acquis par automatisme. Plus complexe déjà, une gestion du paramètre 3 permet d'effectuer un travail évocatif au cœur de la logique rationnelle (évocations des analogies, des déductions, des inductions, des classements, des raisonnements). Enfin, une gestion du paramètre 4 permet d'effectuer un travail évocatif au cœur de l'inédit et de la créativité. Un tel travail mental, dans la perspective de la gestion mentale, prolonge ou complète les données fournies en perception en mettant en jeu l'imagination (La Garanderie, 1989a).

2.2.5. Les gestes mentaux: ce qui structure la vie mentale

À l'intérieur de la vie mentale inhérente aux habitudes évocatives, La Garanderie (1991) a de plus observé qu'une série d'activités mentales induit la façon de traiter les évocations. Considérant ces actions cognitives comme des mouvements structurés en fonction d'un but,

tels les gestes physiques qui supposent des structures de gestes à intégrer, La Garanderie a appelé ces différentes actions cognitives des gestes mentaux¹².

C'est en cherchant à identifier la structure de projet de sens qui fait que les actes atteignent leur finalité (par exemple, quelle structure de projet de sens permet à l'acte d'attention d'atteindre sa finalité d'attention) qu'il a été possible à La Garanderie d'observer et de décrire l'activité mentale mise en œuvre pour l'exécution de différents actes de connaissance¹³. Le fait d'être attentif, de mémoriser, de comprendre, de réfléchir et d'imaginer (autant d'actes de connaissance qu'il a étudiés) lui est alors apparu comme étant tributaire de contenus mentaux définis par les habitudes évocatives et animés par un projet de sens déterminé (La Garanderie, 1997; 1996a; 1991; 1990; 1989a).

2.2.5.1. *Le geste d'attention: la porte d'entrée de la vie mentale*

Selon La Garanderie et ceux qui se sont attachés à mieux comprendre la vie mentale à la lumière de ses travaux, le geste d'attention constitue la porte d'entrée obligatoire à tout apprentissage (Pébrél, 1993; Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre, 1991; La Garanderie, 1990). Intrinsèquement défini par le « (...) *projet de faire exister mentalement* » (La Garanderie, 1996a, p. 23), il est considéré, en gestion mentale, comme le geste grâce auquel l'être humain peut faire exister mentalement, à l'aide d'évoqués, ce qu'il perçoit. En ce sens, il constitue le chemin incontournable qui permet de transformer l'objet de perception en évocation afin de lui donner du sens. Il est « *l'outil par lequel les outils fondamentaux (que sont les autres actes de connaissance) s'assurent la présence des choses ou des êtres à connaître* » (La Garanderie, 2002, p. 74).

Ce projet de « *faire apparaître dans la conscience* » nécessite la structure opératoire suivante: mise en projet d'évoquer ce que l'on perçoit dans un espace ou un temps vide

¹² Cette expression de « geste mental » a été utilisée une première fois par Binet dans son *Étude expérimentale de l'intelligence* publiée pour une première fois en 1903.

¹³ Par ce projet, La Garanderie voulait identifier des structures opératoires capables d'éclairer concrètement le « comment faire » pour atteindre les actes nécessaires à la connaissance; il voulait dépasser les prescriptions habituellement proposées en pédagogie vides, en son sens, de toute perspective opérationnelle (par exemple, « si tu veux être attentif, concentre-toi »).

d'accueil, exécution du projet de contact de perception soutenue par la promotion du but d'évocation (mettre dans sa tête l'objet à percevoir au moyen d'évoqués) et prise en considération du fruit de l'attention (prise en considération de l'objet mental constitué intentionnellement) (La Garanderie, 1997).

2.2.5.2. *Le geste de mémorisation*

Le geste de mémorisation est défini, en gestion mentale, comme « (...) *le geste mental par lequel on fait exister dans un imaginaire d'avenir ce qu'on entend conserver* » (La Garanderie, 1989b, p. 9-10). Projet de tenir à la disposition de son avenir ce qu'on évoque, il est le geste par lequel il est possible de retrouver ce qu'on a vu ou ce qu'on a redit ou entendu dans sa tête au temps de l'évocation (Pébreil, 1993); il est le geste par lequel la conscience s'assure du maintien de la présence de ce qui est évoqué (La Garanderie, 2002). Comme le mentionne La Garanderie : « *Le passé ne sera mémorisé que si, au moment où on le vit au présent, on lui donne pour sens de « pouvoir être » retrouvé dans l'avenir* » (1997, p. 158).

2.2.453. *Les gestes de compréhension et de réflexion*

Le geste de compréhension (pris dans son sens large et non pas envisagé dans la perspective exclusive de la compréhension en lecture) suppose « *le projet de donner du sens à l'objet de perception* » (Chich, Jacquet, Meriaux et Verneyre, 1991, p.72); il est le geste qui assure l'intelligibilité de ce qui est évoqué (La Garanderie, 2002). Pour accéder à l'intuition du sens par le geste de compréhension, il importe, à l'avis de La Garanderie (1997; 1991) que, dans un premier temps, le geste d'attention soit accompli afin que l'objet donné en perception trouve une existence mentale. L'objet mental né de l'acte d'attention doit par la suite être confronté avec le perçu dans le projet d'émettre des jugements de comparaison et d'établir des rapports d'analogie. Selon les individus, La Garanderie (1997) a observé que ce travail de jugement et de comparaison, essentiel à l'acte de compréhension, se constitue préférentiellement à partir de la différence ou de la similitude; le projet de comprendre n'est de fait pas ouvert indifféremment au sens de la similitude et à celui de la différence. De

même, il a relevé que deux projets de sens différents sont en mesure de structurer la compréhension: le projet de comprendre pour appliquer essentiellement guidé par la recherche du comment et le projet de comprendre pour expliquer essentiellement guidé par la recherche du pourquoi (La Garanderie, 1997; 1991).

Bien que la distinction soit ténue (il le reconnaît lui-même), phénoménologiquement, c'est-à-dire du point de vue du vécu de la conscience, il importe pour La Garanderie (1990; 1989a) de distinguer l'acte de compréhension de l'acte de réflexion. Selon lui, les sujets en tâche de compréhension participent, seulement avec l'aide de l'objet donné à percevoir, à l'élaboration de la production de sens. La Garanderie parle alors de «*compréhension pure*» (1990, p. 145). Au contraire, lors d'une tâche de réflexion, les sujets doivent nécessairement effectuer un retour sur leurs acquis, en d'autres mots, la conscience doit absolument mobiliser ce qui est en elle. La Garanderie parle alors de «*compréhension fondée sur la réflexion*» (1990, p. 146). La réflexion, selon la définition acceptée en gestion mentale, suppose le geste mental par lequel des évoqués mémorisés antérieurement sont convoqués pour pouvoir servir à la compréhension d'une situation plus ou moins complexe (La Garanderie, 1989a). La capacité de transférer (d'étendre des procédés de connaissance à des situations diverses) est de fait fondamentale dans l'acte de réflexion. Pour devenir maître de ce transfert, La Garanderie (1997;1996) soutient qu'il incombe à l'être humain de se mettre en projet d'actes mentaux multiples. Comme le soulignent Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre (1991), il s'agit d'abord de mettre en œuvre le geste d'attention en évoquant le problème. Par la suite, il importe de rechercher dans la mémoire des acquis antérieurs et de convoquer les évoqués mémorisés susceptibles d'aider à résoudre et à organiser le problème. Enfin, il importe de confronter (en effectuant un aller-retour mental) l'évoqué du problème et les évoqués antérieurs pour trouver des intuitions de sens menant à la compréhension.

2.2.5.4. *Le geste d'imagination créatrice*

Le cinquième geste mental étudié par La Garanderie, soit le geste d'imagination créatrice, correspond à un projet animé par une visée de découverte ou d'invention afin de conquérir

du non-dit ou du non-vu. Née du vécu d'un manque (le manque d'une présence à découvrir ou le manque d'une absence à inventer), l'imagination créatrice est « (...) *le geste mental par lequel on regarde, on écoute, on perçoit le monde afin d'évoquer ce qui peut être découvert ou inventé et qui demeurerait jusqu'à présent caché* » (La Garanderie, 1989a, p. 11). Selon que l'on vise la découverte ou l'invention, La Garanderie (1997) soutient que le projet d'inédit n'est pas le même puisque qu'il existe une gestion donnée du travail évocatif¹⁴.

Les apprenants plus sensibles au sens de la découverte sont, selon les prémisses de la gestion mentale, principalement à l'affût de ce qui dans le cours habituel des êtres et des choses manque d'intelligibilité et éveille à des carences. Pour atteindre l'intelligibilité recherchée, ces apprenants opèrent mentalement en cherchant dans ce qui est là, présent à eux mais caché. Pour eux, la saisie d'analogie est essentielle, leur projet étant guidé par l'intuition d'un rapport de sens. Après avoir évoqué la situation qui leur pose le problème, il s'agit pour les «découvreurs» de chercher des similitudes et/ou des différences inédites dans ce qui a été codé, d'évoquer des acquis mémorisés susceptibles de permettre des comparaisons porteuses d'incompatibilité et d'interroger le problème dans ce qui le constitue pour en trouver l'intelligibilité au moyen d'un travail de relation et d'argumentation.

Les apprenants qui, au contraire, sont plus sensibles au sens de l'invention sont principalement à l'affût de ce qui n'est pas encore là mais qui est appelé à advenir. Ils agissent en sachant qu'ils peuvent trouver de l'inédit en dehors de ce qui est donné à percevoir, notamment en cherchant à se donner une autre structure du problème. Infléchir les choses pour que le sens qu'ils donnent à ces choses s'y inscrive est de fait leur principal projet, d'où leur grande propension à tirer bénéfice de la formulation d'hypothèses (La Garanderie, 2002; 1997).

¹⁴ Bien que les différentes structures de projets de sens (ici la structure de découverte et la structure d'invention) soient souvent présentées en opposition, comme deux mouvements de pensée distincts, il importe de garder à l'esprit que les différentes structures, chez les individus, s'entrecoupent et se complètent ; une part de découverte se trouve dans l'invention et inversement.

Pour La Garanderie (1998; 1997) et plusieurs tenants de la gestion mentale, dont Le Poul (2000), ces structures de créativité, loin d'être sans importance dans la vie mentale, sont à interroger continuellement pour mieux comprendre la gestion des autres gestes mentaux et la gestion paramétrique, d'où l'idée que « *la raison pédagogique se devrait (...) de s'interroger sur les structures mentales de la créativité chaque fois qu'un problème de compréhension se pose et devrait pour le résoudre s'attaquer à l'analyse des projets de sens à mettre en œuvre* » (La Garanderie, 1997, p. 260).

2.2.5.5. *Les traits caractéristiques à l'ensemble des gestes mentaux*

Bien qu'ils présentent des structures opératoires de la vie mentale qui les distinguent, La Garanderie a observé que tous les gestes mentaux sont portés par le projet d'évoquer et qu'ils sont, en cours d'apprentissage, imbriqués les uns aux autres. Dans ses réflexions récentes, La Garanderie (2002; 2000;1997) reconnaît ainsi de plus en plus la dynamique relationnelle des différents gestes.

En interrogeant les apprenants sur leurs projets de sens, il est apparu, par exemple, à La Garanderie que plusieurs apprenants ont besoin de comprendre, donc de donner sens, avant de pouvoir mémoriser. Pour de tels apprenants, le projet de mémoriser inclut donc nécessairement le projet de comprendre, l'un ne pouvant exister sans l'autre. Au contraire, d'autres individus s'interdisent de comprendre pour mémoriser. Ils placent ainsi le geste de compréhension suite à la « mémorisation brute » (La Garanderie, 1997). Dans le même ordre d'idée, La Garanderie (1997) a aussi découvert que l'être humain a la mémoire de son intelligence: celui qui mémorise préférentiellement à l'aide d'évoqués visuels comprend et réfléchit par les images qu'il se donne (il se comprend comprenant par des images) et celui qui mémorise préférentiellement à l'aide d'évoqués auditifs et/ou verbaux comprend et réfléchit par des mots (il se comprend comprenant par des mots).

Toujours dans cette perspective de l'interrelation entre les différents gestes, Le Poul (2000) défend l'idée selon laquelle la structure de créativité préférentielle (propre au geste d'imagination créatrice) et les projets de sens sous-jacents aux autres gestes mentaux sont

liés. A ce propos, elle émet l'hypothèse qu'une structure de découverte est susceptible d'entraîner une gestion très précise des gestes d'attention et de mémorisation. Cherchant de l'inédit dans ce qui a été codé à l'aide de l'évocation, les «découvreurs» se donnent le projet d'évoquer dans la précision (éventuellement en reproduisant ce qui est à percevoir). Cette précision leur permet par la suite de gérer leur compréhension dans la recherche de relations et dans l'élaboration d'une solide argumentation. Dans le cas d'une structure d'invention, Le Poul émet l'hypothèse qu'une telle structure est plus susceptible de s'appuyer sur une gestion beaucoup moins rigide des gestes de l'attention et de la mémorisation. Cherchant de l'inédit en dehors de l'évocation présente, les «inventeurs» se donnent le projet d'évoquer que partiellement les données afin de ne pas brimer leur projet de transformation et de recherche d'inédit à travers l'élaboration d'hypothèses.

En plus de ces rapports dynamiques entre les différents gestes mentaux, La Garanderie (2002; 1997) a aussi observé que tous les gestes mentaux, dans le prolongement des habitudes évocatives, s'inscrivent dans une gestion de l'espace et/ou du temps. Particulièrement, une gestion des différents gestes mentaux dans l'espace sous-tend le projet de sens de mettre des éléments dans un espace mental global dans lequel tout puisse co-exister. Le travail mental s'élabore alors à partir d'une image globale de départ qui se complète au moyen d'évocations successives des éléments qui la composent. Le sens est constitué grâce à cet espace mental riche d'évocations. Les apprenants qui élaborent principalement un espace d'accueil pour être attentif et mémoriser comprennent et réfléchissent à partir de la gestion de cet espace. Au contraire, une gestion des différents gestes mentaux dans le temps sous-tend le projet de coder les relations plutôt que les éléments distincts en les organisant dans un ordre logique inscrit dans la séquentialité. Le travail mental s'élabore alors grâce à la constitution d'un itinéraire mental dans lequel les détails de la chose perçue se règlent et s'organisent entre eux dans un ordre temporel (La Garanderie, 1997). Les apprenants qui élaborent principalement un temps d'accueil pour être attentif et mémoriser comprennent et réfléchissent de fait à partir de la gestion de ce temps.

3. LA GESTION MENTALE : SON APPORT AU PROCESSUS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

La compréhension en lecture étant l'activité cognitive qui intéresse la présente recherche et la théorie inhérente à la gestion mentale ayant été présentée dans ses grandes lignes, il est maintenant nécessaire de détailler l'apport théorique et pratique que les travaux de La Garanderie fournissent à la problématique des difficultés générées par la lecture de textes, notamment la compréhension de textes didactiques. Une telle présentation permet de décrire le processus de compréhension en lecture dans la perspective de la vie mentale nécessaire à sa mise en œuvre.

3.1. La complémentarité des gestes mentaux dans la compréhension en lecture

Lorsque l'on envisage l'approche de la gestion mentale dans la perspective du processus de compréhension en lecture, force est d'abord de constater que le geste mental de compréhension, tel que défini dans la théorie de la gestion mentale, ne permet pas de décrire la complexité du travail mental nécessaire à la compréhension d'un texte. Sachant que le processus de compréhension en lecture est défini, entre autres par Giasson (1990), comme un processus interactif dans lequel le lecteur doit traiter ce qui lui est donné à comprendre grâce à ses structures cognitives, métacognitives et affectives, il apparaît en effet que tous les gestes décrits par La Garanderie sont nécessaires pour lire un texte et le comprendre.

Considérant l'importance du geste d'attention, La Garanderie (2000; 1991) croit dans un premier temps que la compréhension d'un texte nécessite prioritairement la présence et la réussite du projet d'évoquer. De fait, suite au nécessaire projet de déchiffrage et de décodage inhérent à la lecture, un deuxième projet doit s'élaborer: traduire les structures graphiques et phonétiques en images ou en mots susceptibles d'être porteurs de sens. Selon La Garanderie, ce n'est que grâce à ce premier et nécessaire travail d'évocation que le lecteur peut se donner les moyens de son intuition du sens du texte.

Par la suite, La Garanderie postule que cette appropriation mentale du perçu, donc du texte ou d'une partie du texte, doit être confrontée au reste du texte et aux acquis antérieurs dans le but d'émettre des jugements de comparaison et d'établir des rapports d'analogie qui conduisent au sens. Le lecteur doit ainsi valider son appropriation mentale en réalisant des liens et en établissant des rapports entre les mots ou les images qu'il évoque et le texte. Dans le prolongement de cette démarche, il doit également mettre à jour des similitudes et/ou des différences entre son évocation et le texte mais aussi entre les différentes informations du texte, et opérer, à partir de ces dernières, un jugement de comparaison pour découvrir un rapport de sens.

Comme c'est régulièrement le cas en contexte scolaire, La Garanderie (1991) souligne également que le lecteur doit construire sa compréhension du texte dans une perspective de réutilisation dans l'avenir. Outre les bénéfices apportés par cette démarche pour la poursuite de la lecture (l'évocation de toutes les parties du texte étant nécessaire pour poser des liens porteurs de sens), la mise en œuvre du geste de mémorisation permet de préparer la réalisation de tâches subséquentes à la lecture (un rappel à effectuer, un questionnaire écrit à compléter, l'intention d'apprendre par la lecture, etc.).

Enfin, pour que la recherche de sens soit la plus complète, la théorie de la gestion mentale propose que la créativité du lecteur fasse également partie de son acte de compréhension. Ainsi, le lecteur doit se mettre en projet d'imaginer des contextes créateurs de sens qui lui permettent d'approfondir son intuition du sens. Guidé par sa structure de créativité, le lecteur se donne ainsi les moyens de sa vie mentale (Le Poul, 2000; La Garanderie, 1997).

Lévesque, Aubin et Tousignant, suite à une recherche réalisée sur la lecture, expriment bien cette complémentarité de l'ensemble des gestes mentaux .

(...) pour lire, il est nécessaire de mettre en action tous les gestes mentaux d'une manière complémentaire: d'abord être attentif à ce qu'on lit pour donner une existence mentale à ce qui est lu; faire le geste de mémorisation pour conserver les informations recueillies en cours de lecture; réfléchir pour utiliser les connaissances déjà acquises sur le sujet traité et sur les stratégies de lecture; comprendre pour faire naître le sens nouveau de ce qui est lu et imaginer des contextes créateurs de sens.

(1996a, p. 90)

3.2. L'acte de compréhension : les conditions mentales de sa mise en oeuvre

Si la définition restreinte du geste de compréhension ne permet pas de bien conceptualiser le processus de compréhension en lecture selon l'apport théorique de la gestion mentale, c'est par contre à l'intérieur de la description qu'il fait de l'acte de compréhension que La Garanderie propose les pistes de réflexion les plus intéressantes.

Il a déjà été présenté que les observations de La Garanderie (1989a) lui ont permis de constater que chaque apprenant a sa façon de construire la connaissance, c'est-à-dire sa manière d'évoquer les informations perçues pour leur donner un statut mental (et ceci, souvent indépendamment de la tâche à réaliser). Partant de cette observation, La Garanderie s'est attaché à décrire, particulièrement dans son ouvrage *Comprendre et imaginer* (1991) mais aussi dans *Critique de la raison pédagogique* (1997) et dans *Comprendre les chemins de la connaissance* (2002) ce qui pouvait constituer les conditions mentales nécessaires à l'acte de compréhension. Essentiellement, la nature évocative de l'acte de compréhension paraît comme le point d'ancrage dominant de ces conditions.

Dans le cadre de cette recherche, les réflexions que La Garanderie propose à propos de l'acte de compréhension et de sa nature essentiellement évocative sont intéressantes car elles permettent d'approfondir l'apport de la gestion mentale à une meilleure connaissance du processus de compréhension en lecture. Ces réflexions sont notamment intéressantes car elles ouvrent à des perspectives nouvelles quant aux déterminants ou aux facteurs de la vie cognitive qui puissent expliquer le succès ou l'échec dans une tâche de compréhension.

3.2.1. Perception et évocation: une différence fondamentale

Selon la théorie et la pédagogie de la gestion mentale, il a été présenté que tout apprentissage nécessite un travail d'évocation. Faute de faire le geste mental de prendre pour soi en faisant exister en évoqués donnés l'objet proposé en perception (dans le cas de

la compréhension en lecture, un texte), La Garanderie (1996a) croit qu'il est impossible d'accéder au sens et de faire état de sa compréhension.

Plusieurs lecteurs qui éprouvent de la difficulté à comprendre un texte ne font pas, selon l'approche de la gestion mentale, ce geste de prendre pour soi; ils demeurent de fait au niveau perceptif, c'est-à-dire qu'ils lisent le texte (grâce au sens de la vue) mais sans projet de le traduire en objets mentaux à partir desquels ils pourraient le comprendre (Mounoud, 1989). Lorsque par la suite ils sont questionnés sur le texte ou lorsqu'ils cherchent à se rappeler son contenu, ils ne peuvent que s'accrocher à un écho de perception, c'est-à-dire au souvenir vague que leur a laissé leur lecture si elle est récente et souvent ils reconnaissent ne pouvoir faire de retour sur le texte (La Garanderie, 1996a).

Pour expliquer ce manque d'implication cognitive et cet ancrage dans la perception, La Garanderie et quelques spécialistes en gestion mentale émettent des hypothèses. La méconnaissance du geste d'attention à pratiquer pour comprendre, c'est-à-dire la méconnaissance de l'importance de l'évocation dans la tâche de compréhension en lecture, constitue un premier élément susceptible d'expliquer que certains lecteurs demeurent au stade perceptif et qu'ils n'arrivent pas à donner du sens au texte lu (Van Grunderbeeck, 1999; La Garanderie 1996a; 1991). Une fatigue ponctuelle et/ou un déficit physique (par exemple, un problème de vision) sont aussi mentionnés (La Garanderie, 1996a; Pagès, 1994). La Garanderie (1989a), mais aussi Collin (1991), mentionnent également qu'une partie de la faute incombe à l'école et plus spécifiquement à l'habitude généralisée d'évaluer la compréhension en lecture à l'aide d'un questionnaire écrit. Deux conditions de ces questionnaires expliqueraient que certains lecteurs demeurent au stade perceptif: la nature des questions, qui se limitent souvent à un simple repérage textuel, et la permission qui est laissée aux élèves de garder le texte pour répondre aux questions.

« (...) faute de savoir dépasser la littéralité d'un texte, ils (les élèves) cherchent des indices formels pour répondre aux questions qui leur sont posées. Il ne s'agit pas pour eux de s'approprier un texte, de s'en donner des évocations pour parvenir au sens, il s'agit bien de fonctionner en perception, de repérer des éléments communs, à la question et au texte ».

(Collin, 1991, p. 198)

Reconnaissant le rôle des connaissances antérieures dans l'apprentissage, La Garanderie (1991) mentionne de plus qu'un manque de connaissances ou leur mauvaise utilisation peut également expliquer ce désengagement cognitif. Si les lecteurs ne possèdent pas les connaissances ou les références culturelles indispensables pour évoquer et établir les liens entre les évocations, ils ne peuvent en effet s'engager dans la tâche et mettre en œuvre le projet d'un travail d'évocation, à plus forte raison dans le cas des textes didactiques souvent plus complexes à traiter.

« Le projet de donner du sens au texte implique la convocation d'évoqués antérieurs spécifiques, c'est-à-dire des connaissances qui ont été emmagasinées et qui ont un rapport avec la situation actuelle : les connaissances sur le sujet traité du texte, les connaissances linguistiques, incluant la connaissance sur les mots (...) »
(Van Grunderbeeck, 1994, p. 117)

3.2.2. La qualité du travail évocatif

Outre ces éléments d'explication qui peuvent éclairer les causes d'une passivité évocative, La Garanderie (1991), dans le prolongement de sa recherche sur les conditions nécessaires et suffisantes de la compréhension, a observé également que certains apprenants, malgré qu'ils soient engagés dans la tâche et qu'ils effectuent un travail mental sur l'objet donné à leur perception, n'arrivent pas davantage à donner du sens. S'inspirant de ce constat, il conclut qu'il faut que l'activité évocative soit porteuse de qualités données pour être efficace et permettre l'intuition du sens.

Creusant les conditions de cette qualité du travail évocatif, La Garanderie (1996a) a constaté que certains apprenants, bien qu'ils mettent en œuvre le geste d'attention, n'ont pas le projet rigoureusement suivi de se redonner l'ensemble du texte à l'aide d'évocations efficaces. Ainsi, bien qu'ils dépassent le stade perceptif (puisque de leur lecture naissent des évocations), ils génèrent une activité évocative partielle ou inadéquate. Dans *Comprendre et imaginer* (1991), il avance que ce sont principalement les formes évocatives et les contenus évocatifs générés durant la tâche de compréhension qui sont en mesure

d'expliquer l'efficacité ou l'inefficacité du travail mental. Dans ses ouvrages plus récents, dont *Critique de la raison pédagogique* (1997) et *Comprendre les chemins de la connaissance* (2002), il complète ses analyses en approfondissant sa connaissance des actes de connaissance et en détaillant toujours plus les outils mentaux et les structures de sens inhérents à ces actes.

3.3. L'acte de compréhension : la portée des formes évocatrices

La forme des évocations est intimement liée à la notion de projet de sens dans la théorie de la gestion mentale et conséquemment, à l'enjeu des différents gestes mentaux dans un acte donné. Cette notion de «projet», comme cela a déjà été présenté, joue un rôle capital dans la forme des évocations parce qu'elle sous-tend l'intention réelle ou non d'évoquer et, au-delà de l'intention d'évoquer, la direction du travail évocatif et des gestes mentaux associés. Plus spécifiquement, dans le rapport à l'écrit, «*la structure de projet est une certaine disposition mentale visant à se donner, par des évoqués de référence, une intelligibilité de la chose écrite* » (Gaté, 1998, p.88)¹⁵.

Selon La Garanderie (1991), mais aussi à la lumière des observations réalisées par des praticiens de la gestion mentale, toutes les formes de projet, et dans le prolongement toutes les formes d'évocation n'apporteraient pas la compréhension, notamment la compréhension de textes didactiques plus complexes à traiter. A ce propos, dans son ouvrage *Comprendre et imaginer* (1991), La Garanderie distingue différentes formes d'évocations tributaires de projets de sens différents. Bien que la réflexion proposée dans cet ouvrage ne couvre pas l'ensemble des réflexions que La Garanderie a réalisées à propos des formes possibles des évocations et bien qu'elle soit figée dans un vocabulaire conceptuel aujourd'hui peu employé, cette réflexion essentiellement théorique apporte un éclairage intéressant sur l'enjeu possible des formes évocatrices dans le processus de compréhension en lecture.

¹⁵ Par rapport à la notion «d'intention» (intention de lire pour s'informer, pour réaliser une tâche, pour le plaisir, pour apprendre, pour produire une connaissance, etc.), le projet de sens (de lecture), tel que conçu par La Garanderie, renvoie à l'idée d'une visée intentionnelle de la conscience de prendre pour soi l'objet écrit. Cette prise pour soi est largement tributaire d'habitudes de travail mental.

Complétée par les dernières réflexions de La Garanderie et enrichie des récentes observations de praticiens et de théoriciens de la gestion mentale, cette réflexion constitue un point d'ancrage théorique non négligeable.

3.3.1. Les évocations vagabondes et les évocations-associations

Au cours de ses travaux, La Garanderie (1991) a constaté l'existence d'évocations qui ne visent pas les choses ou les êtres à comprendre ou qui s'en inspirent pour porter l'activité mentale dans un ailleurs. De telles évocations surgissent dans la conscience sans visée particulière, souvent à l'insu même des apprenants (particulièrement les apprenants en difficulté). S'enracinant dans aucun projet de faire exister mentalement l'objet à percevoir ou dans un projet incomplet, ces évocations rapprochent plus les apprenants du stade perceptif que du travail mental porteur de sens et soutenu par un geste d'attention efficace.

Pour qualifier cette forme d'évocation, les tenants de la gestion mentale utilisent le terme « évocations vagabondes » pour désigner les évocations qui ne visent pas les choses ou les êtres à comprendre et ils utilisent le terme d' « évocations-associations » pour désigner les évocations qui s'inspirent de l'objet donné à comprendre mais qui bifurquent vers un ailleurs.

« Même lorsque nous sommes dans une attitude d'attention volontaire, des images, des mots, voire des phrases traversent notre conscience, bien qu'ils soient sans lien de raison avec l'objet de notre attention ».
(La Garanderie, 1991, p. 28)

Au cours des dernières années, c'est plutôt en référant à la qualité du geste de l'attention que ces formes d'évocation sont étudiées.

3.3.2. Les évocations dirigées par un projet de mémorisation

Outre les évocations-vagabondes et les évocations-associations, La Garanderie a observé l'existence d'évocations déterminées par un projet différent de l'acte visé. Alors qu'il s'agit de mettre en œuvre l'acte de comprendre, certains apprenants se donnent en effet le projet

de mémoriser. Bien que ces évocations tournées vers la mémorisation (et donc vers le geste de mémorisation) supposent un travail mental déjà plus actif, elles ont, à l'avis de La Garanderie, une efficacité limitée si elles ne sont pratiquées que pour conserver le perçu sans qu'il y ait prétention de compréhension.

Selon le projet de sens donné aux actes de connaissance, il a déjà été présenté que les apprenants sont portés à privilégier des parcours mentaux par lesquels ils illustrent leur préférence (explicite ou implicite) pour certains gestes mentaux et certaines structures de projet de sens. Ces parcours mentaux préférentiels sous-tendent le fonctionnement mental des individus. La Garanderie (1997), mais aussi Pagès (1995), notent, à propos notamment des évocations de mémorisation, que plusieurs apprenants sont dans l'obligation de mémoriser avant de comprendre. Dans une tâche de compréhension en lecture, ces apprenants cherchent à mémoriser les phrases ou une partie du texte. Or, si ce premier projet de mémorisation, essentiel à la compréhension d'un texte, n'est pas suivi par le projet de comprendre ce qui a été mémorisé, La Garanderie croit qu'il est impossible à ces lecteurs d'accéder au sens du texte, d'où leurs difficultés en compréhension en lecture.

3.3.3. Les évocations de compréhension: l'intuition du sens spontanée ou dirigée

En plus des évocations vagabondes, des évocations-associations et des évocations de mémorisation, La Garanderie (1991) a observé l'existence d'évocations qui assurent davantage la compréhension: ce sont les évocations de compréhension que l'on peut généralement associer à la mise en oeuvre des gestes de compréhension et de réflexion. Constituées par des structures de projet de sens qui appellent à l'intuition de sens de ce qui est perçu, ces évocations sont, dans la perspective de la gestion mentale, celles qui sont le plus susceptibles de conduire efficacement l'acte de compréhension. Dans l'analyse des formes des évocations de compréhension qu'il réalise dans *Comprendre et imaginer* (1991), La Garanderie distingue la compréhension par évocations spontanées et la compréhension par évocations dirigées.

Les évocations spontanées de compréhension surgissent spontanément dans la conscience des apprenants sans que ces derniers n'aient le projet explicite de donner du sens (donc sans qu'ils n'aient le projet explicite de mettre en œuvre le geste de compréhension, tel que défini antérieurement). Dans un article traitant de la gestion mentale et de la notion de projet de sens, Gardou et Aguilar (1995b) utilisent le terme de «*compréhension immédiate*» (p.221) pour décrire cette réalité. Cette compréhension immédiate par évocations spontanées de compréhension est jugée possible en gestion mentale lorsque les apprenants disposent en eux des éléments nécessaires pour traduire l'objet à percevoir dans un langage intérieur qui leur est intelligible.

Au contraire des évocations spontanées de compréhension, les évocations dirigées de compréhension font appel à un projet déterminé et méthodique de se redonner l'information à percevoir afin de lui donner du sens. Ces évocations sont qualifiées de dirigées car les apprenants décident consciemment d'être attentif et de se redonner l'objet à percevoir au moyen d'évoqués donnés qu'ils peuvent ensuite comparer et mettre en relations. Cette forme d'évocation est, selon La Garanderie (1991), plus méthodologique car elle contredit l'habitude d'évoquer spontanément. Gardou et Aguilar (1995b), à propos de cette compréhension, fruit d'un travail intentionnel d'évocation, utilisent le terme de «*compréhension élaborée*» (p.222).

3.3.4. Les évocations dirigées de compréhension: la gestion d'ensemble des gestes mentaux

A l'intérieur des évocations dirigées explicitement par une visée de compréhension, La Garanderie (1991) mentionne dans *Comprendre et imaginer* qu'il a observé que deux formes visées et deux formes visantes peuvent habiter le projet de comprendre. À propos des formes visées susceptibles d'être rencontrées dans le projet de comprendre, il souligne que ce dernier peut être élaboré dans une visée d'application ou dans une visée d'explication. Dans une compréhension-application, le sens s'élabore dans la recherche du «comment faire pour appliquer». Au contraire, dans une compréhension-explication, le sens naît de la volonté de se procurer des explications qui permettent de justifier et d'expliquer

(La Garanderie, 1997; 1991; Gardou et Aguilar, 1995b). Parallèlement, à propos des formes visantes susceptibles d'être rencontrées dans le projet de comprendre, La Garanderie (1991) soutient que le traitement mental de l'information peut s'effectuer sous la direction d'une visée de reproduction, ou au contraire, sous une visée de transformation. Guidés par une visée de reproduction, les apprenants, pour comprendre, se redonnent mentalement ce qu'ils ont perçu, tel qu'ils l'ont perçu. Dans certains ouvrages, les évocations générées par cette visée sont qualifiées d'évocations à la 3^e personne ou indirectes. Au contraire, guidés par une visée de transformation, d'autres apprenants, pour comprendre, transforment mentalement ce qu'ils perçoivent. Ils privilégient alors des évocations à la 1^{er} personne ou directes.

Bien qu'il ait délaissé ce vocabulaire de «formes visées» et de «formes visantes», La Garanderie continue aujourd'hui, dans ses écrits plus récents et ses communications (2002; 2000; 1997), de distinguer les évocations portées par un projet d'application, nourri par la recherche du « comment » et les évocations portées par un projet d'explication, nourri par la recherche du « pourquoi ». Il continue également de distinguer le travail évocatif porté par un projet de reproduction mais il y ajoute l'étude plus systématique du sens de la traduction. De même, il continue de distinguer le travail évocatif porté par un projet de transformation, tout en s'ouvrant à l'étude du sens de l'interprétation.

À propos du nécessaire travail de comparaison sous-jacent au projet de comprendre, La Garanderie note aussi l'importance de s'interroger sur la préférence des apprenant pour le sens de la similitude (ce qui est pareil) et le sens de la différence (ce qui est différent). Il note aussi l'importance d'approfondir le rôle de l'espace et du temps comme lieu de sens. Enfin, il précise que des caractéristiques particulières du projet de compréhension peuvent également être recherchées dans les structures de créativité qu'il considère, de plus en plus, comme étant porteuses de toute l'activité intellectuelle (La Garanderie, 1997; 1998)

Au-delà de cette reconnaissance, il enrichit également l'idée de l'existence d'une corrélation entre les formes évocatives et le projet de sens mis en jeu. Notamment, c'est en approfondissant les structures des gestes mentaux et leur gestion complémentaire, et

particulièrement la structure du geste mental de compréhension, qu'il complète la description de ces formes évocatives inhérentes aux projets de sens.

Les informations suivantes permettent d'illustrer ces réflexions récentes de La Garanderie qui complètent avec efficacité l'étude de l'acte de compréhension comme elle a été réalisée dans *Comprendre et imaginer*.

3.3.4.1. Reproduire et traduire ou transformer et interpréter : précisions

Au cœur de son approfondissement de ce qui structure les gestes mentaux et l'acte de compréhension, La Garanderie caractérise de plus en plus dans ses derniers écrits (2002; 1997) les projets de sens portés par la reproduction et la traduction et les projets de sens portés par la transformation et l'interprétation. D'abord plus sensible au sens de la reproduction et de la transformation dans ses premiers écrits, il ajoute ou précise à ces deux visées le sens de la traduction, proche du sens de la reproduction, et le sens de l'interprétation, proche du sens de la transformation. Parlant du projet d'être témoin ou du projet d'être acteur, ouvrant également au projet d'être découvreur ou inventeur, il approfondit ces caractéristiques dominantes du projet de donner sens.

Guidés par une visée de reproduction ou de traduction, les apprenants, pour comprendre, se redonnent mentalement ce qu'ils ont perçu, tel qu'ils l'ont perçu (reproduction) ou ils tentent de traduire l'objet à percevoir en restant le plus près possible du sens qu'il contient (traduction). Essentiellement, la présence de l'objet à percevoir et de ce qui le constitue est de fait plus forte que le désir d'exister soi-même comme acteur principal du sens. Au contraire, guidés par une visée de transformation et d'interprétation, les apprenants, pour comprendre, transforment mentalement ce qu'ils perçoivent. Notamment, ils interprètent l'objet donné à percevoir en élaborant des hypothèses de sens possibles. Essentiellement, le désir d'exister comme acteur principal du sens, quitte à sortir pour un temps du sens réel de l'objet donné à comprendre, est de fait plus fort que l'objet à percevoir et les éléments qui le composent.

3.3.4.2. Gérer le sens de l'espace ou gérer le sens du temps : précisions

Au cœur de son approfondissement de ce qui structure les gestes mentaux, la notion de «lieu de sens» (l'espace et le temps) occupe également une place importante. La Garanderie (1997) soutient que les apprenants qui ont l'intuition du sens par l'espace ou l'intuition du sens par le temps doivent implicitement structurer leur travail évocatif premier dans ce lieu préférentiel de gestion, ce qui implique des démarches de travail mental différentes (et des formes et des contenus évocatifs différents). Prioritairement, et comme cela a déjà été présenté, une gestion des différents gestes mentaux dans l'espace sous-tend le projet de sens de mettre des éléments dans un espace mental global dans lequel tout puisse co-exister. Le travail mental s'élabore alors à partir d'une image globale de départ qui se complète au moyen d'évocations successives des éléments qui la composent. Au contraire, une gestion des différents gestes mentaux dans le temps sous-tend le projet de coder les relations plutôt que les éléments distincts en les organisant dans un ordre logique inscrit dans la séquentialité. Le travail mental s'élabore alors grâce à la constitution d'un itinéraire mental dans lequel les détails de la chose perçue se règlent et s'organisent entre eux dans un ordre temporel (La Garanderie, 1997)

3.3.5. Bilan: l'efficacité des différentes formes évocatives en compréhension en lecture

Réfléchissant au pouvoir des différentes formes évocatives à donner sens, La Garanderie, et d'autres spécialistes de la gestion mentale, ont noté leurs observations ou présenté leurs réflexions. Bien qu'elles ne soient pas toujours directement affiliées au processus de compréhension en lecture (l'acte de comprendre étant régulièrement considéré dans une perspective plus large), ces observations et ces réflexions permettent de détailler, par prolongement, le rôle des différentes formes évocatives dans l'échec ou la réussite du projet de donner sens à des textes didactiques.

3.3.5.1. *Quelques observations*

Des principales formes évocatives présentées, La Garanderie (1991) a observé que les évocations non dirigées par un projet explicite, c'est-à-dire les évocations vagabondes, les évocations-associations mais aussi parfois les évocations spontanées de compréhension entraînent une certaine forme de dépendance à l'égard de l'activité mentale. Dans le cadre d'une tâche de compréhension en lecture, les lecteurs qui génèrent prioritairement ces formes d'évocation risquent de se laisser envahir par des relations de sens pertinentes ou non (Collin, 1991; Mounoud, 1989). A l'avis de La Garanderie, si de telles évocations paraissent susceptibles de livrer automatiquement le sens de certains textes au contenu simple et familier, il en est tout autrement pour les textes plus complexes, tels les textes didactiques, qui nécessitent vraiment que le travail mental soit dirigé.

« Voici un élève (...), il lit. Que se passe-t-il éventuellement dans sa tête ? Supposons qu'il soit hanté par la peur de ne pas comprendre et par le désir d'y échapper en trouvant dans le texte qui lui est donné des éléments connus (...) Notre élève va s'y accrocher désespérément. Il en reste donc à cette forme de lecture que nous soulignons : il lit et attend d'éventuelles évocations spontanées des lumières de compréhension de ce texte ».

(La Garanderie, 1991, p. 65-66)

Bien que dirigées par un projet, les évocations de mémorisation ne sont pas nécessairement plus garantes de la compréhension. En effet, l'efficacité des évocations de mémorisation est véritablement tributaire de la mise en œuvre ou non du projet de comprendre à partir de cet acte de mémorisation (La Garanderie, 1997; 1991).

Dans ce contexte, ce sont principalement les évocations dirigées de compréhension qui apparaissent les plus à même, dans la perspective de la gestion mentale, de permettre la constitution du sens des textes. De telles évocations sont, à cet effet, principalement générées par les bons compreneurs (La Garanderie, 1991; Collin, 1991; Mounoud, 1989).

En ce qui a trait à l'ensemble des formes évocatrices sous-jacentes à la gestion d'ensemble des gestes mentaux, Lévesque, Aubin et Tousignant (1996a) reconnaissent que la gestion de toutes ces formes augmente l'efficacité des apprenants lors d'une tâche de compréhension. Par contre, dans les articles et ouvrages portant sur la gestion mentale, le rôle spécifique de chacune des formes évocatrices du projet de comprendre, et leur susceptible efficacité lors d'une tâche de compréhension, est très peu abordé. Par exemple, aucun lien n'a été jusqu'à aujourd'hui démontré entre une visée d'application ou d'explication et la gestion spécifique d'une tâche de compréhension en lecture. Dans d'autres cas, le rôle spécifique de chacune des formes évocatrices du projet de comprendre et leur susceptible efficacité lors d'une tâche de compréhension est abordé mais les réflexions posées (ou qui peuvent être posées au regard du schème conceptuel de la gestion mentale) demeurent souvent des hypothèses théoriques.

3.3.5.2. Des hypothèses plus que des observations

La gestion mentale définit l'acte de compréhension comme une dynamique évocative de comparaison d'objets de sens à partir de laquelle des jugements et des rapports de similitude et de différence peuvent émerger. Pour comprendre, il est de fait nécessaire d'entrer dans la dynamique de l'analogie. À la lumière de cette conceptualisation de l'acte de compréhension et au regard de la susceptible efficacité d'une visée de reproduction-traduction ou d'une visée de transformation-interprétation dans une tâche de lecture, La Garanderie croit qu'un projet de lecture visant la transformation ou l'interprétation est plus susceptible d'être porteur de sens qu'une visée de reproduction. À ce propos, La Garanderie (2000) pose l'hypothèse que les lecteurs fort habiles dans l'oralisation de leurs lectures, mais peu aptes à donner sens aux textes lus, sont essentiellement guidés par un projet exclusif de reproduire. Pour ces lecteurs (plus lecteurs que « compreneurs »), le sens des conventions (celui de la relation entre des signes écrits et une phonétique) est plus fort que le sens du contenu du texte. Lire, dans la conception qu'ils en ont, c'est reproduire, c'est établir un jugement d'identité avec le code écrit. Ne se donnant pas le projet de transformer et d'interpréter ce qu'ils lisent, portés qu'ils sont par ce projet exclusif de reproduction, ces lecteurs ne parviennent pas à donner sens aux textes. La Garanderie explique: pour

comprendre, il ne suffit pas de se donner le projet de produire une identité, il importe également de produire une analogie qui nécessite une traduction de ce qui est de l'ordre de la convention.

Prolongeant cette importance que La Garanderie accorde à la dynamique de l'analogie dans l'acte de compréhension, il semble pertinent de poser l'hypothèse que la gestion simultanée d'une visée d'intuition par la différence et d'une visée d'intuition par la similitude est susceptible de porter plus efficacement le sens du texte qu'une visée exclusive. Bien qu'aucune réflexion écrite n'ait été réalisée à ce propos, un lecteur ouvert au projet d'une seule de ces visées de compréhension ne paraît pas outillé pour maîtriser adéquatement la production de rapports d'analogie nécessairement tributaires de la dynamique des similitudes et des différences. Un lecteur qui gère essentiellement les rapports de similitude est en effet plus susceptible de rechercher dans ses lectures ce qui est semblable en mettant de côté les ruptures de sens qui peuvent se présenter dans le texte. Il porte ainsi son acte de compréhension sur ce qui lui permet d'établir des rapports du genre «c'est pareil». En étudiant, par exemple, la nature d'un personnage donné, il cherche les continuités afin d'établir ce qui a permis à ce personnage de demeurer le même. Au contraire, un lecteur qui gère essentiellement les rapports de différence est plus susceptible de rechercher les liens de rupture. Pour comprendre le personnage, il cherche, de son côté, les événements qui ont fait que le personnage a changé. Dans les deux cas, une visée trop exclusive paraît ne pouvoir que contribuer partiellement à la production d'une analogie assez riche pour conduire au sens de l'ensemble du texte (La Garanderie, 2000).

Concernant ensuite les lieux de sens espace et temps, c'est aussi l'idée d'une gestion simultanée qui paraît porteuse d'efficacité et de performance. Les lecteurs qui arrivent à placer la lecture d'un texte dans un espace et un temps d'accueil mental (l'un se prolongeant dans l'autre) possèdent en effet, à l'avis de La Garanderie (1997) et de Le Poul (2000), des moyens supplémentaires pour être efficaces. Portés par cette double gestion, ils peuvent profiter de l'ensemble des questions de sens sous-jacentes à chaque lieu de sens: pourquoi ceci en haut, en bas, au milieu, à coté de, etc. (gestion évocative dans l'espace) et pourquoi ceci avant, après, en même temps, etc. (gestion évocative dans le temps).

Quant à la susceptible efficacité de chacune des structures de créativité, rien dans la réflexion actuelle ne permet d'avancer qu'un travail évocatif porté par la structure de découverte ou la structure de l'invention est plus efficace. Tout au plus, La Garanderie (2000) et Le Poul (2000) explicitent que, selon leur dominante de créativité, les lecteurs sont susceptibles d'entrer en relation avec le texte de manières différentes, chacune de ces manières comportant des forces et des faiblesses. Une dominante d'invention conduit préférentiellement les lecteurs à rechercher le sens en dehors du texte donné à comprendre (il y a quelque chose à inventer dans l'ailleurs) et à formuler des hypothèses de possibles. Selon La Garanderie, une telle démarche peut s'avérer problématique si les lecteurs qui la mettent en œuvre ne se donnent pas le projet de revenir au texte pour confronter leurs évocations avec le contenu réel du texte. Au contraire, une dominante de découverte conduit préférentiellement les lecteurs à rechercher le sens au cœur du texte à comprendre, en réalisant pour ce faire une étude approfondie des éléments le constituant. L'idée est alors de retrouver au plus près l'intention de l'auteur. De nouveau, une telle démarche, si elle n'est pas accompagnée d'un projet de se mettre à distance du texte, de confronter son contenu avec des éléments extérieurs, paraît incomplète à La Garanderie. Notamment, elle est susceptible de conduire à une compréhension fragile et peu porteuse d'une capacité d'inférence. Conséquemment, pour tirer bénéfice de chacune des structures de créativité et compenser les faiblesses de l'une et de l'autre, une gestion simultanée paraît de nouveau plus prometteuse de compréhension qu'une gestion exclusive.

3.4. L'acte de compréhension : la portée des contenus évocatifs

En cherchant à définir les habitudes évocatives ou mentales des apprenants, La Garanderie, outre sa découverte des différentes formes évocatives, a aussi été amené à décrire la composition des évocations générées, c'est-à-dire la nature de leur contenu. À propos des conditions mentales de l'acte de compréhension, il en a déduit que le contenu des évocations joue, tout comme les formes évocatives, un rôle prépondérant dans l'acte par lequel la compréhension s'opère (La Garanderie, 1991).

Lui aussi tributaire de différentes structures données au projet de comprendre ou tout simplement au projet d'être actif cognitivement, ce contenu particulier des évocations est identifié par La Garanderie comme étant un élément de description de la vie mentale. Dans la perspective particulière de la compréhension en lecture, il différencie les démarches de lecture mises en œuvre par les lecteurs. Comme le soulignent Van Grunderbeeck (1999) et Mounoud (1989), selon leurs habitudes évocatives et leur mode de gestion mentale, les lecteurs ont des manières différentes de s'approprier un texte, ce qui affecte le contenu de leurs évocations. Ces manières, loin d'être sans conséquence, sont en mesure d'expliquer la réussite ou l'échec en compréhension en lecture.

3.4.1. La dominante évocative ou l'enjeu de la nature des évoqués

Devant la nécessité d'évoquer ce qui est donné en perception pour comprendre, La Garanderie a observé que les apprenants recourent à des types d'évoqués différents; les évoqués visuels et les évoqués auditifs et/ou verbaux sont les plus fréquents. Ces évoqués visuels ou auditifs/verbaux générés suite à la perception d'un objet constituant, à l'avis de La Garanderie (1991), une condition nécessaire à l'acte de compréhension puisqu'ils sont les principaux moyens que la vie mentale se donne pour faire vivre l'information.

En situation de lecture et plus spécifiquement de compréhension d'un texte, La Garanderie (1991), mais aussi Van Grunderbeeck (1999; 1994), Gaté (1996), Morillo (1996), Pagès (1994) et Taurisson (1993) ont observé que les lecteurs doivent évoquer le texte à l'aide de ces images et/ou de ces mots pour réaliser une lecture efficace. Selon les habitudes qu'ils ont acquises dans la gestion de leur vie mentale, les lecteurs privilégient l'une ou l'autre de ces modalités d'appropriation ou les deux. Plus rarement, certains lecteurs paraissent également susceptibles de s'approprier l'information au moyen d'évoqués kinesthésiques. Essentiellement, ces évoqués kinesthésiques se définissent (malgré une reconnaissance encore partielle en gestion mentale) par une appropriation enracinée dans le mouvement, le rythme et le ressenti musculaire.

3.4.1.1. Les évoqués visuels et le rapport qu'ils entretiennent avec l'image mentale

Loin d'être le seul à s'intéresser au rôle de l'image mentale, La Garanderie, comme cela a déjà été annoncé, partage son intérêt avec bon nombre de chercheurs particulièrement intéressés aux apports de la psychologie cognitive. Définie comme un lieu de la signification essentiel, notamment par les associationnistes de la fin du XIXe siècle, dont Binet (1974; 1973), puis par Piaget et Inhelder (1966) et Paivio (1983)¹⁶, l'image mentale est aujourd'hui considérée, dans le champ de la psychologie cognitive, comme une forme de représentation qui joue un rôle réel dans la signification mais selon des modalités précises (Gilles, 1998; Bideaud et Courbois, 1998; Grébot, 1994; Denis, 1989).

En cherchant à vérifier le rôle de l'image dans le traitement de l'information, particulièrement dans le processus de lecture et dans la compréhension qui lui est sous-jacente, il a été observé que la construction d'une image mentale du contenu du texte se situe dans les stratégies de lecture jugées efficaces (avec le recours à la grammaire du texte, la mise en relation d'informations textuelles avec les connaissances antérieures, la génération de questions personnelles, la création progressive d'un résumé et l'analyse systématique des questions (Tardif, 1992)). Parallèlement, il a aussi été observé que la production d'images conscientes améliore la compréhension en lecture car « *elle (force) le lecteur à être attentif au texte et le (rend) plus conscient de son traitement du texte* » (Giasson, 1990, p. 144).

Loin de conclure que l'image est utile en tout temps, les recherches réalisées en psychologie cognitive (principalement présentées par Bideaud et Courbois, 1998; Grébot, 1994; Denis, 1989; 1979) mentionnent que les possibilités de l'image mentale à représenter l'objet à percevoir sont limitées aux informations non verbales et/ou de nature figurative. Entretien avec l'objet à représenter une relation analogique, l'image mentale est de fait conceptualisée en psychologie cognitive comme un produit cognitif qui permet de

¹⁶ Figure de proue du courant néomentaliste, Paivio (1983) a mis de l'avant l'idée que la pensée pouvait s'appuyer sur d'autres formes de représentation que le langage. Pour ce faire, il a élaboré la théorie du double codage selon laquelle l'information était traitée par un système de représentation verbale et un système de représentation imagée.

représenter des éléments de connaissance sous une forme très proche de la perception (Gilles, 1998; Denis, 1989; Paivio et Harshmann, 1983). En de rares occasions, on reconnaît à l'imagerie mentale une vocation plus créatrice qui permet que des représentations nouvelles et des raisonnements plus complexes soient élaborés dans une forme imagée (Denis, 1991).

Dans le cadre de la compréhension en lecture, de nombreuses recherches ont ainsi permis de constater que l'activité d'imagerie accompagne avec une probabilité très élevée l'appréhension des textes narratifs (très riches en images, particulièrement les récits), des textes descriptifs et des textes qui décrivent des configurations spatiales (Gallina, 1998; Denis, 1989). Dans le prolongement des travaux de Paivio (1983) et de sa théorie du double codage selon laquelle le système de représentation imagée est lié à l'expérience perceptive de l'environnement concret (contrairement au système de représentation verbale qui serait moins dépendant du caractère concret ou abstrait de la situation), il a également été observé que l'activité d'imagerie favorise significativement la compréhension des textes concrets, donc plus figuratifs (Denis, 1989).

Dans la réflexion qu'il pose à propos du contenu des évocations et de leurs possibilités à être constituées d'évoqués visuels, La Garanderie, contrairement aux chercheurs en psychologie cognitive, ne reconnaît pas le caractère nécessairement analogique de l'évoqué visuel, ni même sa possibilité exclusive à traiter l'information non verbale ou figurative. Les évoqués visuels peuvent être constitués, à son avis, en dehors de tout rapport d'analogie; ils peuvent être en « *première ou troisième personne, concrets, automatisés, logiques et imaginaires* » (La Garanderie, 1989b, p. 125). De même, ils peuvent représenter toute forme d'information, que celle-ci soit figurative ou non. Conséquemment, pour expliquer le recours à la modalité d'appropriation visuelle, auditive ou verbale, La Garanderie est plus porté à reconnaître le rôle du projet de sens et des habitudes évocatives de chacun dans le traitement de l'information que le rôle de la nature de l'objet à percevoir (La Garanderie, 1997; 1996; 1990), ce qui le distingue nettement des travaux issus de la psychologie cognitive.

Outre le fait d'offrir à l'activité d'imagerie mentale un aspect moins figé, cette diversité des caractères que La Garanderie reconnaît aux évoqués visuels offre à ces derniers une capacité plus grande de représenter le perçu. Conséquemment, bien que les textes à caractère concret suggèrent plus aisément le recours à des évoqués visuels, comme cela a été observé par Taurisson (1993), La Garanderie (1991) ne met pas en doute la capacité de se représenter un texte plus abstrait (par exemple un texte didactique) à l'aide de ces évoqués. « *Il est toujours possible de se donner une présentation visuelle symbolique d'un terme abstrait* » (p. 39). Certains lecteurs parviennent même à promouvoir le sens des mots abstraits par l'évocation de la convention du langage, c'est-à-dire par l'évocation des mots écrits (Gaté, 1993). Pour l'ensemble des lecteurs qui génèrent des évoqués visuels, la compréhension jaillit du fait que des images, qui ont déjà un sens pour eux, sont associées au texte. Au moment de faire preuve de leur compréhension, ce sont ces images produites sur le texte (concrètes, abstraites ou symboliques) qui reviennent mentalement et qui sont porteuses de sens (Van Grunderbeeck, 1999; 1994; Gaté, 1996; Morillo, 1996; Pagès, 1994; La Garanderie, 1991).

3.4.1.2. *Les évoqués verbaux et le rapport qu'ils entretiennent avec les représentations verbales*

De même qu'il n'est pas le seul à s'intéresser au rôle de l'image mentale, La Garanderie n'est pas non plus le seul à s'intéresser au rôle des mots (utiles à une sorte de langage intérieur) dans le traitement de l'information. Son intérêt pour les mots est par contre tout à fait particulier et enraciné dans des considérations théoriques spécifiques à la gestion mentale. Malgré certaines similitudes avec des termes employés en psychologie cognitive, il est donc primordial d'établir des distinctions.

Dans les débats théoriques en psychologie cognitive sur la nature des systèmes de représentation cognitive, l'imagerie mentale est régulièrement contrastée avec la représentation dite propositionnelle, nommée également représentation sémantique ou représentation verbale (Denis et de Vega, 1993). Définies en psychologie cognitive comme des « *chaînes de symboles structurées comme le langage et composées de symboles arbitraires* » (Denis et de Vega, 1993, p. 80), les représentations propositionnelles

permettent de traduire, dans un langage interne au système, les énoncés du langage naturel; elles permettent de convertir un code symbolique dans un autre (Cavazza, 1993). Pour comprendre un texte selon certaines perspectives cognitivistes, une telle représentation linguistique des différents éléments du texte doit être élaborée, pour qu'ensuite, un modèle mental de la situation évoquée par le texte puisse être construit (Denhière et Baudet, 1992; Giasson, 1990; Denhière, 1988; Deschênes, 1988; Van Dijk et Kintsch, 1983). Contrairement à l'activité d'imagerie qui présente un caractère optionnel dans la signification, la représentation propositionnelle est considérée en psychologie cognitive comme étant automatique, rapide et non volontaire (Erlich et Tardieu, 1993). Dans cette perspective, cette représentation abstraite et conceptuelle est, de fait, non accessible à l'expérience introspective (Denis, 1989).

Parallèlement à cette conceptualisation inhérente aux travaux réalisés en psychologie cognitive, la gestion mentale, constituée à partir de points de vue épistémologiques et conceptuels différents, préconise l'existence d'évocations verbales accessibles à l'expérience introspective parce que sous-jacentes à l'intention consciente de faire exister mentalement. Ainsi, bien que la proximité des termes «représentation verbale ou linguistique» et «évocation verbale» puisse laisser penser qu'il s'agit de la même activité cognitive, la description donnée par La Garanderie à l'évocation verbale place cette dernière dans un champ d'étude particulier, beaucoup plus près finalement de certaines stratégies de lecture reconnues dans les modèles pédagogiques de lecture telles la génération de questions personnelles ou la création progressive d'un résumé (Tardif, 1992).

Dans l'optique de la gestion mentale, l'évocation dite verbale, c'est-à-dire la description ou la reprise par des mots du langage courant¹⁷, permet de faire exister mentalement toute forme d'information (verbale mais aussi visuelle) et donc tout type de textes (descriptif, narratif, didactique, concret, abstrait, etc.). Pour l'ensemble des lecteurs qui gèrent consciemment des évoqués verbaux, le sens du texte est constitué grâce à la réitération verbale. Au moment de faire preuve de leur compréhension, c'est le discours produit sur le

¹⁷ En psychologie cognitive, on parle alors occasionnellement d'activité verbale (Denis, 1989).

texte, ce sont les commentaires et le travail conscient pour faire des liens entre les différents éléments textuels qui apportent à ces lecteurs le sens du texte.

3.4.1.3. Les évoqués auditifs et les rapports qu'ils entretiennent avec les images auditives

De même que les évoqués visuels et les évoqués verbaux se distinguent des concepts qui pourraient leur être associés en psychologie cognitive, les évoqués auditifs tels que conceptualisés en gestion mentale ont également leur spécificité, quoique les distinctions soient plus ténues.

Toujours à propos de la possibilité des mots à donner sens, la gestion mentale reconnaît que certains apprenants gèrent préférentiellement des évoqués auditifs; ces apprenants accèdent au sens grâce à l'entendu des mots. En psychologie cognitive, cet entendu renvoie au concept «d'image auditive» qui désigne un mode de représentation analogique. En gestion mentale, on parle plutôt d'un projet animé par le sens de la reproduction (réentendre l'objet de perception).

Selon les tenants de la gestion mentale, les lecteurs qui privilégient les évoqués auditifs lisent les mots du texte, s'entendent dire ces mots et comprennent à partir de cet entendu. Leur compréhension jaillit parce qu'ils peuvent se redonner les mots entendus, ce qui déclenche chez eux des associations verbales chargées de sens ou dans leur prolongement, des images (Van Grunderbeeck, 1999 et 1994; Gaté, 1996; Morillo, 1996; Pagès, 1994; La Garanderie, 1991).

3.4.1.4. L'efficacité des évocations selon leur nature

Réfléchissant au rôle des différents types d'évoqués dans une tâche de compréhension, La Garanderie ne conclut dans aucun de ses ouvrages ou articles que la nature des évoqués (visuelle, auditive et/ou verbale) soit un facteur systématique d'efficacité ou d'inefficacité dans une tâche de compréhension, et notamment dans une tâche de compréhension de

textes. Comme il a déjà été présenté, l'ensemble des évoqués sont susceptibles, à son avis, de permettre la constitution du sens de tous les textes.

Au-delà pourtant de cette position, La Garanderie mentionne, notamment dans les formations qu'il donne (La Garanderie, 2000), que ses observations l'ont fréquemment amené à constater que les apprenants à dominante évocative auditive ou verbale semblent avoir une plus grande efficacité en lecture. À son avis, ces apprenants sont naturellement plus sensibles au sens du code et de la convention inhérent à la lecture puisqu'ils utilisent ce même code du langage pour évoquer. Au contraire, les apprenants qui privilégient les évoqués visuels doivent traduire en images ce code, ce qui constitue un travail de transfert plus important et éventuellement plus fastidieux.

Afin de bénéficier des avantages d'un travail évocatif visuel et auditif et verbal, l'utilisation de tous les types d'évoqués est perçue, en gestion mentale, comme un moyen riche de sens et d'efficacité. Au contraire, une gestion exclusive d'un seul type d'évoqués paraît moins porteuse. En fonction de la tâche demandée et du contenu du texte, les lecteurs qui parviennent à gérer plusieurs types d'évoqués peuvent en effet véritablement opérer un choix quant au travail mental qu'ils mettent en place. Ils sont, de fait, moins dépendants d'une dominante évocative exclusive. Par contre, si le travail d'évocation est réalisé dans un mode d'appropriation non maîtrisé, les spécialistes de la gestion mentale, entre autres Morillo (1996), Pagès (1994) et La Garanderie (1991; 1989a), ont observé que les chances du lecteur d'être confronté à de sérieuses difficultés augmentent.

3.4.2. La gestion paramétrique

En cherchant à décrire le travail évocatif, il a déjà été présenté que La Garanderie (1989a) a observé qu'il se caractérise, au-delà des évoqués visuels, verbaux ou auditifs mis en jeu préférentiellement, par des contenus distincts tributaires du type de stockage de l'information privilégié. Pour mieux identifier et définir cet approfondissement des contenus évocatifs, il a utilisé la notion de «paramètre».

Bien que La Garanderie n'ait pas inclus directement l'étude paramétrique dans la réflexion qu'il pose à propos des conditions mentales nécessaires à l'acte de compréhension dans son ouvrage *Comprendre et imaginer*, et bien, comme le souligne Gaté (1998;1996), qu'il réfère de moins en moins à la notion de paramètre (préférant celle de geste mental dont il approfondit les structures de projet de sens qui comporte un aspect moins statique et fonctionnaliste), il semble opportun de s'y intéresser. Dans la perspective de la compréhension en lecture, cette gestion paramétrique amène, à propos du contenu des évocations, des différences significatives qui sont susceptibles d'expliquer l'échec ou la réussite en compréhension en lecture. De même, elle constitue un repère supplémentaire qui permet d'affiner la notion d'évocation en caractérisant son contenu informationnel, tout comme elle propose une grille d'analyse pertinente des opérations de l'intelligence (Gaté, 1998; Grébot, 1994, Sorel, 1994; Pagès, 1994).

3.4.2.1. L'efficacité des évocations selon les paramètres qu'elles investissent

À propos de la compréhension en lecture et de la gestion paramétrique, il a été observé, notamment par Pagès (1994), Gaté (1993) et Collin (1991), que les lecteurs peuvent évoquer en images ou en mots les données de la réalité décrite dans le texte tels les paysages, les personnages, les sons, etc. (paramètre1), les mots écrits (paramètre 2), les rapports de ressemblance et/ou de différence extraits du texte (paramètre 3) et les rapports inédits et les inventions de l'esprit générées à partir du texte (paramètre 4). Selon les lecteurs, il a été observé que les quatre paramètres paraissent plus ou moins visités, ce qui n'est pas sans conséquence sur la diversité du contenu des évocations et sur leurs possibilités à fournir des intuitions de sens.

Des observations de Pagès (1994), spécifiquement reliées à une tâche de compréhension en lecture, ont, à ce propos, permis de constater que certains mauvais lecteurs, bien qu'ils travaillent avec leur mode d'appropriation dominant, n'évoquent souvent qu'un seul paramètre (souvent le domaine de la réalité concrète) ou deux, d'où leur inaptitude à gérer l'ensemble des conditions nécessaires à la lecture. Pour décrire cette situation, les spécialistes de la gestion mentale utilisent le terme de «désordre paramétrique». Les

apprenants qui refusent de sortir de la réalité concrète (P1 dominant), ceux qui se sécurisent dans le par cœur (P2 dominant), ceux qui refusent la mémorisation et se confinent dans la réflexion (P3 dominant) ou encore ceux qui ne sortent guère d'un monde d'imagination coupé de la réalité (P4 dominant) se ferment au monde de sens procuré par l'utilisation des autres paramètres, d'où leurs difficultés de compréhension. Particulièrement, l'absence de gestion du paramètre des automatismes et des relations logiques (paramètres 2 et 3), essentiels à la réalité scolaire est, à l'avis de La Garanderie (1989 a), porteuse de difficultés majeures. De même, l'absence seule de la gestion du domaine des relations logiques (paramètre 3), reflet d'une capacité de raisonnement abstrait indispensable à la mise en relation des connaissances et à la construction de nouveaux savoirs, peut également expliquer certaines difficultés.

L'idéal : gérer, peu importe le mode d'appropriation préférentiel, tous les paramètres afin de pouvoir s'adapter à n'importe quelle tâche. Un travail évocatif construit à la fois sur des contenus concrets, abstraits et imaginaires présente une force d'intuition de sens considérable (Labey, 2000; Lévesque, Aubin et Tousignant, 1998; La Garanderie, 1996a; Pagès, 1994; Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre, 1991).

3.4.3. Le contenu textuel des évocations

Outre enfin la nature des évoqués et la gestion paramétrique, le contenu textuel des évocations générées lors de la lecture d'un texte constitue un autre élément qu'il paraît important de considérer, et ceci bien que La Garanderie ne s'attarde pas à ce dernier dans le traitement qu'il fait des conditions mentales de compréhension¹⁸. Dans la perspective de cette recherche et à la lumière des réflexions posées par certains spécialistes de la gestion mentale, il paraît pourtant important de s'intéresser à ce contenu évocatif spécifique, notamment parce que selon que les évocations générées se composent d'un contenu lié à certains mots, à certaines phrases, certains paragraphes ou certains types d'informations textuelles, le texte peut être plus ou moins compris.

¹⁸ Principalement parce que son propos est rarement limité à la compréhension en lecture.

À ce propos, Morillo (1996) a observé que certains lecteurs ne font qu'une lecture rapide et qu'ils n'évoquent que certains mots, certaines phrases, seulement les personnages ou les événements. Le texte n'étant pas évoqué dans son ensemble, Morillo note que ces lecteurs n'arrivent pas à établir les liens nécessaires à la compréhension. Dans le même ordre d'idée, Collin (1991) mentionne, suite à plusieurs exercices donnés à des élèves de 6^e, que les lecteurs qui lisent mal recherchent, dans les textes qu'ils ont à lire, leur univers et leurs expériences. Au lieu de s'appropriier les textes en construisant le sens à partir de ce qui leur est fourni par les mots et le contenu du texte, ils se construisent ainsi une représentation mentale tout à fait étrangère au contenu du texte proposé. Le texte et son contenu n'étant pas au centre de leur activité mentale, Collin mentionne que l'efficacité du travail évocatif réalisé est considérablement affectée. C'est alors bon nombre de structures de projets de sens qui peuvent être interrogées : le geste d'attention et le rôle des évocations-associations, le projet de transformer et d'interpréter, la gestion dominante du paramètre de l'imaginaire et le rôle des structures de créativité.

3.5. Portrait théorique des bons et des mauvais compreneurs: synthèse

En référant à la théorie de la gestion mentale et en la prolongeant dans la perspective du processus de compréhension en lecture, plusieurs déterminants de la vie cognitive des apprenants ont été présentés dans les pages précédentes et leur éventuel rôle dans le processus de compréhension en lecture a été décrit. À la lumière de cette étude, il paraît possible de dresser le portrait théorique des caractéristiques du travail mental des bons compreneurs, et parallèlement, il paraît possible de dresser le portrait théorique des caractéristiques du travail mental des mauvais compreneurs. Une telle activité de synthèse, bien qu'elle demeure un exercice conceptuel et hypothétique¹⁹, permet de véritablement saisir, sous l'angle des réflexions de La Garanderie et de ceux qui poursuivent son travail, les causes, explicitées au cours du chapitre actuel, qui peuvent expliquer l'échec ou la

¹⁹ Conceptuel, parce qu'il est peu probable dans la pratique de retrouver un lecteur avec toutes ces caractéristiques d'efficacité ou d'inefficacité et hypothétique car plusieurs observations et réflexions réalisées par La Garanderie doivent être confirmées au moyen de recherches enracinées dans une méthodologie rigoureuse.

réussite dans la compréhension de textes, et notamment la compréhension de textes didactiques.

3.5.1. Les bons compreneurs: le pouvoir d'un projet déterminé

Selon la perspective de la gestion mentale, les bons compreneurs semblent avoir le projet de se donner et redonner l'ensemble du texte (peu importe le texte) en le plaçant dans un espace et/ou un temps d'accueil mental. Pour ce faire, ils évoquent le texte dans le mode d'appropriation qu'ils maîtrisent ou dans plusieurs modes, c'est-à-dire en le faisant exister mentalement à l'aide d'évoqués visuels, verbaux, auditifs ou kinesthésiques. Fort de leurs connaissances et de l'application des bons gestes mentaux à poser pour réaliser la tâche, ils semblent parvenir à dépasser le stade perceptif et les évocations de compréhension spontanée, principalement parce qu'ils parviennent à effectuer un travail conscient d'évocations dirigées de compréhension sur l'ensemble du texte ou du moins sur les éléments nécessaires à la compréhension. En référant à leur expérience ou à leurs acquis de savoirs, ils semblent pouvoir générer des évoqués qu'ils confrontent au texte au moyen d'un travail de comparaison plus ou moins sensible au sens de la similitude et/ou de la différence. Cette confrontation du perçu et de l'évoqué leur permet d'accéder au sens du texte grâce à la conscience qu'ils acquièrent des rapports logiques. Leur compréhension du texte est d'autant plus facilitée qu'ils paraissent maîtriser assez le travail évocatif pour pouvoir passer d'un paramètre à l'autre, selon la complexité de la tâche.

3.5.2. Les mauvais compreneurs: un projet inexistant ou inadéquat

L'absence d'une ou de plusieurs conditions mentales nécessaires à la compréhension, de même qu'une mauvaise gestion des composantes de ces conditions semblent expliquer, toujours dans la perspective de la gestion mentale, que certains lecteurs demeurent des mauvais compreneurs, c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à donner du sens au texte qu'ils lisent. Certains mauvais compreneurs ne semblent pas accéder à la compréhension parce qu'ils ne se donnent pas le projet de faire exister mentalement l'objet donné à leur perception (le texte). D'autres mauvais compreneurs, bien qu'ils dépassent le stade

perceptif, semblent parvenir à évoquer le texte mais de manière inadéquate, notamment parce qu'ils génèrent des formes et des contenus évocatifs inefficaces pour la tâche à réaliser.

À propos des formes de leurs évocations, les mauvais compreneurs paraissent plus sensibles aux évocations vagabondes, notamment parce que leur geste d'attention est mal maîtrisé. Ils semblent s'accrocher facilement aux évocations spontanées de compréhension qui surgissent à partir d'un ou de plusieurs mots du texte. De même, ils paraissent s'accrocher plus facilement aux évocations-associations qui surgissent dans leur conscience sans visée particulière. Ils essaient de comprendre le texte à partir de ces évocations, souvent sans lien direct avec le contenu du texte et son sens. Les évocations dirigées, notamment les évocations de compréhension, semblent de fait peu fréquentes, voire absentes dans leur cheminement de compréhension. Certains font un travail actif d'évocation mais il est seulement guidé par le projet de mémoriser et non de comprendre. La Garanderie (2000) croit également que plusieurs mauvais compreneurs se donnent le projet exclusif de reproduire le code phonème-graphème (projet de sonorisation) et qu'ils délaissent, de ce fait, le projet de donner sens.

Le contenu des évocations des mauvais compreneurs paraît, quant à lui, souvent pauvre en détails et peu diversifié. Le manque de concordance entre le mode d'appropriation maîtrisé et le mode d'appropriation utilisé pour réaliser la tâche serait à même d'expliquer cette pauvreté du contenu, de même qu'une dominante d'appropriation exclusive (notamment une dominante exclusivement visuelle). La gestion plus ou moins efficace des différents paramètres est aussi mentionnée pour expliquer ce manque de diversité. Les évocations des mauvais compreneurs paraissent également pauvres en contenu textuel puisqu'une partie seulement du texte ou des éléments particuliers du texte semblent évoqués, ce qui limite leur compréhension. Enfin, le manque de connaissances préalables à l'activité d'évocation semble affecter directement la capacité des lecteurs à donner sens, notamment dans une tâche de compréhension en lecture d'un texte didactique.

4. ÉMERGENCE DU QUESTIONNEMENT PORTEUR DE LA RECHERCHE

La présentation de la théorie de la gestion mentale a permis de constater que cette approche particulière propose une série de concepts et de principes qui apportent un éclairage différent sur tout le courant de recherche intéressé à mieux comprendre comment les lecteurs effectuent le traitement de l'information et notamment le traitement de l'information écrite en situation de compréhension en lecture. Au regard de cette présentation, il semble que la gestion mentale puisse contribuer à enrichir l'étude du travail cognitif nécessaire au processus de compréhension en lecture, et ceci à partir de points de vue épistémologiques et conceptuels différents de ceux de la psychologie cognitive.

4.1. Que faut-il retenir du cadre conceptuel ?

Face aux différents concepts qui composent la théorie de la gestion mentale (et qui sont redéfinis succinctement dans le glossaire présenté à l'annexe B), c'est principalement le concept d'évocation et son rôle actif dans l'acte de compréhension qui est central. En s'attardant dans ce chapitre aux conditions mentales jugées nécessaires par La Garanderie pour comprendre, et en effectuant un parallèle entre ces conditions et les conditions qui sont susceptibles d'être nécessaires dans une tâche de compréhension en lecture, il a été possible de dégager l'apport de la théorie de la gestion mentale à une meilleure connaissance du processus de compréhension en lecture et des difficultés qu'il génère, notamment pour les textes didactiques.

À la lumière des éléments théoriques présentés, il semble que la richesse du travail évocatif est un facteur qui, dans la perspective de la gestion mentale, détermine l'efficacité d'un projet de compréhension. La nécessité d'effectuer un travail évocatif intentionnel, orienté par des structures de projets de sens mettant en jeu différentes formes évocatives et différents contenus évocatifs constitue à cet effet l'essentiel de ce qui a été présenté. Principalement, les formes évocatives et les contenus évocatifs à l'œuvre dans l'activité d'évocation ont été définis à partir des dimensions d'études suivantes:

- La nature du travail (perception ou évocation);
- L'enjeu des différents gestes mentaux dans l'acte de compréhension et leur rôle sur certaines formes évocatives mises en œuvre;
- L'enjeu de la gestion d'ensemble des gestes mentaux et des différentes structures de projet de sens qui la supporte;
- L'enjeu de la nature des évoqués (le mode d'appropriation privilégié);
- L'enjeu de la gestion paramétrique;
- L'enjeu du contenu textuel des évocations

La figure 1 présente ces dimensions d'études abordées dans le cadre conceptuel et retenues comme étant susceptibles d'enrichir notre compréhension des difficultés générées par le processus de compréhension en lecture. Seul le geste d'imagination créatrice, parce qu'il est généralement porteur de la démarche d'ensemble et qu'il est, de fait, tributaire de l'étude de l'ensemble des dimensions de la vie mentale retenues, est absent de cette figure synthèse.

Cadre théorique référentiel: les formes et les contenus évocatifs retenus

Nature du travail	PERCEPTION	EVOCAION
-------------------	------------	----------

Les formes évocatives dominantes

<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>			
GESTE D'ATTENTION Evocations d'attention		GESTE DE MEMORISATION Evocations de mémorisation	
Attention non dirigée *	Attention dirigée	Mémorisation non dirigée	Mémorisation dirigée
GESTE DE COMPREHENSION Evocations de compréhension		GESTE DE REFLEXION	
Compréhension spontanée	Compréhension élaborée	Travail de sens dirigé	
La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble			
Espace		Temps	
Transformation / Interprétation.		Reproduction / Traduction	
Différence		Similitude	
Application		Explication	

Les contenus évocatifs dominants

La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	Evoqués auditifs	Evoqués verbaux	Evoqués kinesthésiques
Gestion paramétrique	Paramètre 1	Paramètre 2	Paramètre 3	Paramètre 4
	Le contenu textuel des évocations			
Unités textuelles	Mots	Phrases	Paragraphes	Texte

Complément d'information:



4.2. La question de recherche et les objectifs de recherche

Afin de vérifier la position théorique toute particulière de la gestion mentale et son apport à la compréhension enrichie du processus de compréhension en lecture, notamment pour confirmer, infirmer ou nuancer ses postulats théoriques quant au rôle du travail évocatif et quant au rôle des formes et des contenus évocatifs dans ce travail, une question plus opérationnelle que la question générale mentionnée dans la problématique se doit d'être formulée.

Le présent chapitre a montré que l'observation des formes et des contenus évocatifs permet de dresser un portrait riche du rôle du travail évocatif dans une tâche de compréhension en lecture (ces formes et contenus évocatifs ont été systématisés dans la figure 1). Sachant que l'utilisation des textes didactiques se multiplie au troisième cycle du primaire, et encore davantage au secondaire, la question suivante est retenue :

Dans une tâche de compréhension d'un texte didactique, quelles sont les différences et les ressemblances dans les formes évocatrices et les contenus évocatifs générés par de bons et de mauvais compreneurs de 6^e année primaire ?

Compte tenu de la question soulevée, les objectifs de la recherche se dessinent. Cette recherche se donne comme objectif d'ensemble d'analyser ce qui structure la compréhension de textes chez des bons compreneurs et ce qui structure la compréhension de textes chez des mauvais compreneurs de 6^e année confrontés régulièrement à la lecture autonome de textes didactiques.

Cet objectif d'analyse est sous-tendu par la volonté d'enrichir la compréhension actuelle du rôle des composantes cognitives des lecteurs dans la possibilité ou l'impossibilité de donner du sens aux textes lus.

De manière plus spécifique, les objectifs de cette recherche sont les suivants:

- Décrire les formes évocatrices et les contenus évocatifs utilisés par des bons compreneurs et des mauvais compreneurs durant une tâche de compréhension de textes didactiques.
- Comparer les parcours évocatifs des bons compreneurs et des mauvais compreneurs afin de dégager et de décrire les différences et les ressemblances quant aux formes évocatrices et aux contenus évocatifs utilisés.
- Dégager des profils de compreneurs susceptibles d'apporter des éclairages sur les aspects pouvant permettre de mieux comprendre la réussite ou l'échec dans le projet de donner sens à des textes didactiques.

Chapitre 3
MÉTHODOLOGIE

En choisissant d'approcher le processus de compréhension en lecture et les difficultés qu'il génère sous l'angle des hypothèses théoriques de la gestion mentale, il est apparu important d'effectuer des choix méthodologiques qui soient en concordance avec la théorie de la gestion mentale et ses fondements épistémologiques, axiologiques et praxéologiques. De même, il est apparu tout aussi important de choisir une démarche méthodologique la plus à même d'assurer à la recherche sa qualité scientifique et le respect de ses objectifs.

Dans la dernière partie du cadre conceptuel, la visée de la présente recherche a été présentée : analyser ce qui structure la compréhension de textes chez des bons compreneurs et chez des mauvais compreneurs et enrichir la compréhension que nous avons du rôle des composantes cognitives des lecteurs dans la possibilité ou l'impossibilité de donner du sens aux textes lus. Pour ce faire, cette recherche a pour objectif principal d'analyser et de caractériser le travail évocatif mis en œuvre par les sujets des deux groupes. Plus spécifiquement, elle veut décrire et comparer les formes évocatrices et les contenus évocatifs des bons compreneurs et des mauvais compreneurs.

Toujours dans le cadre conceptuel, il a été présenté que La Garanderie et les tenants de la gestion mentale croient en la validité des méthodes fondées sur l'observation intérieure pour parvenir à observer ce travail évocatif. L'atteinte du monde mental des apprenants s'enracine, à cet effet, dans la pratique de l'introspection et plus spécifiquement dans la pratique du dialogue pédagogique.

Le souci constant de La Garanderie d'inscrire son étude du fonctionnement mental dans une perspective philosophique a également été développé afin d'éclairer plus justement encore les choix posés en termes de méthodologie et d'approche de l'objet d'étude. C'est particulièrement l'influence du mouvement phénoménologique sur la pensée et la réflexion de La Garanderie et, de ce fait, sur l'élaboration conceptuelle de la gestion mentale, qui a été soulignée.

C'est au regard de ces influences et de ces choix méthodologiques sous-jacents à tout travail de recherche posé en termes de gestion mentale que se caractérise dans un premier

mouvement la méthodologie qui a été mise en place pour cette recherche. Puis, c'est en ayant à cœur de l'inscrire dans la dynamique méthodologique actuelle, notamment en prenant en compte l'apport des dernières avancées et réflexions en la matière, que la méthodologie envisagée peut également être comprise.

À cet égard, l'approche méthodologique envisagée pour cette recherche s'inscrit d'abord au cœur de la recherche dite qualitative. Plus spécifiquement, au sein de cette dynamique de recherche caractérisée comme qualitative, l'apport de la méthodologie de recherche phénoménologique et l'apport de la recherche par cas multiples apportent un éclairage encore plus précis sur les fondements méthodologiques de la démarche retenue.

Dans le présent chapitre, la recherche dite qualitative, et plus particulièrement la méthodologie de recherche phénoménologique, sera dans un premier temps définie et caractérisée afin de bien détailler le contexte méthodologique (voire philosophique) dans lequel s'inscrit la présente recherche. Une fois cette contextualisation théorique terminée, les choix réalisés quant à la démarche retenue seront présentés et justifiés au regard des perspectives théoriques présentées. Puis dans un troisième temps, le détail des choix opérés sera précisé et toute la procédure méthodologique sera caractérisée et justifiée.

I. LA DÉMARCHE DE RECHERCHE: ASSISES THÉORIQUES

1.1. La recherche qualitative: fondements et liens unificateurs

Longtemps, les chercheurs dans le domaine de l'éducation se sont inspirés essentiellement du positivisme dans le choix de leurs méthodes, soucieux qu'ils étaient de réaliser des recherches dont le caractère scientifique ne serait pas mis en cause²⁰. Au cours des dernières années, grâce à un mouvement de réflexion qui s'est amorcé au début des années 70, les sciences de l'éducation se sont ouvertes également à la recherche dite qualitative dont l'objet principal est de comprendre les phénomènes au moyen d'approches différentes de celles

²⁰ Les méthodes inspirées du positivisme préconisaient ces étapes de recherche : émettre des hypothèses, vérifier à l'aide d'instruments de mesure valides des variables données contenues dans les hypothèses, établir des corrélations, généraliser, viser l'objectivité absolue, etc.

utilisées habituellement pour étudier les phénomènes physiques (Pirès, 1997; Anadon, 2000; Savoie-Zajc, 2000; Laperrière, 1993; Poisson, 1991).

Plusieurs définitions (parfois contradictoires) sont aujourd'hui proposées pour caractériser la recherche qualitative ou la recherche dite qualitative-interprétative (Savoie-Zajc, 2000). Dans l'ensemble, un certain nombre d'auteurs intéressés au sujet définissent la recherche qualitative au moyen d'un travail de contraste au regard de la recherche dite quantitative inspirée du postulat positiviste. D'autres essaient plutôt d'en donner une définition plus formelle qui tente de dépasser l'opposition, souvent bien stérile, du quantitatif et du qualitatif. Au-delà d'une définition fixe, il faut voir dans l'expression de "recherche qualitative" un ensemble de formes de recherches regroupées à l'intérieur d'une culture scientifique qui défend des postulats et des valeurs, préconise une démarche et propose des critères de rigueur particuliers (Savoie-Zajc, 2000; 1993).

De manière générale, la recherche qualitative cherche à comprendre les phénomènes humains et à découvrir leur signification. Elle est, à cet effet, nourrie par des problématiques liées à la compréhension du réel et les recherches qu'elle génère mettent régulièrement l'accent sur les descriptions et l'induction (Pirès, 1997; Anadon, 2000; Savoie-Zajc, 2000). Pour proposer une compréhension donnée de réalités complexes, elle met de l'avant la notion d'interprétation. Ce qui est visé, c'est « *la meilleure interprétation possible des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les personnes directement concernées, soit les chercheurs et les sujets de la recherche* » (Poisson, 1991, p. 15). De par cette visée, les postulats épistémologiques à la base de la recherche qualitative sont très différents de ceux que l'on retrouve dans les sciences d'inspiration positiviste. Le monde social étant significativement différent du monde naturel, l'expérience humaine étant pleine de diversité et de signification, il importe d'appréhender la réalité à travers le filtre des intervenants en jeu. En cela, la possibilité d'émettre des généralisations n'est pas tant recherchée que la possibilité de mieux comprendre le réel grâce à la construction d'un réseau de sens crédible (Savoie-Zajc, 1993; Laperrière, 1993; Anadon et L'hostie, 1993; Poisson, 1991).

Cette étude particulière des phénomènes humains requiert que la démarche méthodologique préconisée se plie au phénomène étudié et épouse les contours et les variations de la réalité. Les corollaires méthodologiques aux postulats ci-haut présentés se caractérisent de fait par le souci de produire des résultats qui soient les plus valides possibles en exploitant et en balisant les ressources de la subjectivité et en valorisant une connaissance approfondie du phénomène à l'étude (Deslauriers et Kérisit, 1997; Laperrière, 1993). Dans la démarche privilégiée par la recherche qualitative, le rôle du chercheur est donc une composante méthodologique essentielle. Premier «instrument de recherche», de par ses perceptions et ses réflexions, le chercheur entretient avec les sujets de recherche (porteurs d'un savoir particulier que le chercheur veut atteindre) un rapport donné (souvent un rapport étroit, construit parfois dans la familiarité, notamment dans le cas de recherches sur le terrain ou lors de l'observation participante). Dans ce rapport particulier établi entre le chercheur et les sujets de la recherche, le chercheur se doit de s'écarter de ses propres croyances ou opinions afin de pénétrer dans le monde subjectif et conceptuel de ses sujets ou tout au moins, il doit expliciter ses présupposés afin de baliser sa subjectivité.

Pour mieux se plier aux exigences de la complexité des phénomènes à l'étude, la recherche qualitative préconise également une démarche méthodologique plus flexible dans laquelle l'objet de connaissance se construit dans l'interaction des buts poursuivis, des orientations théoriques et des données empiriques collectées (souvent des descriptifs écrits ou verbaux). Comme le souligne Lévesque (1991), les chevauchements entre les étapes habituellement standardisées sont non seulement possibles mais même souhaités. À cet égard, il n'est pas rare que les recherches dites qualitatives présentent des devis ouverts dans lesquels les catégories conceptuelles et les hypothèses de recherche s'élaborent graduellement, d'où parfois la préférence pour une démarche compréhensive plutôt qu'hypothético-déductive (Deslauriers et Kérisit, 1997).

1.2. La méthodologie de recherche phénoménologique: apport théorique supplémentaire

Au sein de la recherche dite qualitative, il existe plusieurs types de recherche caractérisés par une méthodologie donnée. « *La méthode phénoménologique utilisée comme mode de*

recherche qualitative en sciences humaines » (Giorgi, 1997, p. 341) intéresse particulièrement cette présente recherche. Prenant sa source dans la philosophie (comme il a été présenté dans le cadre conceptuel) et plutôt associée méthodologiquement à la psychologie, la perspective phénoménologique s'intéresse à l'expérience vécue par les sujets et elle tente de découvrir les significations que prennent les phénomènes pour ces sujets. Essentiellement, elle vise donc l'étude des phénomènes du monde-vécu "(...) *tels que les êtres humains conscients en font l'expérience*" (Bachelor et Joshi, 1986, p. 11).

De manière générale, Gaté (1999) souligne que trois options de l'héritage phénoménologique ont marqué et marquent encore aujourd'hui la psychologie, notamment la psychologie de l'intelligence d'inspiration phénoménologique. Ces options sont les suivantes : la nécessité d'inscrire l'étude de l'intelligence dans une logique compréhensive (la recherche d'un rapport de sens en opposition avec la recherche d'un rapport de cause à effet), la préférence pour les données qualitatives et enfin, le recours à une épistémologie humaniste plutôt qu'à une épistémologie naturaliste. C'est en s'inspirant de ces options mais aussi en s'inspirant des principes de l'analyse phénoménologique des conduites humaines identifiés par Husserl et présentées dans le cadre conceptuel (dont l'intentionnalité des actes de conscience, le caractère significatif de tout fait humain, la compréhension par le contexte présent et la mise entre parenthèses de tout savoir a priori) que l'approche phénoménologique de recherche paraît s'être développée.

Principalement, la méthodologie phénoménologique de recherche, telle qu'utilisée en psychologie et telle que présentée dans les ouvrages traitant de la recherche qualitative, se présente, comme le résume bien Barbeau (1992) comme « *un processus de verbalisation et de description, de même que d'intuition et de réflexion* » (p.134). La collecte des données d'une étude phénoménologique est dirigée de manière à ce que les sujets puissent relater de façon précise et dans leurs propres mots leur expérience du phénomène à l'étude telle qu'ils la vivent ou qu'ils l'ont vécu. L'objectif du chercheur n'est pas d'obtenir des descriptions théoriques inscrites dans des catégorisations prédéterminées mais bien des descriptions que l'on pourrait qualifier de naïves, d'où l'importance pour le chercheur de s'effacer, de dresser sa propre subjectivité pour être en mesure d'accueillir le sens de l'autre. Aussi, l'objectivité

dans le cas de la méthodologie phénoménologique réside-t-elle dans la volonté d'appréhender le phénomène à l'étude en absence de toute perspective théorique, d'hypothèses pré formulées et/ou de variables préalablement sélectionnées (Giorgi, 1997; Deschamps, 1993; Poisson, 1991; Bachelor et Joshi, 1986).

Au cours de l'analyse, toujours dans une étude phénoménologique, l'objectif est de parvenir à découvrir une certaine structure au phénomène, c'est-à-dire un ensemble d'éléments communs dans les descriptions qui puissent permettre de dépasser les différences qui existent dans les expériences individuelles. Lors de cette étape de découverte de la structure du phénomène, le chercheur utilise ses stratégies inductives, ses perceptions et ses réflexions afin d'en arriver à interpréter les données recueillies; le chercheur s'arroge le droit d'interpréter sans autre outil que sa propre rationalité. L'explicitation de la structure qui naît de cette étape d'analyse permet d'éclairer la compréhension du phénomène qui était à l'étude. La recherche des causes des phénomènes est dès lors véritablement remplacée par la recherche de ses caractéristiques essentielles (Anadon, 1993; Bachelor et Joshi, 1986).

2. LA DÉMARCHE DE RECHERCHE: CHOIX OPÉRÉS

Faut-il le rappeler, cette recherche se donne comme objectif d'ensemble d'effectuer une analyse structurée des formes évocatrices et des contenus évocatifs générés par de bons et de mauvais compreneurs lors de tâches de lecture. Plus spécifiquement, elle vise la description des formes évocatrices et des contenus évocatifs utilisés par des bons compreneurs et des mauvais compreneurs durant une tâche de compréhension de textes didactiques, elle vise la comparaison des parcours évocatifs des bons compreneurs et des mauvais compreneurs pour en dégager les différences et les ressemblances et elle cherche à dégager autant que possible des profils de compreneurs susceptibles d'apporter des éclairages sur les aspects pouvant permettre de mieux comprendre la réussite ou l'échec en compréhension en lecture.

2.1. Compréhension d'un phénomène et vérification de la validité d'une théorie

En référant à la présentation que fait Van der Maren (1996) des discours de recherche selon leur niveau nomologique, il est juste de fixer les objectifs de cette recherche au niveau de la compréhension. En effet, au-delà de la description, temps premier de la recherche, il s'agit de comprendre, c'est-à-dire de spécifier les enchaînements entre les éléments décrits (ici les formes et les contenus évocatifs) et de dégager les conséquences possibles de cette dynamique sur l'efficacité du processus de compréhension en lecture. Loin d'être superficielle, cette compréhension se veut approfondie, privilégiant de ce fait une étude intensive d'un nombre restreint de sujets.

Inscrite au cœur de la recherche qualitative par sa volonté de comprendre un phénomène et de découvrir des relations et la signification de ses relations, la recherche réalisée, bien que tout à fait sensible aux découvertes imprévues qu'elle pourrait mettre de l'avant, se place prioritairement dans un contexte de vérification. En effet, les résultats d'analyse permettent de vérifier si les formes évocatifs et les contenus évocatifs peuvent véritablement être observés et s'ils peuvent expliquer la réussite ou l'échec en compréhension en lecture.

Comme plusieurs recherches qui s'inscrivent dans le courant de la recherche dite qualitative, cette recherche postule que la rencontre du chercheur et des sujets est à même de permettre la construction d'un réseau de sens crédible porteur d'une connaissance nouvelle. Le chercheur et les sujets sont, dans ce contexte, les «instruments» premiers de recherche puisque cette connaissance ne peut naître que de leurs interprétations, c'est-à-dire de leurs perceptions et de leurs réflexions placées dans un contexte interactif (Savoie-Zajc, 2000). Si les sujets sont invités à décrire l'objet à l'étude (les formes et contenus de leurs évocations) de manière spontanée et sans prise en compte d'aucune théorie, le chercheur a quant à lui une réflexion conceptuelle à élaborer afin de pouvoir lier les discours obtenus à des assises théoriques et éventuellement à des découvertes théoriques. De fait, bien que s'inspirant de la méthodologie phénoménologique de recherche par son intérêt pour l'expérience vécue des sujets au moyen de la conscience qu'ils ont de leur vie mentale, l'approche méthodologique retenue pour cette recherche s'en détache au niveau de la

manière d'appréhender le phénomène puisqu'une perspective théorique, soit celle de la gestion mentale, sous-tend la démarche de recherche²¹.

2.2. Étude de cas multiples

Outre son affiliation partielle avec la méthodologie phénoménologique, la méthodologie retenue réfère à un autre type de recherche lui aussi inclus dans la recherche dite qualitative: l'étude de cas multiples. Bien qu'il existe de grandes divergences quant à ce qui caractérise l'étude de cas, elle constitue de manière générale une méthode qui permet d'étudier un phénomène dans un contexte naturel, auprès d'un nombre restreint de sujets. Comme le souligne Poisson (1991), la plupart des études qualitatives réalisées en éducation sont considérées comme des études de cas car elles cherchent à projeter un éclairage nouveau sur des phénomènes éducatifs particuliers grâce à l'observation d'un nombre restreint de sujets et sans la prétention d'aboutir à des certitudes ou des généralisations.

Bien que les études de cas prennent appui régulièrement sur une démarche inductive de compréhension et d'élaboration d'hypothèses (des faits vers la loi), la démarche envisagée pour cette recherche opte plutôt pour une démarche dans laquelle des assises théoriques (les concepts de la gestion mentale) sont confrontées au réel des cas afin d'y être confirmées ou infirmées (Van der Maren, 1996). Par contre, au-delà de cet objectif de confirmation théorique, l'étude demeure également ouverte à une démarche plus inductive, entendu que les descriptions des portraits évocatifs peuvent mener à l'élaboration de conclusions théoriques tout à fait inattendues et en dehors des assises théoriques de départ.

²¹ Aussi, si l'on peut supposer que La Garanderie a amorcé son étude de la vie mentale dans une perspective phénoménologique qui sous-entendait une rencontre libre de tout présupposé (notamment par la mise à distance d'explications a priori telles que le déterminisme de l'aptitude ou du développement ou l'enjeu de l'histoire personnelle), les recherches en gestion mentale sont aujourd'hui beaucoup moins marquées par la perspective méthodologique issue de la phénoménologie. Bien que s'inspirant toujours de l'approche phénoménologique du fait de l'importance qu'ils accordent à la conscience en activité et à cause de leur prudence vis-à-vis des explications a priori, les chercheurs en gestion mentale s'écartent de la méthodologie phénoménologique pure puisque leurs réflexions sont guidées par un cadre conceptuel important, soit la théorie de la gestion mentale. Le danger actuel: quitter l'analyse descriptive des vécus de pensée en surexploitant les assises théoriques, c'est-à-dire en tombant dans des simplifications abusives qui conduisent à des interprétations trop rapides.

Afin de mettre en place un processus de recherche qui s'enrichisse de la rencontre et de la comparaison de plusieurs données, une étude de cas multiples a été retenue. Dans une telle étude, il est possible de découvrir des convergences entre plusieurs cas et des divergences tout aussi porteuses de sens (Karsenti et Demers, 2000). En cherchant à caractériser encore plus spécifiquement les études de cas, Karsenti et Demers (2000), référant aux propos de Merriam (1998), présentent l'étude de cas dite interprétative qui s'apparente de beaucoup aux orientations méthodologiques de cette recherche. Il s'agit d'obtenir des données descriptives de un ou plusieurs cas afin d'illustrer, soutenir ou réfuter des postulats théoriques adoptés avant la collecte des données. Stake (1995), à propos de ce type d'étude, préfère quant à lui utiliser le terme d'étude de cas instrumental, le cas étant subordonné à un intérêt extérieur, soit la confirmation ou le raffinement d'une théorie.

2.3. Le devis de recherche : présentation d'ensemble

Bien que les recherches de type qualitatif présentent souvent un devis relativement ouvert, la construction de l'objet de connaissance s'appuyant généralement sur le chevauchement des étapes plutôt que sur leur standardisation, la recherche réalisée s'appuie sur une démarche qui, bien que flexible et souple en certains points, demeure tout de même fortement balisée. Essentiellement, cette caractéristique méthodologique prend son origine dans l'élaboration d'un cadre conceptuel rigoureux déjà porteur d'un questionnement donné et de pistes de recherche. Elle prend aussi son origine dans le souci d'élaborer une méthodologie rigoureuse susceptible d'ouvrir à une forme particulière de recherche en gestion mentale.

De manière générale, l'étude réalisée met de l'avant une recherche par entretiens au cours desquels le chercheur et les sujets ont construit ensemble l'information, en mettant notamment à jour les structures cognitives en jeu dans une tâche de compréhension en lecture. Afin de recueillir les données pour fins d'analyse, tous les sujets (des bons compreneurs et des mauvais compreneurs), sélectionnés lors de la constitution de l'échantillon, ont été placés en situation de lecture d'un texte didactique avec la consigne de bien lire ce texte pour bien le comprendre. Suite à cette tâche de compréhension en lecture,

les sujets ont été interrogés, de manière individuelle, sur les procédures mentales qu'ils ont mises en jeu au cours de leur lecture. Un entretien semi-dirigé élaboré à partir du cadre conceptuel de la gestion mentale et réalisé à partir des principes et des compétences nécessaires à l'utilisation de l'entretien qualitatif et plus particulièrement du dialogue pédagogique a permis de recueillir les données à analyser.

Deux entretiens, et donc deux tâches de lecture avec deux textes différents, ont été réalisés. Le premier entretien ou la première rencontre diagnostique du fonctionnement mental préconisait un retour sur le travail évocatif réalisé lors de la tâche de lecture, c'est-à-dire une rencontre après-coup²². Au contraire, la tenue du deuxième entretien s'est effectuée en co-construction de sens et en cours de tâche (les sujets ayant été interrogés sur leur travail évocatif en cours de lecture, paragraphe par paragraphe).

Ces entretiens ont permis de recueillir les données principales à partir desquelles il a été possible de dresser les portraits évocatifs des sujets. Les données ainsi recueillies (les discours tenus par les sujets à propos des formes et des contenus de leurs évocations) ont par la suite été analysées, suivant une démarche fixée préalablement et avec l'aide d'une grille conceptuelle d'analyse élaborée à partir du cadre conceptuel. Une analyse de contenu a permis d'étudier le contenu des discours de chacun des sujets, d'en dégager une signification et d'élaborer une description des portraits évocatifs de chacun. Une étude comparative a permis ensuite de comparer les portraits évocatifs (formes et contenus des évocations) de l'ensemble des bons et mauvais compreneurs afin de dégager des ressemblances ou des différences et de mettre à jour éventuellement une structure de fonctionnement. Un tel travail de comparaison a permis de juger du rôle ou non du travail évocatif et ce qui le structure dans la compréhension en lecture d'un texte didactique.

²² La raison de ce choix pour le premier entretien réside dans la volonté d'atteindre le travail évocatif spontané des sujets. Or, l'expérience personnelle dans la réalisation de dialogues pédagogiques mais aussi certains travaux sur les biais méthodologiques montrent que les entretiens en cours de tâche informent souvent très rapidement les sujets de ce qui est attendu ou recherché, ce qui peut modifier de manière significative leur manière d'opérer pour la suite.

3. DÉTAIL DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Au cours des pages suivantes, les principales étapes inhérentes à cette recherche sont reprises et approfondies.

3.1. L'échantillon

Bien que l'échantillonnage dans une démarche qualitative ait longtemps été soumis au besoin de l'observation participante sur le terrain, qui ne nécessitait pas de justification théorique, il est de plus en plus courant de baliser la constitution d'échantillons respectueux des besoins de la recherche qualitative.

Le problème de l'échantillonnage en recherche qualitative est différent de celui qui se pose dans une démarche qui s'appuie sur le paradigme positiviste. D'emblée, la probabilité comme critère de la représentativité de l'échantillon au regard de la population globale n'est pas le principe directeur de la constitution de l'échantillon. Au contraire, les échantillons sont pour la plupart non probabilistes et donc intentionnels (Savoie-Zajc, 2000; Pirès, 1997; Deslauriers, 1991). Ainsi, bien souvent, seul un petit nombre de sujets constituent l'échantillon et ces derniers sont choisis en fonction de critères qui n'ont rien de probabilistes.

Dans le cadre d'une recherche qualitative, il est fréquent que le chercheur planifie un ensemble de critères d'inclusion ou d'exclusion provenant à la fois de la problématique, de l'objet de recherche visé et du cadre conceptuel (études antérieures ou hypothèses théoriques susceptibles de justifier les choix opérés). Au cours de cette sélection, il ne s'agit pas de constituer des groupes qui soient en tous points équivalents (comme le nécessitent les recherches expérimentales qui cherchent à établir une relation de cause à effet par l'observation d'une variable - isolée - sur une autre). Il faut plutôt rechercher, comme le mentionnent Savoie-Zajc (2000) et Pirès (1997), la représentativité des sujets sélectionnés, au regard des objectifs de recherche, et les possibilités de comparaison entre les sujets.

3.1.1. Les critères de sélection et de description de l'échantillon

La réalisation de cette recherche a nécessité la constitution d'un échantillon de sujets différents quant à leur performance en compréhension en lecture mais comparables par ailleurs quant à une série de critères qui les unit. De fait, l'échantillon constitué présente une diversification externe ou intergroupe, puisque les deux groupes sont contrastés quant à leur compétence à donner du sens à des textes (d'où un objectif de comparaison), mais à l'intérieur de chacun de ces deux groupes (intragroupe), les sujets sont relativement homogènes sur un certain nombre de caractéristiques (Pirès, 1997). Pour nommer le type d'échantillon qui a été choisi, il paraît judicieux d'employer le terme d'échantillon par *contraste-approfondissement* présenté par Pirès (1997). Ce type d'échantillon est positionné à mi-chemin entre l'étude d'un cas unique et l'étude de cas multiples, chaque cas étant décrit et étudié en profondeur de manière à se compléter et à établir une comparaison porteuse de sens.

Les sujets de cette recherche étant à la fois des élèves mais aussi des lecteurs, des critères ont été identifiés pour sélectionner d'abord le type d'élève recherché. Puis, d'autres critères ont été identifiés pour sélectionner, à partir de ces élèves, le type de lecteur recherché. Le tableau I présente les critères qui ont été utilisés pour sélectionner, à travers un ensemble d'élèves, l'échantillon de recherche. Chacun des critères est ensuite approfondi dans les prochaines pages afin de justifier leur pertinence et afin de présenter les instruments de vérification utilisés.

Tableau I

La constitution de l'échantillon : critères de sélection

Les critères d'homogénéité des sujets	Le critère de contraste ou de différenciation
<p>École d'appartenance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sans pédagogie de la gestion mentale - Milieu socio-économique « moyen » <p>Élèves (caractéristiques scolaires et personnelles)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sixième année, sujet dit à l'heure - Sujet francophone - Sujet sans problème physique ou neurologique <p><i>Caractéristique descriptive supplémentaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexe (des garçons et des filles) <p>Des lecteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sujet sans problème de déchiffrage - Sujet sans connaissance spécifique sur les sujets touchés 	<p>Lecteurs (compétence en compréhension en lecture)</p> <ul style="list-style-type: none"> - N sujets situés à l'échelon supérieur de compréhension (premier quartile) - N sujets situés à l'échelon inférieur de compréhension (dernier quartile)

3.1.1.1. Les critères d'homogénéisation de l'échantillon

Plusieurs critères d'homogénéisation ont guidé la sélection des sujets pour cette recherche. C'est principalement en référant aux documents d'information concernant l'école sélectionnée et en référant aux dossiers des élèves que se sont effectuées les différentes vérifications nécessaires à la constitution de l'échantillon de recherche. Une enquête, pour ce faire, a véritablement été entreprise.

Afin de déterminer un bassin de population dans lequel il soit possible de constituer l'échantillon de recherche, un directeur d'école a été approché, ainsi qu'un enseignant de 6^e année prêt à collaborer à la recherche. L'école sélectionnée ne propose pas dans son projet pédagogique de mettre en pratique la pédagogie de la gestion mentale. Cette

caractéristique est importante et elle constitue un critère de sélection. Cette précaution s'appuie sur l'idée que les élèves formés à la gestion mentale connaissent déjà la nécessité d'évoquer pour s'approprier l'objet donné à leur perception. Informés du «comment apprendre», par exemple comment bien lire un texte pour le comprendre en pratiquant les gestes mentaux nécessaires au moyen d'un travail évocatif dirigé, ils pourraient biaiser les résultats et surtout paralyser le souci d'approcher le travail évocatif mis en jeu spontanément par les sujets. Outre ce critère, le milieu socio-économique des sujets a également été pris en compte. À ce propos, une enquête a permis d'identifier que l'école sélectionnée desservait une clientèle issue d'un milieu socio-économique faible ou moyen.

Au sein de la classe de 6^e année de l'enseignant prêt à collaborer, l'ensemble des élèves a été étudié afin de ne garder que des élèves dits à l'heure, c'est-à-dire des élèves n'ayant pas "doublé" ou "sauté" une ou plusieurs années scolaires. Les sujets qui composent l'échantillon ont donc 11 ou 12 ans. Autres caractéristiques, les sujets ont comme langue première le français et ils ne présentent pas de handicap physique majeur ou de problème neurologique. La prise en compte de la langue première parlée à la maison, à savoir le français, se veut un indicateur permettant de supposer que les problèmes de compréhension en lecture ne sont pas la conséquence d'une non-maîtrise de la langue française. Il est apparu également important que les sujets n'aient pas de problème physique ou neurologique car des élèves dont le parcours scolaire est marqué par de tels problèmes spécifiques ont une histoire qui leur est tout à fait particulière et cette histoire est bien souvent à même d'expliquer leurs forces et leurs carences. A cet effet, il paraissait peu bénéfique pour la recherche de comparer les portraits évocatifs de tels sujets avec des sujets dont le parcours scolaire est exempt de ce genre de problèmes. La consultation des dossiers des élèves a constitué le principal moyen d'information en ce qui a trait à ces critères de sélection, ainsi que la consultation du directeur de l'école et de l'enseignant.

Outre les caractéristiques propres au type d'élève, la présente recherche cible également des lecteurs. Dans le cadre de cette recherche, seuls des bons et des mauvais compreneurs, sans

problème de déchiffrement et/ou de décodage, ont été sélectionnés²³. La prise en compte de ce critère s'explique par la volonté de s'assurer que tous les sujets de l'étude ne souffrent pas d'une surcharge cognitive occasionnée par la non-maîtrise des habiletés de bas niveau et qu'ils ont, de fait, les moyens d'investir la compréhension en lecture. La pertinence de sélectionner, dans le cadre d'études s'intéressant aux difficultés de compréhension de textes, seulement des bons et des mauvais compreneurs sans difficulté de déchiffrement est soulignée par plusieurs chercheurs, dont Pierre (1994) et Gaouette et Tardif (1986a; 1986b). L'appréciation de l'enseignant ainsi que l'observation d'une séance de lecture à haute voix ont permis de juger de l'absence de ces problèmes de déchiffrement et de décodage.

Le rôle des connaissances antérieures étant admis dans le processus de compréhension en lecture et dans l'activité évocative, il a également semblé souhaitable de s'assurer que tous les sujets aient des connaissances relativement comparables sur les sujets des textes. Les connaissances spécifiques notamment, reconnues comme des connaissances qui peuvent agir directement sur la compréhension de textes informatifs, ont fait l'objet d'une attention particulière. Comme il est difficile de trouver chez des bons et des mauvais compreneurs des connaissances comparables à propos de thèmes connus (les bons compreneurs étant généralement des élèves plus performants dans l'ensemble des disciplines et donc plus aptes à s'approprier des savoirs), le choix de textes didactiques présentant des thèmes généralement peu ou pas connus d'élèves de 6^e année a été retenu. En choisissant ainsi des thèmes réputés comme étant peu connus des élèves (les modalités de la sélection de ces thèmes seront présentées ultérieurement), il a été postulé que les connaissances spécifiques sur les thèmes des textes et que les connaissances générales à propos du monde et de la langue seraient relativement comparables entre les sujets, c'est-à-dire peu nombreuses quant aux connaissances spécifiques et plus nombreuses quant aux connaissances générales sur le monde et sur la langue. À la fin de l'entretien, une question portant sur les connaissances des sujets à propos du thème a permis de valider la comparabilité du niveau de connaissances spécifiques, à savoir des connaissances peu ou pas nombreuses. De son côté, la comparabilité des connaissances générales sur le monde et sur la langue est

²³ Comme cela a déjà été mentionné dans le cadre conceptuel, le terme de «mauvais compreneur» a été choisi afin d'éliminer toute confusion avec le terme de «mauvais lecteur» qui peut induire une difficulté à lire, c'est-à-dire à sonoriser les signes écrits.

probable mais n'a pu être assurée, ce qui n'est pas sans constituer une limite de la recherche.

3.1.1.2. Le critère de différenciation ou de contraste

Suite à cette sélection qui visait une certaine homogénéisation des sujets, il a été nécessaire de constituer deux groupes distincts sur la base de leur compétence en compréhension en lecture. Des bons compreneurs et des mauvais compreneurs ont donc été identifiés parmi l'ensemble des élèves.

La représentation mentale élaborée à partir du texte ne pouvant être directement observée, c'est à partir de tâches de compréhension en lecture et des résultats obtenus, mais aussi à partir de l'observation de certains comportements extérieurs qu'il est possible d'évaluer qu'un élève est bon ou mauvais compreneur (Denis, 1989). Pour cette recherche, ce sont les résultats en compréhension en lecture qui apparaissent au premier et au deuxième bulletins de l'année scolaire, et l'appréciation de l'enseignant sur la capacité de compréhension de textes didactiques de ses élèves qui ont servi d'instrument d'évaluation. Les élèves se situant aux échelons supérieurs et inférieurs de compréhension (premier et dernier quartiles, soit les notes les plus élevées versus les notes les plus faibles) ont été retenus pour l'étude. Quant aux élèves se situant dans la moyenne, ils n'ont pas été retenus, notamment à cause d'un souci de contraste important.

3.1.2. La taille de l'échantillon

Comme le souligne Cartier (1996), la recherche qualitative est relativement flexible quant au nombre de sujets à considérer pour son échantillonnage. Très souvent, des recherches qualitatives proposent des échantillons réduits mais pour lesquels le traitement est fait en profondeur. Certains auteurs proposent des nombres qui leur paraissent dignes de signification, notamment dans le cas de l'utilisation de la technique de l'entretien. Klave (1996) avance qu'un nombre de 10 à 15 répondants est acceptable. Pour lui, il s'agit d'un

ordre de grandeur habituel soumis notamment au principe de la saturation théorique²⁴. D'autres auteurs affirment plutôt qu'un échantillon de 30 sujets est suffisant (Deslauriers, 1991), alors que d'autres auteurs, parlant en termes d'entretiens, préconisent la réalisation de 20 à 50 entretiens intensifs (Lofland et Lofland, 1984).

Le problème de la taille de l'échantillon, s'il intervient en début de recherche, est difficile à résoudre. Pour établir un nombre, approximatif et éventuellement sujet à modification en cours de recherche, il faut questionner la problématique et les objectifs de recherche afin de fixer un nombre de sujets qui paraît suffisant quant à la quantité et à la qualité de données à recueillir. De même, il faut être sensible à la faisabilité pratique de la collecte et de l'analyse.

Dans le cadre de cette recherche, qui se veut une étude de cas multiples, il est apparu qu'une quinzaine de sujets tout au plus, comme le préconise Klave (1996), était pertinent (en raison d'un maximum de 30 entretiens). Afin d'évaluer la faisabilité d'une telle approximation, notamment en ce qui a trait à la tâche d'entretien et d'analyse qui s'en suit, un pré-test de collecte et d'analyse a été réalisé auprès de 6 élèves de 6^e année sélectionnés à partir des critères d'homogénéisation et de contraste retenus. Afin que les sujets du pré-test ne puissent ébruiter l'objet de la recherche, ces derniers ont été sélectionnés dans une classe de 6^e année d'une autre école primaire. Suite à cette pré-expérimentation, il a été constaté, en ce qui concerne l'échantillon, que le nombre de sujets ne pourrait être trop important étant donné la complexité et le temps nécessaire à la phase d'analyse de chaque cas.

3.1.3. La constitution de l'échantillon: partage des responsabilités et choix final

L'ensemble de la démarche sous-jacente à la constitution de l'échantillon, particulièrement la phase d'identification du degré de compétence en compréhension en lecture, s'est effectué par l'enseignant titulaire de la classe retenue qui a respecté les critères de sélection fournis par le chercheur. Un tel choix dans le partage des responsabilités s'explique

²⁴ Ce principe de saturation, très utilisé dans le cadre de recherches qualitatives, se fonde sur l'impression du chercheur qu'il n'a plus rien à apprendre de nouveau et que l'augmentation du matériel empirique serait inutile puisqu'elle ne modifierait pas les éléments d'information déjà recueillis (Lévesque, 1991).

principalement par la volonté du chercheur de demeurer ignorant de la compétence des sujets sélectionnés (bons ou mauvais compreneurs) durant la réalisation des entretiens et durant la phase d'analyse. Cette ignorance a favorisé la mise en distance d'une expérience professionnelle fortement ancrée dans la remédiation auprès des élèves en difficulté. De même, elle a permis de mettre en place une relation d'égalité et de confiance entre le chercheur et les sujets, notamment en démontrant aux élèves, bons ou mauvais, que leur compétence n'était absolument pas jugée; c'est leur spécificité comme apprenant qui était digne d'intérêt.

Au cours de la phase de sélection, 10 sujets bons compreneurs admissibles au regard des critères de sélection ont été retenus par l'enseignant, ainsi que 9 sujets mauvais compreneurs. Aux parents de chacun de ces élèves, une lettre de présentation et d'autorisation (présentée en annexe C) a été envoyée. À la lumière des refus et des acceptations, 7 sujets bons compreneurs et 7 sujets mauvais compreneurs ont été retenus pour la recherche. Pour chacun des 14 sujets de l'échantillon, deux entretiens de recherche ont été réalisés. Par contre, suite à des problèmes d'ordre divers (retrait d'un sujet pour maladie, refus d'un sujet de collaborer en cours de tâche et élimination de certains sujets au regard de leur position quant à leur compétence de lecture (lecteurs moyens)), mais aussi à cause de l'exigence en temps des analyses à réaliser, 4 sujets bons compreneurs et 4 sujets mauvais compreneurs ont finalement été retenus pour l'échantillon final.

Le tableau II présente l'échantillon retenu pour la recherche et les caractéristiques des sujets (nom (fictif), résultats en compréhension en lecture au premier et deuxième bulletin, refus ou acceptation quant à la participation à la recherche et raison d'un retrait subséquent). L'ensemble du tableau présente les 19 élèves retenus dans un premier temps par l'enseignant. Les zones grises présentent les 14 sujets retenus dans un deuxième temps (suite à l'acceptation ou au refus de participation) avec lesquels deux entretiens de recherche ont été réalisés. Dans ces mêmes zones grises, les noms en caractère gras présentent les 8 sujets finalement retenus pour l'analyse complète. Ces sujets composent l'échantillon final de cette recherche.

De même, l'annexe D présente des caractéristiques supplémentaires des sujets, notamment leurs dates de naissance, leurs résultats obtenus en compréhension en lecture au troisième et dernier bulletin (pour l'intérêt de la comparaison), ainsi que leurs résultats scolaires obtenus en sciences humaines. Le nombre de disciplines où les élèves ont obtenu des notes supérieures à 80% aussi sont présentées. L'ouverture aux autres disciplines permet d'observer que les bons compreneurs sont généralement des élèves en grande réussite scolaire, contrairement aux mauvais compreneurs marqués par divers problèmes scolaires dans plusieurs disciplines.

Tableau II
L'échantillon de recherche

LES BONS COMPRENEURS

Prénom du sujet (ordre de compétence)	Lecture 1 ^e étape	Lecture 2 ^e étape	Coupon réponse	Retrait en cours de recherche
Johanne	83	92	Acceptation	
Amandine	<i>absence</i>	86	Acceptation	
xxx	77	85	Refus	
Gabrielle	67	90	Acceptation	
Julien	77	82	Acceptation	
xxx	76	84	Refus	
xxx	80	80	Refus	
Jean-Christophe	90	70	Acceptation	<i>Maladie</i>
Paule	63	82	Acceptation	<i>Exclu de l'analyse</i>
Julian	80	72	Acceptation	<i>Exclu de l'analyse</i>

LES MAUVAIS COMPRENEURS

Prénom du sujet (ordre de compétence)	Lecture 1 ^e étape	Lecture 2 ^e étape	Coupon réponse	Retrait en cours de recherche
xxx	57	72	Refus	
Marie-Soleil	50	75	Acceptation	<i>Exclu de l'analyse</i>
Simon	67	60	Acceptation	<i>Pas de coopération</i>
Stéphanie	60	64	Acceptation	<i>Exclu de l'analyse</i>
xxx	58	66	Refus	
Emilie	63	52	Acceptation	
Stéphanie	50	62	Acceptation	
Maxime	47	50	Acceptation	
Joanie	40	50	Acceptation	

Note supplémentaire.

Les sujets exclus de l'analyse ont été exclus au regard de leur position quant leur compétence de lecture (lecteurs moyens) mais aussi devant l'exigence en temps des analyses à réaliser.

3.2. Le choix des textes

Cette recherche a pour objet l'observation et la description du travail évocatif dans la compréhension de textes didactiques. Le choix des textes constitue de fait une étape primordiale. Au regard des besoins de la recherche, deux textes didactiques, comparables quant à leur niveau de complexité, ont dû être sélectionnés.

3.2.1. Le choix de textes didactiques à caractère historique

Avant même de choisir les deux textes nécessaires à la recherche, une sélection quant au type de textes didactiques privilégié a dû être réalisée. Comme cela a été défini dans la problématique, le texte didactique est généralement un texte que l'on décrit comme informatif puisqu'il vise à informer et à accroître les connaissances du lecteur en présentant un contenu spécifique à propos d'un sujet, d'un concept ou d'un principe (Mosenthal, 1985). Par sa définition, le texte didactique réfère donc aux textes qui proposent des contenus disciplinaires en univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté), en sciences et technologiques, en français et autres domaines de formation.

Au cœur des différents textes didactiques proposés en lecture aux élèves, quelques observations spécifiques ont été réalisées à propos des textes didactiques à caractère historique. Notamment, suite à une recherche sur l'analyse des stratégies de lecture dans laquelle une quinzaine d'élèves français ont été confrontés à une série de textes appartenant à des types et des genres différents, il est apparu qu'à difficultés langagières, culturelles et cognitives sensiblement égales, les textes didactiques à caractère historique étaient les plus difficiles à traiter par des bons et des mauvais lecteurs. Face à ce genre de texte, il a été observé que les élèves avaient un rythme de lecture ralenti, que la performance de compréhension des bons compreneurs était sensiblement diminuée, que les confusions référentielles étaient plus nombreuses et que les informations étaient partiellement restituées, les sujets ne retenant des textes à caractère historique qu'une série d'informations anecdotiques (Laparra, 1991).

Bien qu'aucune recherche semblable n'ait été réalisée au Québec pour valider ces observations²⁵, les enseignants en histoire au secondaire et ceux du primaire amenés à présenter le programme des sciences humaines (ou domaine de l'univers social selon la nouvelle terminologie) reconnaissent, dans leur pratique, cette difficulté de plusieurs élèves à comprendre les textes à caractère historique et les répercussions de cette difficulté sur l'atteinte des objectifs fixés dans les anciens programmes (Ministère de l'éducation, 1996). De même, ils reconnaissent les répercussions éventuelles que pourraient avoir les difficultés de compréhension de ce type de textes sur les visées du nouveau programme de *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* qui préconise le développement de compétences, de techniques particulières à la géographie et à l'histoire (dont le repérage d'informations historiques dans un document) et l'acquisition d'une démarche de recherche et de traitement de l'information (souvent écrite) par laquelle les élèves puissent approcher différents contenus.

Dans le contexte actuel dans lequel l'histoire tend à prendre une place de plus en plus importante dans les nouveaux programmes mis en place ou à venir²⁶, et tout en sachant que les démarches pédagogiques par lesquelles les élèves sont confrontés au réel historique s'appuient régulièrement sur la lecture (autonome) de textes multiples, il est apparu pertinent dans le choix des textes de privilégier des textes didactiques à caractère historique.

3.2.2. Les critères de sélection des textes didactiques à l'étude

Le texte didactique à caractère historique présente un contenu spécifique à propos d'un thème historique (Laparra, 1991). Bien que les textes à caractère historique utilisent parfois une structure narrative, ce sont des textes didactiques utilisant majoritairement des structures *expositives* qui ont été retenus pour le cadre de cette recherche. On retrouve fréquemment ce genre de texte, au niveau primaire, dans les manuels élaborés dans le

²⁵ Coron (1990) note, à ce propos, qu'il existe une certaine pauvreté quant à la recherche réalisée sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, notamment au primaire.

²⁶ La réforme actuelle proposant des compétences et des savoirs essentiels spécifiques au domaine de l'univers social pour chaque cycle scolaire du primaire et pour chaque année scolaire du secondaire (Ministère de l'éducation, 2001).

respect des anciens programmes de sciences humaines et dans le respect du nouveau programme propre au domaine de l'univers social.

La volonté de placer les sujets dans une situation de tâche de lecture la plus près possible de ce qu'ils vivent habituellement à l'école justifie que les textes retenus aient été sélectionnés dans des manuels de sciences humaines utilisés dans les salles de classe. En choisissant des textes déjà construits à l'intérieur de manuels destinés au niveau scolaire des sujets (6^e année), il est possible de postuler que les textes sont représentatifs des textes avec lesquels les élèves de 6^e année travaillent habituellement selon leur niveau de développement scolaire. Ce choix est apparu préférable à l'utilisation d'un texte expérimental, à propos duquel Armand (1995) rappelle qu'il est souvent plus court et qu'il emploie une structure pure, ce qui n'est guère représentatif des textes didactiques qui présentent habituellement plusieurs structures et qui sont plus longs.

Au-delà de la volonté de choisir des textes qui soient représentatifs des textes habituellement présentés aux élèves de 6^e année dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences humaines, d'autres éléments ont également été considérés dans le choix des textes. Dans un premier temps, seuls les manuels de sciences humaines non utilisés dans la salle de classe d'appartenance des sujets ont été retenus. Ainsi, les possibilités que les sujets aient déjà lu les textes choisis et qu'ils aient déjà fait un travail de compréhension sur ceux-ci ont été réduites. Dans un deuxième temps, seuls des textes abordant un thème historique peu connu des élèves ont été retenus. La décision d'opter pour un thème pour lequel les élèves ont peu ou pas de connaissances s'appuie sur la volonté que le groupe de bons compreneurs et le groupe de mauvais compreneurs soient les plus comparables possible quant à leur niveau de connaissances spécifiques. Les connaissances générales de l'enseignant et du chercheur à propos des programmes de sciences humaines et la capacité de ces derniers à évaluer les savoirs historiques acquis chez les élèves de 6^e année ont, à ce propos, permis d'appliquer ce critère de sélection. Une manière supplémentaire de s'assurer que les thèmes des textes soient peu connus des élèves a été aussi de choisir des thèmes qui n'avaient pas encore été traités dans le programme de l'année scolaire.

3.2.3. *Les textes retenus*

Au regard de ces critères, trois textes didactiques à caractère historique ont finalement été sélectionnés : un premier traitant de l'immigration irlandaise au 19^e siècle, un second traitant de l'immigration chinoise et un troisième traitant du dernier voyage d'Henry Hudson. Le tableau III présente les titres des textes sélectionnés, le manuel scolaire dans lequel ils ont été recherchés ainsi que le nombre de mots qu'ils comptent (le ministère de l'Éducation préconisant des textes avec un maximum de 1200 mots). De même, l'annexe E présente les deux textes (texte 1 et texte 2) qui ont finalement été sélectionnés.

Tableau III

Informations quant aux textes didactiques à caractère historique sélectionnés

TITRE	SOURCE	MOTS
Texte 1. L'immigration irlandaise	Picard, J.-L. 1987. <i>Images du Canada</i> . Montréal : CEC, p. 88 à 91.	649 mots
Texte 2. L'immigration chinoise	Massey, D.L. 1992. <i>Notre pays le Canada</i> . Montréal : Les Éditions de la Chenelière, p. 278 et 279.	499 mots
Texte 3. Le dernier voyage d'Henry Hudson	Massey, D.L. 1992. <i>Notre pays le Canada</i> . Montréal : Les Éditions de la Chenelière, p. 122.	513 mots

3.2.3.1. *L'expérimentation des textes*

Afin de juger de l'intérêt qu'ils suscitaient²⁷ mais aussi et surtout afin de juger de leur comparabilité quant à leur niveau de difficulté, les trois textes ont été soumis à deux classes de 6^e année, du même milieu socio-économique que l'école ciblée pour la recherche. Sur une période de trois semaines, en raison d'un texte par semaine, les élèves des classes participantes ont été invités à réaliser une tâche de lecture suivi d'un questionnaire de compréhension.

De manière générale, le rappel et les questionnaires sont les tâches de performance les plus couramment employées dans les études sur la compréhension et la mémorisation d'énoncés ou de textes (Pierre, 1994 ; Dabène, 1994. Giasson, 1990; Tardif, 1990). Considérant le souci de sélectionner une tâche de performance relativement facile d'analyse (l'évaluation de la compréhension n'étant qu'une étape à la sélection finale des textes) et considérant l'intérêt de choisir une méthode d'évaluation qui soit le plus près possible de la réalité scolaire, comme le propose nombre d'auteurs, dont Dabène (1994), le questionnaire est apparu la forme d'évaluation la plus appropriée. Facile d'utilisation et de correction rapide, il a permis d'évaluer la compréhension des différents éléments du texte à l'aide de différentes questions textuelles et de différentes questions d'inférence. Quant à ces dits questionnaires de compréhension, ils ont été élaborés par le chercheur au regard des propositions de questions présentées dans les manuels sélectionnés. L'intérêt suscité par les textes a également été évalué au moyen d'une question d'appréciation. De même, une tâche d'identification des mots inconnus a été proposée aux participants afin de juger de la complexité des mots contenus dans le texte.

3.2.3.2. *La sélection finale des textes*

A la lumière de cette expérimentation, deux textes, soit le texte portant sur l'immigration chinoise (annexe E.1) et le texte portant sur l'immigration irlandaise (annexe E.2) ont

²⁷ Afin notamment de diminuer la portée d'un tel facteur sur la motivation et en conséquence, sur la réussite ou l'échec de la compréhension.

finalement été sélectionnés, notamment parce qu'ils ont généralement suscité de l'intérêt et principalement parce qu'ils ont donné lieu à des résultats de compréhension sensiblement comparables (pour une présentation-synthèse des résultats, voir annexe F). De même, il est apparu intéressant de sélectionner ces deux textes pour les raisons suivantes : ils abordent un thème commun, à savoir l'immigration, et ils proposent une structure de présentation textuelle comparable.

3.3. La collecte des données: démarche et principes directeurs

Suite à la constitution de l'échantillon et à la sélection des textes, la cueillette des données proprement dite a pu être envisagée. Cette cueillette des données (constituées essentiellement des discours tenus par les sujets à propos des formes et des contenus évocatifs mis en jeu en cours de tâche) s'est réalisée grâce à des entretiens semi-dirigés conduits auprès des 14 sujets de recherche préalablement retenus. Afin de recueillir un nombre suffisant de données, deux entretiens, portés par le cadre conceptuel, ont été réalisés auprès de l'ensemble des sujets, dans un intervalle de une à deux semaines. Lors du premier entretien, le texte portant sur l'immigration chinoise (annexe E.1) a été proposé à la compréhension des sujets et ces derniers ont par la suite été invités, après la lecture, à décrire les procédures mentales mises en œuvre en cours de tâche. Lors du deuxième entretien, le texte portant sur l'immigration irlandaise (annexe E.2) a été proposé à la compréhension des sujets. Tous les entretiens ont été enregistrés.

3.3.1. L'observation des procédures mentales : des choix à faire

De manière générale, l'étude de l'activité mentale, comme mentionné dans le cadre conceptuel, pose un problème méthodologique aux chercheurs, en ce sens qu'elle ne peut pas être observée de l'extérieur, à moins de l'inférer à partir des produits de l'activité mentale ou des comportements extérieurs qui peuvent y être associés. Pour toucher directement l'activité mentale, et à défaut de pouvoir l'observer de l'intérieur comme le ferait un scanner, le questionnement direct des sujets demeure souvent la seule méthode d'accès aux informations recherchées. Qui plus est, dans le cadre d'une étude qui s'inspire

de l'approche phénoménologique par sa volonté de permettre à chaque sujet de relater de façon précise et en ses propres termes son expérience du phénomène à l'étude tel qu'il le vit (Bachelor et Joshi, 1986), le questionnement direct demeure souvent la seule technique d'observation possible.

Les techniques d'observation intérieure, appuyées sur la verbalisation des sujets, sont nombreuses. Certaines préconisent une procédure *on-line*, c'est le cas des protocoles de pensée à voix haute. D'autres préconisent plutôt une procédure *out-line*, c'est-à-dire une verbalisation qui suit la tâche, libre ou dirigée par des questions élaborées préalablement par le chercheur. Ainsi, « *la verbalisation peut précéder, accompagner ou suivre l'activité mentale dont elle rend compte* » (Bernbaum, 1991, p. 41).

Dans le cadre de cette recherche, la verbalisation des sujets s'est réalisée suite à la tâche de lecture (premier entretien). Principalement, un tel choix a été fait parce qu'il paraissait difficile de demander aux sujets de verbaliser à voix haute et en cours de tâche le travail évocatif sans interagir sur la performance de compréhension et sur le travail évocatif lui-même. Dans la mesure où la recherche vise l'observation et la description du travail évocatif mis spontanément en œuvre par de bons et de mauvais compreneurs, le choix de réaliser l'entretien après coup nous semblait réduire les possibilités que les comportements habituellement pratiqués soient remplacés par un comportement que les sujets croient attendu, à savoir un travail évocatif.

Dans le deuxième entretien, la verbalisation des sujets a été réalisée suite à la lecture de chacun des paragraphes. Un tel choix réside essentiellement dans la volonté méthodologique de concilier les avantages des deux types d'entretiens (après la tâche et en cours de tâche). Comme un premier entretien a été effectué, les sujets sont au moment du deuxième entretien informés de l'objet de recherche qui intéresse le chercheur. Ensuite, une telle approche d'entretien a permis de mieux cibler les éléments d'informations recherchés pour ce deuxième temps de collecte (approfondissement du cheminement mental). De même, elle a permis de mieux accompagner les sujets dans leur travail de retour sur soi

(certains sujets ayant éprouvé des difficultés quant à la démarche introspective lors du premier entretien).

3.3.2. L'entretien en recherche qualitative et le dialogue pédagogique en gestion mentale

De tout l'arsenal des méthodes qualitatives, Mc Cracken, cité par Boutin (1997), soutient que l'entrevue ou l'entretien, sous sa forme élaborée, est la méthode la plus efficace. Dans le cas où une exploration en profondeur de la perspective des acteurs est nécessaire, Poupart (1997) souligne que le recours aux entretiens demeure, en dépit de ses limites, l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites. Grâce à l'entretien, il est en effet possible d'ouvrir la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur, de même que l'on se donne les moyens d'effectuer une analyse en profondeur d'un phénomène donné.

Bien qu'il existe plusieurs types d'entretiens et donc des définitions multiples, plusieurs auteurs, dont Savoie-Zajc (2000 et 1997), Poupart, (1997), Boutin (1997) et Van der Maren (1996), s'entendent pour dire qu'il s'agit d'une méthode de collecte d'informations utilisant un processus de communication verbale guidé par un canevas plus ou moins contraignant et qui peut revêtir plusieurs formes. L'entretien est classifié généralement à partir de deux variables: le degré de liberté laissé aux interlocuteurs (présence et formes des questions) et le niveau de profondeur des échanges (richesse et complexité des réponses).

Dans le cadre de cette recherche, un entretien semi-dirigé (nommé aussi mitigé, semi-structuré ou non directif) a été préconisé. Savoie-Zajc (1997) en propose une définition intéressante :

« L'entrevue semi-dirigée constitue une technique de collecte de données fréquemment utilisée dans la recherche associée aux paradigmes interprétatif et constructiviste, c'est-à-dire une approche de recherche qui tente de comprendre le sens d'un phénomène à l'étude tel que perçu par les participants d'une recherche et qui utilise pour ce faire la dynamique de co-construction de sens qui s'établit entre le chercheur et les participants (...) L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui

ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension du phénomène à l'étude ».
(p. 263 et 266)

Au regard des techniques d'observation de la vie mentale préconisées en gestion mentale (introspection et dialogue pédagogique), ce type d'entretien est celui qui se rapproche le plus de la pratique du dialogue pédagogique. En effet, tel que défini dans le cadre conceptuel, le dialogue pédagogique se veut un échange entre l'apprenant et une autre personne (un enseignant ou un chercheur) grâce auquel il est possible de cerner et de décrire avec précision le mode de fonctionnement mental de l'apprenant à partir de la conscience propre qu'en a ce dernier.

3.3.3. Caractérisation des entretiens réalisés

L'objectif des entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche est de recueillir des données susceptibles de permettre l'identification et la description des formes et des contenus des évocations générées ou non par de bons et de mauvais compreneurs lors d'une tâche de compréhension en lecture. À la lumière de cet objectif, une dynamique transparait : les sujets possèdent un savoir et le chercheur tente d'accéder à ce savoir. Bien que le type d'entretien ciblé pour cette recherche veuille éviter une structuration préalable qui augmenterait les risques de pré-structuration du discours en raison de la forme prédéterminée des questions et des réponses (Poupart, 1997), c'est au chercheur que revient la responsabilité d'initier la démarche d'étude et de guider l'entretien (Savoie-Zajc, 1997). Comme le présente bien Deslauriers (1991), le principe fondamental de l'entretien en recherche qualitative est de fournir un encadrement à l'intérieur duquel les répondants pourront exprimer leur compréhension des choses dans leurs propres termes.

Dans le cadre de cette recherche, cette responsabilité du chercheur d'initier et de guider la démarche d'étude est essentielle car elle permet d'assurer à la collecte une certaine rigueur. Ainsi, la volonté de construire un outil de collecte suffisamment précis pour rendre compte de phénomènes mentaux non directement observables, dont on peut assurer la validité et la

fiabilité, a inspiré la préparation de la collecte de données et l'élaboration rigoureuse d'un protocole d'entretien et d'un canevas de questionnement.

3.3.3.1. Le protocole d'entretien de recherche

Dans un premier temps, l'organisation générale de chacun des entretiens a été établie. Pour ce faire, chaque entretien a d'abord été envisagé au regard du texte donné à comprendre et au regard de la procédure de verbalisation (après tâche ou en cours de tâche) retenue. Le tableau IV présente à cet effet l'organisation générale retenue pour chacun des entretiens.

Tableau IV
Organisation générale des entretiens de recherche

<p>ENTRETIEN 1</p> <p>Rencontre diagnostique du fonctionnement mental sous-jacent à une tâche de compréhension en lecture.</p> <p>Dialogue après-tâche</p> <p><i>45 à 60 minutes</i></p>	<p>TEXTE</p> <p>L'immigration chinoise</p>
<p>Identification des points à approfondir au prochain entretien.</p>	
<p>ENTRETIEN 2 (une à deux semaines plus tard)</p> <p>Rencontre d'approfondissement du fonctionnement mental sous-jacent à une tâche de compréhension en lecture.</p> <p>Dialogue en cours de tâche</p> <p>Dialogue en processus de construction de sens du texte (découpage des moments de lecture)</p> <p><i>45 à 60 minutes</i></p>	<p>TEXTE</p> <p>L'immigration irlandaise</p>

Dans un deuxième temps, la réalisation des entretiens a été structurée plus profondément en prévoyant notamment l'ordre approximatif dans lequel pourraient être abordés les différents éléments à considérer dans la recherche. Les entretiens se sont déroulés en cinq étapes : l'introduction, le temps de lecture, le dialogue pédagogique, le rappel et la conclusion. Au cours de l'introduction, le déroulement et les objectifs de l'entretien ont été présentés. Durant le temps de lecture, les sujets ont réalisé la tâche de lecture exigée. Au

cours du dialogue pédagogique proprement dit, le travail évocatif et les formes et contenus mentaux qui le caractérise ont été approchés. Au cours de la tâche de rappel, l'approfondissement de la vie mentale des sujets a été réalisé au besoin. Enfin, la conclusion a permis de recueillir des informations sur les connaissances spécifiques et sur l'intérêt soulevé par le texte.

Le tableau V résume les étapes qui structurent le protocole d'entretien retenu. Dans la réalisation du deuxième entretien, les mêmes étapes ont été reprises mais le temps de lecture, le dialogue pédagogique et le temps de rappel se sont réalisés plus d'une fois lors de l'entretien, c'est-à-dire suite à la lecture de chacun des paragraphes du texte donné à comprendre.

Tableau V
Organisation spécifique des entretiens de recherche

INTRODUCTION (considérations d'ordre relationnel)	- Présentation uniformisée du déroulement de l'entretien (voir annexe G)
TEMPS DE LECTURE	- Période de lecture / Retrait de la chercheure - Prise en note du temps de lecture - Prise en note des stratégies de lecture observables
DIALOGUE PÉDAGOGIQUE Ouverture aux formes et contenus évocatifs mis en œuvre au cours de la lecture	Questions d'introduction (<i>identification du projet de sens</i>) Questions d'approfondissement (<i>identification des formes et contenus évocatifs</i>)
TEMPS DE RAPPEL Outil d'analyse potentiel pour certaines formes et contenus évocatifs	Moment où le sujet est invité à verbaliser ce qu'il a compris du texte.
CONCLUSION	- Synthèse récapitulative (reformulation) - Validation des connaissances antérieures sur le sujet du texte - Évaluation de l'intérêt pour le texte - Remerciements

3.3.3.2. *Le canevas de questionnement*

Suite à la structuration générale et spécifique des entretiens, et toujours dans le prolongement de la volonté de construire un outil de collecte suffisamment précis pour rendre compte de phénomènes mentaux non directement observables, il a semblé essentiel d'envisager un canevas de questionnement par lequel le travail évocatif et les formes et les contenus mentaux qui le structure pourraient être approchés. Spécifiquement, les questions susceptibles de permettre la réalisation du dialogue pédagogique envisagé dans la troisième étape du protocole d'entretien ont été précisées.

Pour structurer ce canevas de questionnement, référence a été faite à la question de recherche et au cadre conceptuel qui la sous-tend. Pour cette recherche, ce sont les concepts inhérents à la notion d'évocation et à l'acte de compréhension, particulièrement les formes et les contenus évocatifs retenus dans le cadre conceptuel et présentés dans la figure 1 de la page 81, qui ont servi d'appui à cette dynamique interrogative. Au regard de ces concepts, des questions susceptibles d'approcher chacune de ces formes évocatrices et chacun de ces contenus évocatifs ont été identifiées. L'annexe H présente cette banque de questions qui a servi de point d'appui aux deux entretiens réalisés.

À la lumière de cette banque de questions, l'ordre approximatif dans lequel pourraient être approchées les dimensions de la vie mentale qui intéressent la présente recherche a été précisé. À cet effet, il est apparu important d'établir en début d'entretien si le sujet rencontré évoque ou non, c'est-à-dire s'il demeure au stade perceptif ou s'il réalise un travail actif d'appropriation de l'information enraciné éventuellement dans un projet de sens donné. Une fois ceci réalisé, des questions davantage susceptibles d'aider le sujet à décrire les évocations générées ont été envisagées. Cherchant à respecter la dynamique du général au particulier (abondamment suggérée dans la littérature qui a trait aux entretiens qualitatifs), une attention particulière a été portée afin de prévoir des questions plus ouvertes en début d'échange et des questions plus fermées (qui permettent certaines mises en relation et l'ouverture à des formes évocatrices ou contenus évocatifs plus difficiles à approcher) en fin d'échange (Savoie-Zajc, 1997; Anadon et L'hostie, 1993).

Sans pouvoir élaborer un canevas de questionnement unique (ce qui irait à l'encontre de la pratique de l'entretien semi-dirigé mais aussi à l'encontre du principe fondamental en gestion mentale selon lequel il revient à l'intervenant d'aller à la rencontre de l'autre en respectant son approche personnelle), il a ainsi été possible de baliser en quelque sorte la réalisation des entretiens. De fait, une certaine constance a pu être assurée d'un entretien à l'autre et ceci, même si l'ordre des questions, le niveau de détail et la dynamique particulière d'entretien ont varié selon les sujets (Savoie-Zajc, 2000).

L'annexe I présente les principales balises, inspirées du tableau V, qui ont guidé la réalisation des entretiens, notamment en ce qui concerne les étapes invariantes.

3.3.4. Les compétences de l'intervieweur lors d'entretiens qualitatifs

Les auteurs qui s'intéressent à la technique de l'entretien reconnaissent tous que cette technique, comme toute technique, a des limites et des biais qu'il faut connaître pour mieux s'en prémunir. Poupert (1997; 1993) propose une classification intéressante de ces biais: les biais liés au dispositif d'enquête (le contenu et les formes des questions), les biais liés à la relation intervieweur-interviewé (interventions verbales et non-verbales, présupposés) et les biais rattachés au contexte de l'enquête (attentes respectives, craintes). Afin de se prémunir des conséquences souvent coûteuses de ces biais, les compétences qui guident de manière générale la technique de l'entretien qualitatif et, de manière plus spécifique, les compétences qui guident la pratique du dialogue pédagogique (La Garanderie, 1996a; Verneyre, 1993; Taurisson, 1993; Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre, 1991) ont été éclairantes lors de la préparation et la réalisation des entretiens.

Savoie-Zajc (1997) propose une terminologie particulière pour nommer les compétences qui sont nécessaires à la réalisation d'entretiens rigoureux. Pour cette auteure, la maîtrise de compétences affectives (capacité relationnelle, compréhension empathique, écoute active, respect), de compétences professionnelles (habileté du chercheur à structurer l'entretien avec la recherche en cours, habileté à guider au besoin les répondants, habileté à

faire des liens) et de compétences techniques (langage non verbal, formulation des questions, reformulation) est fondamentale.

Dans le respect de ces compétences, et au regard des suggestions de bon nombre d'auteurs (dont Boutin, 1997; Van der Maren, 1996; Vermersch, 1991), les compétences suivantes ont été retenues pour la réalisation des entretiens de recherche. Le tableau VI présente les compétences professionnelles, le tableau VII présente les compétences affectives et le tableau VIII présente les compétences techniques retenues. Lorsque cela est pertinent, les compétences propres à la pratique du dialogue pédagogique sont également présentées.

Tableau VI

Les compétences professionnelles nécessaires à l'entretien

Compétences professionnelles
Structurer l'entretien avec la recherche en cours <ul style="list-style-type: none">- Connaître le sujet de recherche pour situer les faits évoqués, saisir leur importance ;- Guider l'entretien afin de recueillir des précisions importantes;- Respecter le canevas d'interrogation (thèmes généraux et thèmes spécifiques à traiter).

Tableau VII
Les compétences affectives nécessaires à l'entretien

Compétences affectives
<p>Mettre les sujets en situation de confiance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Créer un lieu d'accueil porteur : moment, lieu familial, réduire l'effet des instruments d'enregistrement; - Obtenir la collaboration des sujets (annoncer aux sujets le but de l'entretien); - Rassurer : spécifier qu'il ne s'agit pas d'un test, aucune réponse n'étant bonne ou mauvaise.
<p>Établir une situation de communication marquée par le respect :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Montrer de l'attention et de l'intérêt aux sujets (écoute active); - Faire preuve d'ouverture d'esprit - Éviter que toute question ou remarque ne comporte un jugement de qualité sur ce qui est dit ou fait; - Ne pas interrompre les sujets et respecter leur silence; - Garder une attitude non-directive / S'assurer de l'implication active des sujets.
<p>Éclairage supplémentaire: la pratique du dialogue pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afin de permettre aux sujets de pratiquer cette introspection particulière qui a pour objet leurs procédures mentales mises en jeu pour comprendre un texte, être clairvoyant et se mettre vraiment dans leur champ mental, sans jugement (La Garanderie, 1989a). - Même si une réponse peut paraître incohérente, tenter de toujours mettre à jour le projet de sens inhérent à une action, trouver ce qui fonde la réponse (Taurisson, 1993).

Tableau VIII
Les compétences techniques nécessaires à l'entretien

Compétences techniques
<p>Travailler la formulation des questions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formuler des questions qui permettent aux sujets d'exposer leurs procédures; - Éviter les questions fermées et les questions dichotomiques; - Privilégier les questions ouvertes, courtes et neutres.
<p>Éclairage supplémentaire: pratique du dialogue pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formuler la majorité des questions à la façon d'une hypothèse (elle-même élaborée à partir du schème conceptuel de la gestion mentale), sous un mode interrogatif et en étant ouverte à d'autres possibilités puisque c'est avant tout les sujets qui détiennent les informations recherchées; - Remplacer les «pourquoi» par des «comment» (La Garanderie, 1989 b).
<p>Pratiquer la reformulation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer la reformulation (qualité de la relance) : l'écho (reprendre le mot clé dans le discours des sujets), le reflet (répéter une idée émise par les sujets en des termes identiques), la clarification (réunir des éléments importants dans une même proposition pour vérifier le sens qu'en donnent les sujets), le recentrage (résumer de façon explicite les idées émises), le point (faire la synthèse) et la synthèse (revoir les points majeurs) sont des techniques de reformulation, décrites par Boutin (1997), qui pourront être mises à contribution.
<p>Éclairage supplémentaire: pratique du dialogue pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre à contribution l'écoute active rogéienne en utilisant la technique de la reformulation. « <i>Reformuler, c'est redire en d'autres termes, d'une manière souvent plus concise et explicite, ce qui vient d'être exprimé, en invitant l'autre à s'y reconnaître</i> » (Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre, 1991, p. 53). La reformulation permet aux sujets de développer une conscience plus aiguë et d'approfondir l'analyse qu'ils font de leur fonctionnement mental. - Pratiquer cette reformulation sous un mode interrogatif: « <i>Cette condition sine qua non restreint la possibilité qu'il y ait des interprétations (erronées) puisque l'émetteur se trouve en situation de liberté pour confirmer, infirmer ou compléter ce qui lui est reflété</i> » (Destrempe, 1997, p. 204-205).

3.3.4.1. *Précisions quant à la particularité de certains principes retenus*

Au regard de la présentation des principes d'entretien retenus, il paraît nécessaire d'apporter certaines précisions afin notamment d'éclairer certains choix qui, dans un premier abord, peuvent paraître contradictoires. L'objet de la recherche (les formes et les contenus du travail évocatif) étant un savoir demeuré bien souvent implicite aux sujets, il est primordial que le chercheur accompagne ces derniers dans leur recherche de sens. C'est essentiellement pour cette raison que des principes de non-directivité et d'émission d'hypothèses de réponse, d'apparence contradictoires, se côtoient au sein des conduites retenues pour la réalisation des entretiens.

Bien qu'il aurait été tout à fait intéressant que les sujets puissent s'exprimer spontanément sur l'objet de recherche à partir de questions ouvertes, les données sur la démarche introspective montrent en de nombreuses occasions la nécessité de guider l'approche de l'objet de recherche, notamment auprès de jeunes sujets, d'où la nécessité d'une certaine forme de directivité. Lorsque cela s'est avéré nécessaire, notamment auprès des mauvais compreneurs, le chercheur a de fait, au cours de la réalisation des entretiens, émis des hypothèses de réponses en regard de la théorie de la gestion mentale que les sujets étaient invités à infirmer ou à confirmer. Loin d'être une tentative d'orientation des réponses des sujets, cette proposition d'hypothèses est perçue par les tenants de la gestion mentale comme un moyen d'atteindre véritablement la vie mentale des sujets. Notamment, face à ce principe d'utilisation du dialogue pédagogique, La Garanderie (1991) note que la formulation d'hypothèses de réponses favorise, chez les sujets, la prise de conscience de leurs conduites mentales restées jusqu'à maintenant souvent implicites. L'expérience de La Garanderie (1991) lui a montré, à cet effet, que les sujets, face à ces hypothèses de réponses, savent alors très bien si elles sont vraies, fausses ou si elles demandent des retouches. « *Loin d'accepter par influence subjective suspecte la proposition explicative de leur comportement mental qui leur est fait, les sujets témoignent d'une exigence d'exactitude qui les rend fort circonspects* » (p.182).

Parallèlement à la formulation de telles hypothèses de réponses, l'utilisation de la reformulation (sous un mode interrogatif) a également été retenue comme pratique d'entretien. De la même manière que la formulation d'hypothèses, ces reformulations permettent de guider la réflexion des sujets, en plus de prémunir encore davantage du danger de la subjectivité. Comme l'a constaté Destrempes (1997) suite à l'utilisation de cette technique pour mettre à jour le fonctionnement mental d'élèves en difficulté:

« (...) la reformulation permet aux interlocuteurs d'exprimer le sens donné aux propos entendus et d'en vérifier la justesse. Simultanément, cette reformulation invite l'émetteur à approfondir sa réflexion et à apporter les réajustements qui s'imposent. Le fait d'avoir le reflet de ses propres dires amène le sujet à les promouvoir mentalement et ainsi, à être en mesure de s'assurer de leur exactitude et à s'éveiller à de nouvelles intuitions qu'il partagera avec autrui (...) »
(p.204)

3.3.5. Quelques observations quant à la réalisation des entretiens de recherche

Suite à la préparation de tout le protocole de cueillette de données, tous les sujets, soit les 14 sujets retenus pour la réalisation des entretiens, ont été rencontrés au cours de deux entretiens portant sur des textes didactiques à caractère historique différents et des procédures d'entretien tout aussi différentes (après coup et en cours de tâche).

Placés en situation de lecture, avec la consigne de bien lire le texte pour bien le comprendre, les sujets ont été avertis qu'à la suite de leur lecture, des questions leur seraient posées quant aux actions mentales qu'ils avaient posées pour donner sens à leur lecture (pour un rappel de la consigne de tâche, consulter l'annexe G). Volontairement, la consigne de tâche ne comportait aucune piste de stratégies de lecture de type *« lis bien ce texte, pour le comprendre, fais-le exister dans ta tête à l'aide d'images »*, car il ne s'agissait pas, dans le cadre de cette recherche, d'évaluer les effets d'une consigne opérationnelle de compréhension en lecture mais bien d'évaluer la mise en pratique spontanée du travail évocatif chez de bons et de mauvais compreneurs.

Suite à ce temps de lecture (l'ensemble du texte pour le premier entretien et un paragraphe pour le deuxième entretien), les sujets ont été par la suite invités à réfléchir et à détailler leurs procédures mentales mises en jeu lors de la tâche de compréhension en lecture (formes et contenus des évocations générées) Au cours de la collecte, il paraît important de mentionner que la compétence en lecture des sujets n'a pas été de nouveau évaluée. Il a plutôt été postulé que les bons et les mauvais compreneurs, identifiés comme tels lors de la constitution de l'échantillon, sont demeurés bons et mauvais compreneurs pour cette tâche donnée de compréhension. De fait, si un rappel a bel et bien été demandé suite à la lecture de l'ensemble du texte ou d'une partie du texte, ce dernier n'a pas été utilisé dans un but d'évaluation mais bien comme un moyen supplémentaire pour obtenir des données en ce qui a trait aux dimensions de la vie mentale ciblées dans la recherche.

Chaque entretien a duré approximativement de 45 minutes à 60 minutes (soit une période de classe). Bien que le protocole d'entretien et le canevas de questionnement ont pu généralement être respectés, il a par contre parfois été nécessaire de conclure rapidement, principalement pour des raisons temporelles (fin de la période de classe, heure du dîner, retard occasionné par le quotidien de l'école, etc.)²⁸. Chacun des entretiens réalisés a été enregistré avec une caméra vidéo et/ou un magnétophone afin de pouvoir, par la suite, réaliser la transcription des discours obtenus²⁹. Comme le propose Van der Maren (1996), les sujets ont été familiarisés avec la présence de la caméra afin que cette dernière ne contamine pas la situation.

Enfin, lors de la réalisation des entretiens, la tenue d'un journal de bord par le chercheur a permis de consigner des observations susceptibles d'éclairer, si besoin, les analyses subséquentes. Principalement, l'utilisation de stratégies de lecture observables (souligner, relire, faire un tableau, etc.), la prise en note de certaines pistes d'analyse à creuser et la prise en note d'indices quant à la présence de connaissances spécifiques nombreuses ont fait

²⁸ Notamment, le deuxième entretien réalisé avec un sujet a dû être écourté pour de telles raisons; seule la compréhension de quelques paragraphes du texte a donc été approchée.

²⁹ Suite à certains problèmes techniques, dont une panne de courant, tous les entretiens n'ont par contre pu être filmés et enregistrés mais chacun des entretiens réalisés a été filmé ou enregistré et la grande majorité des entretiens ont été à la fois filmés et enregistrés.

l'objet d'une attention particulière. En annexe J, un exemple de ce journal de bord est présenté. De même, suite au déroulement des entretiens, des informations quant à la réalisation de ces derniers ont de plus été consignées afin principalement de cumuler des renseignements quant aux qualités et compétences d'intervieweur de la chercheuse, et quant aux qualités et compétences d'interviewé des sujets. Si besoin, les événements extérieurs aux entretiens mais perturbateurs (environnement inadéquat, interruption, indisposition des sujets, etc.) ont également été consignés. En annexe K, un exemple des fiches d'entretien sur lesquelles ont été consignées ces informations, de même que des informations complémentaires (nom du sujet, code d'entretien et date d'entretien) est présenté.

Afin d'illustrer plus spécifiquement les entretiens réalisés, l'annexe L présente des extraits des entretiens réalisés. Le premier extrait (annexe L.1), issu d'un entretien réalisé auprès d'un bon compreneur, présente la forme retenue pour le premier entretien (interrogation après coup). Le deuxième extrait (annexe L.2), issu quant à lui d'un entretien réalisé auprès d'un mauvais compreneur, présente la forme retenue du deuxième entretien (en cours de tâche).

3.4. L'analyse des données

L'analyse des données recueillies consiste pour le chercheur à découvrir des liens porteurs d'explication ou de compréhension (Anadon et L'hostie, 1993). Dans le cas des recherches dites qualitatives, il s'agit souvent de parvenir à découvrir la logique sous-jacente aux données présentées de manière éparse, de comprendre les structures qui fondent un phénomène et/ou des comportements et de tirer des interprétations. Dans ces mêmes recherches, il est fréquent que les données commencent très tôt à prendre de la couleur et que la phase d'analyse s'amorce, conséquemment, dès que les données constituent un début de corpus de recherche (Deslauriers, 1991), ce qui n'est pas sans occasionner un certain chevauchement dans les étapes de la recherche.

Dans le cadre de la recherche réalisée, un tel chevauchement, bien que tout de même fort restreint, a existé en ce sens que dès la réalisation des entretiens, le chercheur a analysé le

discours des sujets afin d'approfondir et d'obtenir une description assez riche pour fins d'analyse. Ainsi, au cours de l'entretien, le chercheur a dû élaborer des schèmes d'analyse et d'interprétation (liés à ses assises conceptuelles) qu'il a cherché à vérifier auprès de ses interlocuteurs. A la fin de l'entretien, avant même d'amorcer l'analyse systématique, le chercheur possédait une première représentation (globale et intuitive) du fonctionnement mental des sujets rencontrés. C'est par contre lorsque la démarche systématique d'analyse du contenu des entretiens a été mise en place que s'est effectuée la grande partie du travail d'analyse, essentiellement nourri par les réflexions conceptuelles du chercheur.

3.4.1. La démarche systématique d'analyse : description des étapes

L'objet d'analyse de cette recherche consiste à dégager, à partir des verbalisations obtenues par les sujets, les formes évocatrices et les contenus évocatifs générés par de bons et de mauvais compreneurs durant une tâche de compréhension en lecture d'un texte didactique à caractère historique.

Pour réaliser l'analyse des données recueillies, la méthodologie propre à l'analyse de contenu a été retenue. Le choix d'une analyse de contenu se fonde sur l'intérêt du chercheur pour l'information contenue dans le discours. Une telle analyse permet d'exploiter les informations que l'on retrouve dans la communication afin d'en dégager du sens (Mucchielli, 1988). À ce propos, deux types de contenu sont nommés dans la littérature et les deux types de contenu ont été utilisés dans le cadre de cette recherche. D'abord, l'analyse a porté sur ce qui a ouvertement été dit par les sujets (contenus manifestes des discours). Au-delà, l'analyse a également porté sur les contenus latents du discours, c'est-à-dire sur le non-dit mais le saisissable au moyen d'une clé de lecture spécifique (Van der Maren, 1996; L'écuyer, 1987).

Van der Maren (1996) présente bien la démarche d'analyse utilisée pour cette recherche en parlant de l'analyse interprétative. Ce type d'analyse procède en comparant le discours à analyser avec une fiction idéale ou un modèle issu de l'orientation théorique (ici, la théorie de la gestion mentale). Dans ce cas, le discours à analyser fait figure de surface puisque

c'est plutôt ce qu'il sous-tend, le contenu latent donc, qui intéresse la recherche. Pour réaliser une telle analyse, quelques étapes sont préconisées:

« lecture globale du matériel pour en dégager un sens général, repérage des divers thèmes significatifs dans leur traitement particulier, induction d'une structure fondamentale et vérification et ajustement de la structure induite à partir de chacun des traitements particuliers »

(Van der Maren, 1996, p. 412)

Les données recueillies lors des entretiens à propos des formes et des contenus évocatifs ont été traitées en deux temps lors de l'analyse. Dans un premier temps, le contenu des discours de chacun des sujets a été analysé afin d'observer et de décrire l'acte de compréhension (et ce qui le fonde) chez chacun des sujets. Dans un deuxième temps, les portraits évocatifs individuels ainsi élaborés ont été comparés, en tenant compte de la compétence des sujets, afin de dégager des ressemblances et/ou des différences au sein des deux groupes et d'appréhender le rôle de l'évocation, et des formes et contenus qui y sont associés, dans la compréhension des textes donnés à comprendre. Ainsi, la démarche d'analyse s'est effectuée au moyen de deux types de lecture (Lévesque, 1991). D'abord, une lecture verticale a permis de lire les verbatims de chacun des entretiens réalisés avec chacun des sujets. Dans le prolongement de cette lecture, les portraits évocatifs des sujets considérés individuellement ont été élaborés. Ensuite, une lecture horizontale a permis de mettre en relation les portraits évocatifs dégagés afin d'identifier et de décrire les ressemblances et/ou les différences en ce qui concerne l'acte de compréhension chez les bons et chez les mauvais compreneurs.

3.4.2. Quelques observations quant à la réalisation des analyses

Dans le cadre de cette recherche, les entretiens ont tout d'abord été transcrits (réalisation des verbatims) avec le souci constant de rendre le document le plus fidèlement possible (donc sans ajustement en ce qui a trait à la qualité de la langue). L'annexe L, qui présente des extraits d'entretien, illustre le résultat de cette transcription.

3.4.2.1. Première étape d'analyse : le fractionnement des entretiens en extraits signifiants

Suite à la réalisation des verbatims, une première lecture de ceux-ci (en alternant un bon compreneur et un mauvais compreneur) a été réalisée afin de repérer dans chacun des entretiens réalisés les passages ou les indices qui permettaient d'inférer la présence d'une trame théorique ou du moins la référence aux concepts abordés. Pour ce faire, l'ensemble des entretiens et tout leur contenu a été dans un premier temps codé puis fractionné en extraits signifiants.

Pour faciliter cette étape importante de codage et de repérage, une grille d'analyse a tout d'abord été élaborée. Essentiellement, cette grille a permis d'identifier, au regard du cadre référentiel de la gestion mentale, certains indices susceptibles de permettre l'observation des formes et des contenus évocatifs ciblés dans le cadre conceptuel (et présentés schématiquement dans la figure 1 de la page 81). Suite à son application auprès de quelques verbatims d'entretiens, il a par contre été nécessaire de la compléter afin qu'elle puisse illustrer la réalité complète des discours tenus lors des entretiens.

En plus des formes et des contenus évocatifs ciblés dans le cadre conceptuel, il est apparu important d'inclure dans l'étude de l'acte de compréhension tel que vécu par les compreneurs rencontrés, le repérage d'extraits illustrant la mise en œuvre de stratégies de lecture dites conventionnelles (c'est-à-dire les stratégies de compréhension en lecture travaillées régulièrement en salle de classe, voir annexe A). De même, il est apparu pertinent d'inclure dans le travail de codification le repérage d'extraits illustrant le recours à des stratégies métacognitives reconnues en compréhension en lecture et qui permettent aux lecteurs de gérer leur tâche de lecture. Plus largement, il est également apparu pertinent d'inclure dans le travail de codification le repérage des extraits qui ouvrent à la dimension affective d'une tâche de lecture (intérêt et motivation). Enfin, et notamment parce que les capacités introspectives se sont avérées fort distinctes chez les sujets, il est apparu tout aussi pertinent d'inclure le repérage d'extraits permettant de caractériser la capacité ou l'incapacité des sujets à investir la démarche introspective proposée. A cet effet, tous les extraits ont été qualifiés en termes de discours spontanément obtenus par les sujets (extraits

soulignés) ou en termes de discours confirmant une hypothèse de réponse, donc moins spontanés (extraits non soulignés).

Outre ses différents ajouts, la grille préalablement conçue dans le prolongement du cadre conceptuel a également été complétée ou plutôt précisée en ajoutant aux formes et contenus évocatifs ciblés des sous-concepts permettant de prendre en compte toutes les nuances du discours. Particulièrement, et notamment parce qu'il s'est avéré parfois difficile de distinguer ce qui relevait de l'attention et de la mémorisation et ce qui relevait de la compréhension et de la réflexion, les gestes mentaux ont été regroupés sous deux vocables distincts. L'attention et la mémorisation, permettant la prise pour soi de l'information, ont été regroupés sous le terme de « gestes d'appropriation », et la compréhension et la réflexion, permettant la constitution du sens par la mise en œuvre d'un travail d'approfondissement, ont été regroupés sous le terme de « gestes d'approfondissement ».

Étant donné le texte choisi, les extraits témoignant d'une prise en compte d'unités textuelles particulières aux textes de nature historique (dates, personnages, lieux et trame événementielle) ont également été ajoutés comme éléments à coder. Enfin, il est apparu pertinent, notamment parce que cette tâche était susceptible d'interpeller des structures mentales différentes de celles approchées par l'étude de l'acte de compréhension, de coder séparément les extraits inhérents aux rappels exigés suite à la tâche de compréhension³⁰.

La figure 2 illustre la grille conceptuelle issue du cadre conceptuel et corrigée au regard de la réalité des discours tenus lors des entretiens. Elle permet de bien identifier l'ensemble des dimensions de la vie mentale qui ont été considérées dans le codage des entretiens et dans la suite des analyses réalisées. Afin de faciliter l'identification des éléments d'analyse ajoutés (au regard de la grille référentielle préalablement conçue suite au cadre conceptuel), les nouvelles dimensions de la vie mentale considérées sont inscrites dans une zone de texte grise.

³⁰ La tâche de rappel, exigeant de la restitution, est en effet susceptible de ne pas interpeller pour tous les sujets les mêmes structures, certains sujets pouvant réaliser cette tâche dans le prolongement direct de l'acte de compréhension et de ce qui la fonde, mais d'autres sujets pouvant réaliser cette tâche dans un prolongement beaucoup plus direct de la mémorisation. Au regard de cette précision, il est donc apparu pertinent d'identifier spécifiquement les extraits inhérents aux rappels afin de pouvoir les analyser avec toute la rigueur nécessaire.

Cadre théorique référentiel: révision et correction au regard des analyses

Compétences d'entretien	CAPACITES INTROSPECTIVES	
Autres stratégies	STRATEGIES DE LECTURE (conventionnelles)	STRATEGIES METACOGNITIVES
Dimension affective		

Observation des formes et des contenus évocatifs

Nature du travail	PERCEPTION <i>écho de perception</i>	EVOCATION
-------------------	---	-----------

Les formes évocatives dominantes

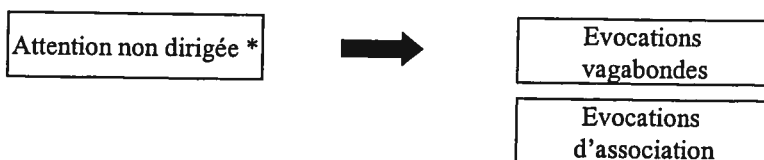
<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>				
Gestes d'appropriation	GESTE D'ATTENTION <i>Evocations d'attention</i>		GESTE DE MEMORISATION <i>Evocations de mémorisation</i>	
	Attention non dirigée *	Attention dirigée	Mémorisation non dirigée	Mémorisation dirigée
Gestes d'approfondissement	GESTE DE COMPREHENSION <i>Evocations de compréhension</i>		GESTE DE REFLEXION	
	Compréhension spontanée	Compréhension élaborée	Travail de sens dirigé	

<i>La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble</i>	
Espace	Temps
Transformation / Interprétation.	Reproduction / Traduction
Différence	Similitude
Application	Explication

Les contenus évocatifs dominants

La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	Evoqués auditifs	Evoqués verbaux	Evoqués kinesthésiques
Gestion paramétrique	Paramètre 1	Paramètre 2	Paramètre 3	Paramètre 4
Le contenu textuel des évocations				
Unités textuelles	Mots	Phrases	Paragraphes	Texte
	Dates	Lieux	Personnages	Trame

Complément d'information: geste d'appropriation



Parallèlement à cette grille, l'annexe M présente les principaux indices, inspirés du cadre conceptuel, qui ont permis de coder et de fractionner les entretiens en extraits signifiants susceptibles de permettre l'observation et l'analyse de chacune des dimensions de la vie mentale retenues.

Enfin, l'annexe N présente un exemple des nombreux tableaux (un pour chaque entretien) qui ont fait suite à ce premier travail d'analyse et qui ont, par la suite, constitué le matériel de base sur lequel les autres étapes d'analyse se sont réalisées. Essentiellement, ces tableaux permettent d'illustrer le fractionnement en extraits signifiants (au regard de la grille conceptuelle révisée, figure 2) de tous les discours obtenus pour un entretien de recherche.

3.4.2.2. Deuxième étape d'analyse : l'analyse individuelle des parcours évocatifs des sujets

Grâce à ce premier travail d'analyse, qui a permis de repérer les noyaux de sens, c'est-à-dire les mots ou groupes de mots qui puissent se rapporter aux catégories ou concepts recherchés, il a été possible par la suite de traduire cette première étape d'analyse et d'interprétation dans un discours organisé en fonction des unités de sens retenues et utilisant un langage inspiré du cadre conceptuel. Cette traduction, primordiale à la recherche, a permis de présenter une systématisation de l'ensemble des données (Savoie-Zajc, 2000; Van der Maren, 1996; Poisson, 1991).

Grâce à plusieurs relectures des regroupements des extraits signifiants pour un sujet (et en recourant parfois de nouveau aux verbatims), l'approfondissement de la question suivante a été entrepris : « *comment les relations entre ces indices interprétables de la surface peuvent correspondre aux relations entre les éléments de la trame latente de façon à pouvoir faire correspondre le sens de la totalité du texte avec le modèle latent présumé* » (Van der Maren, 1996, p. 410-411). Pour ce faire, et devant la complexité de la tâche, il a fallu se référer au cadre conceptuel (ou au glossaire présenté à l'annexe B). Au cours de l'analyse, des précisions théoriques quant au schème conceptuel ont surgi et contribué à

l'approfondissement des apports de la gestion mentale à la compréhension du processus de lecture.

Dès que la deuxième étape d'analyse a été entreprise, c'est tout un travail d'interprétation qui a été réalisé afin d'en arriver à décrire l'acte de compréhension et les formes évocatrices et les contenus évocatifs qui lui sont inhérents. A la lumière des analyses faites, une synthèse descriptive textuelle a d'abord été élaborée pour chacun des sujets. Principalement, les unités d'analyse qui ont conduit la première étape de fractionnement des entretiens en extraits signifiants (figure 2) ont été pour l'essentiel reprises; elles ont de fait permis l'organisation logique de la synthèse descriptive textuelle. Le tableau IX présente, à cet effet, l'organisation retenue et respectée systématiquement pour l'analyse individuelle de chacun des sujets. Le tome 2 présente quant à lui l'ensemble des synthèses descriptives textuelles réalisées pour chacun des sujets.

Tableau IX

Organisation logique de l'analyse et des synthèses individuelles

INTRODUCTION	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présentation des capacités à investir la démarche introspective proposée ▪ Ouverture aux stratégies métacognitives ▪ Précisions supplémentaires
LES FORMES ÉVOCATIVES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les gestes d'appropriation : l'attention et la mémorisation ▪ Les gestes d'approfondissement : la compréhension et la réflexion ▪ La gestion d'ensemble des gestes mentaux
LES CONTENUS ÉVOCATIFS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La nature des évoqués ▪ La gestion paramétrique ▪ Le contenu textuel des évocations
LES RAPPELS DE COMPRÉHENSION	

Le résultat de cette deuxième phase d'analyse, en plus de conduire à l'élaboration d'une synthèse descriptive du parcours évocatif de chacun des sujets rencontrés, a conduit à une présentation encore plus synthétique. Notamment, des tableaux-synthèses récapitulatifs des

principales caractéristiques de la vie mentale des sujets rencontrés quant à ce qui structure leur acte de compréhension ont été élaborés afin de simplifier la phase suivante, à savoir les analyses intergroupes. En annexe O, ces tableaux, qui reprennent l'organisation annoncée dans le tableau IX, sont présentés pour chacun des sujets retenus dans l'échantillon final de la recherche.

Parallèlement, une présentation schématique (élaborée à partir de la grille conceptuelle présentée dans la figure 2) a, de plus, été réalisée pour chacun des sujets. Cette présentation schématique permet d'observer en un coup d'œil l'emploi de certaines formes évocatifs et de certains contenus évocatifs chez un sujet. Cette présentation schématique est présentée dans le tome 2 à la suite des synthèses descriptives textuelles réalisées pour chacun des sujets. De même, un exemple de la forme qu'elle prend est présenté en annexe P du présent tome.

3.4.2.3. Troisième étape d'analyse : l'analyse inter-groupe des parcours évocatifs des bons et des mauvais compreneurs

Suite à l'analyse individuelle de chacun des sujets rencontrés, il a été possible de comparer les portraits évocatifs des sujets «bons compreneurs» aux portraits évocatifs des sujets «mauvais compreneurs» afin de dégager des ressemblances et/ou des différences quant aux formes et aux contenus des évocations générées ou non par chacun des groupes. Cette comparaison, au cœur du chapitre « *Analyse et interprétation des résultats* » s'est appuyée, bien entendu, sur toute la démarche d'analyse préalablement réalisée pour chaque sujet et sur les présentations textuelles et schématiques qui en ont découlé. De même, ce travail d'analyse tourné vers la comparaison intergroupe s'est organisé autour des mêmes unités d'analyse qui ont conduit les premières phases d'interprétation. Notons cependant que l'analyse des rappels a été exclue de ce travail comparatif, principalement parce que les discours inhérents aux rappels n'ont que très rarement apporté des observations supplémentaires significatives.

Dans le prochain chapitre, les résultats de ce travail d'analyse et d'interprétation sont présentés sous forme textuelle et schématique.

3.4.2.4. Le recours à la triangulation

Lors de l'analyse des données, plusieurs auteurs, dont Savoie-Zajc (2000), Van der Maren (1996) et Miles et Huberman (1991), soulignent l'importance de valider les données recueillies et l'interprétation qui en a été faite. La recherche qualitative accordant une grande place au chercheur en tant que «premier instrument de recherche», il importe en effet de mettre en place des dispositifs qui puissent valider la réflexion de ce dernier.

Afin d'accroître la crédibilité de la recherche, notamment en s'assurant que les résultats du processus de construction de sens engagé lors de la collecte des données et finalisé lors de l'analyse des discours recueillis sont porteurs de sens pour un ensemble d'intervenants, la stratégie de triangulation a donc été adoptée. Une telle stratégie suppose que le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives d'ordre théorique ou méthodologique (Savoie-Zajc, 1993).

À défaut de recourir à la triangulation théorique ou à la triangulation des méthodes, la triangulation indéfinie et la triangulation du chercheur ont été retenues pour le cadre de cette recherche. La triangulation indéfinie est caractérisée par un souci de retourner aux participants afin de provoquer une discussion autour de la co-construction de sens émergente (Karsenti et Demers, 2000). Ce retour s'est effectué durant la collecte des données dès le moment où le chercheur a cherché à confirmer auprès des sujets (par des questions et des reformulations) ses hypothèses et ses interprétations spontanées. Grâce à ce retour aux sujets, des erreurs d'interprétation ont pu être corrigées et des aspects d'analyse négligés ont pu être mis en lumière ou nuancés.

Quant à la triangulation du chercheur, deux choix ont été retenus. D'abord, l'analyse du parcours évocatif de chacun des sujets a été réalisée à deux moments différents (principe de la double analyse) afin de pouvoir juger de la cohérence et de la concordance des

interprétations posées. De plus, les données et les résultats d'analyse (aux trois phases d'analyse) ont été soumis à des chercheurs extérieurs à la recherche mais compétents quant à l'analyse des profils évocatifs. (Van der Maren, 1996; Savoie-Zajc, 1993). A cet effet, Antoine de La Garanderie, concepteur de la théorie de la gestion mentale, et Jean-Pierre Gaté, chercheur à l'Université Catholique de l'Ouest, ont tous deux validé les analyses individuelles complètes réalisées auprès de 2 bons compreneurs (Gabrielle et Julien) et 2 mauvais compreneurs (Maxime et Émilie). De plus, ils ont contribué par leurs nombreux commentaires à la richesse des analyses intergroupes. De même, la directrice de recherche, Nicole Van Grunderbeeck et le co-directeur, Jean-Yves Lévesque, se sont également insérés dans cette démarche de validation, notamment en ce qui a trait à la troisième phase d'analyse comparative.

Ces stratégies de triangulation, qui proposent, comme l'écrit Savoie-Zajc (2000), une sorte de "*procès d'intercompréhension*" (p. 194), nous ont permis de nous mettre à distance par rapport à la démarche de recherche entreprise.

Chapitre 4

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'observation et l'analyse approfondie des formes et des contenus évocatifs mis en œuvre par les sujets en cours de tâche (et explicités, du moins partiellement, au cours des entretiens) permet de dresser un portrait descriptif de leur démarche de compréhension. Comme le visait l'un des objectifs de cette recherche, l'analyse et l'interprétation des contenus d'entretien permettent donc de révéler ce qui structure la compréhension de textes chez des bons compreneurs et ce qui structure la compréhension de textes chez des mauvais compreneurs.

Dans ce chapitre, la démarche mentale mise en œuvre par les bons compreneurs pour comprendre les textes donnés à lire est dans un premier temps présentée. Pour ce faire, les formes évocatrices et les contenus évocatifs identifiés dans le cadre conceptuel, de même que les dimensions de la vie mentale ajoutées au cours de la phase de codification des entretiens (voir figure 2 pour un rappel) sont considérés tour à tour et caractérisés à la lumière de la démarche de compréhension propre aux sujets bons compreneurs. Dans un deuxième temps, les différentes formes évocatrices et contenus évocatifs sont de nouveau caractérisés, mais cette fois-ci à la lumière de la démarche de compréhension propre aux sujets mauvais compreneurs. Suite à ces portraits distincts de ce qui structure la compréhension chez les bons compreneurs et chez les mauvais compreneurs, une analyse comparative est proposée. Dans cette analyse comparative, les ressemblances et les différences entre les bons compreneurs et les mauvais compreneurs sont identifiées et décrites. En conclusion de chapitre, des profils de compréhension, enracinés dans des dynamiques mentales différenciées, sont dégagés et décrits.

Pour chacune des parties du présent chapitre, des tableaux qui présentent de manière synthétique l'ensemble des analyses proposées ont été élaborés. Pour l'essentiel, ces tableaux clorent chacune des parties du chapitre.

Dans le tome 2, l'analyse exhaustive de chacun des sujets est présentée. Pour qui veut cerner avec précision les actions mentales mises en œuvre par chacun des sujets, il est proposé de se référer à ces analyses individuelles. Chacune d'elle propose une observation et une description détaillées des formes et des contenus évocatifs mis en œuvre par un sujet

au cours des deux tâches de lecture. Tous les extraits d'entretien signifiants quant à l'analyse d'une forme évocative ou d'un contenu évocatif sont présentés. Des schémas complètent et synthétisent les observations réalisées. De même, il est possible de référer à l'annexe O qui présente, pour chacun des sujets, un portrait du profil évocatif détaillé au cours des analyses.

Le cadre référentiel de la gestion mentale étant complexe, les analyses présentées dans les pages à venir peuvent paraître complexes, notamment en ce qui a trait au vocabulaire conceptuel employé. Pour faciliter la lecture, les lecteurs sont renvoyés à l'annexe B qui présente une définition succincte (mais éclairante) des principaux concepts inhérents à la perspective théorique de la gestion mentale. De même, il est rappelé aux lecteurs que les extraits d'entretien soulignés témoignent d'un discours obtenu spontanément (donc sans interrogation précise ou suggestions d'action mentale). Au contraire, les extraits d'entretien qui ne sont pas soulignés sont plutôt des discours obtenus suite à une interrogation plus directive. Enfin, l'utilisation de la lettre « C » dans les extraits illustre un propos tenu par la chercheuse et l'utilisation de la lettre « S » illustre un propos tenu par le sujet interrogé.

1. LES BONS COMPRENEURS : PORTRAIT DE CE QUI STRUCTURE LEUR ACTE DE COMPRÉHENSION

Johanne, Gabrielle, Julien et Amandine sont les bons compreneurs retenus pour cette recherche; ils sont donc des lecteurs capables de constituer le sens de ce qui leur est donné à lire. Invités à deux reprises à lire et à comprendre un texte didactique à visée historique, ils sont parvenus, au cours des entretiens introspectifs qui ont suivi ces tâches, à identifier et à décrire les actions mentales qui portent leur démarche de compréhension. Bien que chaque lecteur ait un profil mental qui lui est particulier, avec toute la dynamique mentale et les structures de projets de sens qui le sous-tendent, plusieurs traits caractéristiques à l'ensemble du groupe « bons compreneurs » peuvent être identifiés et décrits. Ces traits caractéristiques, en plus d'être détaillés dans les pages suivantes, sont synthétisés dans les figures 3 et 4 situées aux pages 165 et 166 du présent chapitre.

1.1. Les capacités introspectives et les capacités métacognitives

Bien que n'appartenant pas aux formes évocatrices et aux contenus évocatifs ciblés en cours de recherche, la description des capacités introspectives paraît importante dans la mesure où elle permet de détailler en quelques mots la capacité des sujets à investir la tâche inédite de retour sur soi.

1.1.1. Les capacités introspectives

Au cours des deux entretiens, et bien que chacun des sujets rencontrés ait sa spécificité, c'est généralement avec facilité que les bons compreneurs parviennent à mettre en mots les actions mentales qui portent leur démarche de compréhension. S'exprimant souvent spontanément, c'est-à-dire sans qu'il soit nécessaire de suggérer des actions susceptibles d'avoir été posées³¹, ils parviennent avec une relative facilité à entrer dans la démarche introspective. Portés par des compétences métacognitives (complémentaires aux capacités introspectives) et portés par une facilité à s'exprimer, notamment à l'aide d'un langage parfois fort imagé (telle Gabrielle), les bons compreneurs parviennent donc à investir la démarche d'introspection.

Généralement, les bons compreneurs sont conscients des difficultés que peut soulever l'introspection, notamment parce qu'elle a comme objet des procédures sur lesquelles il est peu fréquent de réfléchir. Johanne et Julien, par exemple, expriment ainsi cette difficulté apparente de l'introspection et surtout son caractère novateur, voire inédit:

Julien (entretien 1). *Bien (...) ce qu'on fait, c'est que je dois lire un texte. Vous allez me poser des questions (...) concernant le texte et moi, je vais devoir vous répondre, penser dans ma tête comment trouver les réponses (...) je ne pense pas que ça vienne tout de suite.*

Johanne (entretien 2). *Je ne sais pas comment dire (...) j'ai jamais pensé à ça.*

Reconnaissant la difficulté de la démarche introspective ou peut-être justement parce qu'ils

³¹ Comme l'illustre bien la grande quantité d'extraits d'entretien soulignés (donc spontanés) dans les analyses individuelles réalisées dans le tome 2 et dans les extraits présentés dans ce chapitre.

la reconnaissent, les bons compreneurs s'impliquent généralement activement dans la recherche de sens qui leur est proposée. Ils entrent, de fait, dans la démarche introspective avec un souci de précision : ils nuancent leurs propos, les mettent en doute ou mettent en doute les propositions émises, donnent des exemples, indiquent à quel moment telle action est porteuse, etc.

Bien que capables d'investir la démarche introspective proposée, certaines dimensions de la vie mentale des bons compreneurs demeurent par contre plus difficiles à approcher (notamment ce qui structure la gestion d'ensemble des gestes mentaux et la nature des évoqués). Ainsi, certaines réponses restent parfois plus évasives, voire contradictoires. De surcroît, l'introspection proposée semble, à l'occasion, se heurter chez les bons compreneurs à une « automatisation » difficile à exprimer ; les démarches mentales, trop maîtrisées et donc automatisées, semblent plus difficilement accessibles à leur conscience. L'extrait suivant, puisé dans le deuxième entretien réalisé avec Johanne, est à ce propos fort signifiant.

Johanne (entretien 2). *S. Bien avant, je ne m'apercevais pas, c'est comme je te disais la dernière fois, avant je ne m'avais pas aperçu que j'imaginais. Ca vient tout seul mais je ne le sais comme pas. Ca fait que là, tu m'as fait apercevoir que je m'imaginais plein de choses quand, quand je lisais (...) Bien, comme les commentaires que je fais, peut-être que, peut-être que je ne savais pas vraiment que je me parlais mais (...) Bien disons qu'en me posant ces questions-là, j'ai appris beaucoup de ce que je lisais...*

1.1.2. Les capacités métacognitives

Dans le prolongement de l'introspection, et bien qu'elles ne soient pas des objets de recherche ciblés, il paraît intéressant de noter que les entretiens réalisés avec les bons compreneurs ont également permis d'observer chez ces derniers de bonnes capacités métacognitives. Fort de leur pouvoir de faire un retour sur soi, les bons compreneurs témoignent, particulièrement dans les deux tâches de lecture, de leur capacité à évaluer leur perte de compréhension ou leurs difficultés de compréhension. De même, ils témoignent de leur capacité à gérer ces pertes de compréhension par le biais de moyens mentaux

différenciés. À de nombreuses occasions, les bons compreneurs semblent gérer leur acte de compréhension à l'aide d'un métalangage³² porteur des moyens à mettre en œuvre pour surmonter les obstacles. Enfin, et dans le prolongement des constats réalisés quant à leurs capacités introspectives, les bons compreneurs se caractérisent également par leur connaissance des démarches qui supportent leur action mentale et leur capacité à les mettre en mots.

1.2. Les formes évocatives

La mobilité avec laquelle les bons compreneurs peuvent généralement mettre en œuvre plusieurs formes évocatives est apparente. Généralement centrés sur les exigences de la tâche, les bons compreneurs paraissent en mesure de gérer en réseau un bon nombre d'outils mentaux complémentaires. Au cours des différents entretiens réalisés avec ces derniers, plusieurs des formes évocatives ciblées comme étant prometteuses d'avenir pour l'élaboration du sens (notamment lorsqu'elles se complètent) sont observables. Loin d'être le résultat de l'effet du hasard, cette mise en jeu de plusieurs formes évocatives complémentaires semble prendre appui sur une gestion de qualité et une maîtrise assurée.

1.2.1. Les gestes d'appropriation : le texte érigé en objets mentaux

Le travail évocatif paraît sans contredit prioritaire chez les bons compreneurs et bien maîtrisé. Loin de rester en perception durant les tâches de lecture, ils font exister mentalement le texte en se l'appropriant à l'aide d'un travail mental qui conduit à l'élaboration d'évoqués multiples. Le texte et son contenu sont ainsi érigés en objets mentaux susceptibles de permettre l'élaboration du sens.

1.2.1.1. Le projet d'attention : une constante

Les indices d'attention au texte sont nombreux chez les bons compreneurs, notamment parce qu'ils parviennent avec une relative précision à revenir sur des éléments du texte qui

³² Sorte de discours intérieur qui leur permet de guider leur action stratégique.

ont été lus (et que l'on peut donc considérer comme ayant été « pris pour soi »). Sensibles au rôle de l'attention, les bons compreneurs témoignent à de nombreux endroits de la nécessité, pour comprendre, de faire un travail mental sur le texte, donc de mettre en œuvre le geste d'attention³³. Fort de cette intuition, ils parviennent généralement à distinguer les moments où ils réalisent un travail évocatif porteur de sens (parce qu'enraciné dans l'évocation du texte et soucieux d'éviter les évocations vagabondes) des moments où ils demeurent en perception. De même, les bons compreneurs semblent habités et nourris par la certitude qu'ils possèdent en eux les moyens et l'intuition du sens (même s'ils ne peuvent pas toujours les exprimer). Les extraits suivants sont, à cet effet, intéressants.

Julien (entretien 1). *Je me fie au fait que je le sais. C'est rare que je ne comprends pas tout de suite un texte.*

Johanne (entretien 1). *C. O.k. Tu n'as pas comme conscience d'être en train de travailler sur ce qu'il y a dans ta tête. S. Oui c'est ça, mais je sais qu'il y a quelque chose.*

Pour l'ensemble des bons compreneurs, la compréhension passe par la nécessité (conscientisée) de mettre en œuvre le geste d'attention. Pour Johanne, comprendre, c'est d'abord et avant tout penser au texte et le garder (« *Je veux juste le garder dans ma tête (...) Je garde une place plus importante pour ce que je pense* » (entretien 1). Pour Julien, comprendre, c'est notamment pouvoir se rappeler (« *Il suffit que je m'en rappelle* » (entretien 1). Pour Gabrielle, comprendre c'est d'abord et avant tout emmagasiner (« *La première fois, je retiens certaines choses. Puis ces choses-là sont emmagasinées puis après, je retiens d'autres choses (...) ça se rejoint bout à bout* » (entretien 1). Et pour Amandine, comprendre c'est avant tout se faire des images (« *Dans toutes mes lectures, je me fais des images pour mieux comprendre* » (entretien 2).

Selon les circonstances et les moments de lecture, cette attention au texte et à ce qu'il présente comme information paraît, chez les bons compreneurs, être tantôt le résultat d'un projet réel et explicite de faire exister en soi l'information et tantôt le résultat d'un mouvement plus spontané, voire automatisé. Si chacun des bons compreneurs présente les

³³ L'expression « se rappeler » étant à ce propos couramment utilisée ainsi que les expressions « j'y pense » et « j'imagine ».

deux types de projet, Gabrielle est l'un des sujets qui exprime le mieux cette caractéristique des bons compreneurs à pouvoir à la fois guider leur travail mental mais aussi se laisser porter par celui-ci (notamment lorsqu'il est automatisé).

Gabrielle (entretien 1). S. *Si c'est un texte qui m'intéresse beaucoup beaucoup beaucoup, bien ça va se faire naturellement, je n'aurai pas besoin de demander à mon cerveau. Il va tout de suite l'emmagasiner, tout ce que moi je trouve intéressant. (...) . Mais un texte moyennement intéressant que je lis normalement, il faut que je lui demande parce (silence) (...) Il ne le fait pas seul. C. O.k. Et ce que tu demandes à ton cerveau, c'est d'emmagasiner l'information. S. Oui.*

Gabrielle (entretien 2). C. *Et puis pour faire les images, pour mettre des mots- clés etc., pour faire une ligne du temps, est-ce que tout ça arrive automatiquement à la lecture ou il y a un travail (...) S. Bien là, ça arrive euh, bien correct parce que je suis habituée là mais au début, c'était plus, il fallait que je commande.*

1.2.1.2. Le geste de mémorisation : prolongement de l'attention

La capacité des bons compreneurs à revenir sur plusieurs éléments textuels avec précision laisse penser que le geste de mémorisation est, chez eux, également bien maîtrisé. Dans les entretiens, ils utilisent à de multiples occasions l'expression type « *se rappeler* » pour témoigner de leur appropriation du texte³⁴. Dans le prolongement immédiat du geste d'attention, le geste de mémorisation semble de fait essentiel à leur action mentale. Maintes fois, les bons compreneurs expriment leur certitude quant à leur capacité à pouvoir conserver et retrouver (si besoin) ce qu'ils mettent dans leur tête.

Si le geste de mémorisation semble utile à leur action de compréhension, il ne paraît pas, par contre, prioritaire, sauf peut-être chez Gabrielle dont le projet de compréhension semble essentiellement nourri par la volonté de reproduire et coder tel quel ce qui est perçu. Aussi, la capacité et la volonté des bons compreneurs à inscrire leur travail d'appropriation dans la durée paraissent-elles davantage un moyen d'élaboration du sens (par la comparaison en cours de lecture des objets mentaux constitués) qu'un projet directeur de la lecture.

³⁴ Sauf Amandine qui ne témoigne que très peu dans son discours d'un projet d'appropriation ancré dans la mémorisation.

Interrogés sur leur projet de lecture, Julien et Johanne témoignent du rôle de la mémoire (du moins la mémoire de travail) dans l'acte de compréhension.

Julien (entretien 1). *Bien, il fallait quand même que je lise en me rappelant des choses pour comprendre les autres phrases.*

Johanne (entretien 1). *Bien quand je commence à lire (...) je me concentre sur la lecture pour me rappeler de mon texte (...) Je veux juste le garder dans ma tête et me rappeler les informations car ça pourrait me servir.*

1.2.2. Les gestes d'approfondissement : une maîtrise qui ouvre au sens

Le projet de donner sens étant généralement prioritaire chez les bons compreneurs (surtout chez Johanne et Julien), l'apport que permet la maîtrise des gestes d'approfondissement est particulièrement observable. Les gestes de compréhension et de réflexion, qui permettent que s'organise véritablement la pensée et que s'élabore le sens, semblent, de fait, bien maîtrisés chez les bons compreneurs, d'autant plus qu'ils s'enracinent dans une mise en œuvre tout aussi rigoureuse des gestes d'appropriation. Cette maîtrise des gestes d'approfondissement semble offrir aux bons compreneurs la capacité de gérer efficacement le travail de relation et de comparaison nécessaire à la constitution du sens.

1.2.2.1. De l'intuition à la constitution réelle du sens

Dans le prolongement de leur certitude qu'ils possèdent en eux les moyens (parfois implicites) de constituer le sens, les bons compreneurs témoignent fréquemment au cours des entretiens d'une sorte d'intuition qui leur fait connaître (ou leur donne la sensation de connaître) rapidement le sens (du moins général) du texte.

Julien (entretien 2). *C'est rare que je ne comprends pas tout de suite un texte (...) le plus souvent (...) je n'ai même pas besoin de réfléchir pour comprendre mon texte.*

Gabrielle (entretien 1). *Et bien l'installation au Canada, bien j'ai trouvé que ce n'était pas compliqué à lire. C'était très explicite, très ouvert (...) tu lisais puis tu comprenais.*

Johanne (entretien 1). *Des fois, je comprends tout seul, je n'ai pas besoin de rien.*

Johanne (entretien 2). *Je l'ai compris, tout simplement.*

Lorsque l'on investit par contre les actions mentales qui sont en mesure de contribuer à la constitution du sens et à l'approfondissement de leur intuition de sens (qui est alors précisée et nuancée), force est de constater que les bons compreneurs réalisent régulièrement un véritable travail de rapports de sens, de confrontations, de comparaisons et d'ajustements. Ainsi, s'ils peuvent bénéficier d'une compréhension plus spontanée (voire immédiate), les bons compreneurs semblent également en mesure d'investir les démarches mentales qui supportent une compréhension plus élaborée et plus dirigée par le projet explicite de donner sens.

Spécifiquement, le geste de compréhension, tel que défini par La Garanderie, paraît très bien maîtrisé par les bons compreneurs. À l'occasion, mais plus rarement, le geste de réflexion, qui induit véritablement un recours explicite aux acquis pour surmonter un obstacle, paraît également un outil disponible à la conscience des bons compreneurs³⁵.

1.2.2.2. Le sens dans ce qui est donné à comprendre

Bien que l'expression des bons compreneurs à ce sujet soit moins spontanée et explicite (la conscience de réaliser un travail de relation et de comparaison semblant moins apparente), à plusieurs endroits dans les entretiens, il est possible d'observer l'apport des gestes d'approfondissement dans la démarche de compréhension des bons compreneurs. Cet apport est notamment apparent dans leur capacité (et éventuellement leur projet explicite) à traiter les évoqués constitués pour les ajuster à la réalité du texte et pour les comparer entre eux enfin d'établir des liens de sens entre les différentes informations textuelles.

Chez Johanne et Julien, ces rapports de sens paraissent particulièrement portés par le souci de l'explication (nourri lui-même par des questionnements personnels que Julien et Johanne se proposent de résoudre). Les extraits suivants sont à cet égard significatifs de ce projet

³⁵ Dans la discussion, l'apport du geste de réflexion dans les tâches de lecture proposées sera détaillé et discuté.

d'explication qui supporte tout un travail d'aller-retour porteur de sens.

Johanne (entretien 1). *S. Ah ! Là, j'ai lu Vancouver. C. Oui. S. Et je me suis dit : « c'est où Vancouver » (...) Parce que moi, je ne sais pas c'est où Vancouver (...) je me suis demandée dans quel coin ça pouvait être. Là, après ça, il m'a donné d'autres informations et ça m'a un peu située. C. Quelles ont été les informations qui ont permis de te situer, pour savoir où était Vancouver ? S. Bien, un petit peu plus après, je crois, ça disait que... ils commençaient en Colombie-Britannique je pense, quelque chose comme ça, donc je me suis dit : « ça doit être dans ce coin-là ». Je sais que c'est au Canada.*

Johanne (entretien 2). *S. Oui, tantôt tu me demandais si j'avais fait un lien avec l'autre paragraphe. C. Oui. S. Bien là, je peux dire oui. C. Là, tu t'en rappelles, donc tu as fait ce lien là « ah, c'est pour ça qu'ils nous disent qu'ils ont immigré beaucoup, c'est parce qu'il y a une famine ». S. Oui, c'est ça. Quelque chose du genre. Oui, parce qu'il me parle de la famine puis tout ça. Donc là, je me suis dit : « s'ils ne me parlaient pas de tout ça, ce ne serait peut-être pas à cause de ça. Ils ne me disent pas ça pour rien ».*

Johanne (entretien 2). *« S. Il me disait qu'ils étaient pauvres donc je me suis dit : « peut-être qu'ils ont construit quelque chose juste pour être capables de s'en aller au moins ». C. O.k. Donc tu as vraiment pris tous les indices, toutes les informations pour réussir à créer ta compréhension du texte. S. Oui.*

Julien (entretien 1). *C. (...) qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête du moment où tu t'es aperçu que ce n'était pas dans les années que tu avais d'abord pensées (...) ? S. Bien là, d'abord, je me disais (...) : « comment ça se fait, ce sont des Chinois qui construisent les chemins de fer, en, à Vancouver ? » (...) Je me demandais pourquoi (...) des Chinois (...) je me disais; « comment ça, des Chinois, qu'est-ce qu'ils viennent faire là-dedans ? ».*

Julien (entretien 2). *S. Donc là, quand je lis le deuxième paragraphe, après avoir lu le premier (...) Là, je viens de voir la cause de toute cette immigration. C'est à cause d'une surpopulation, pénurie de patates, de pommes de terre (...). C. Donc ce paragraphe-là t'a permis de comprendre un peu pourquoi les immigrants, les Irlandais, avaient quitté leur pays, c'est ça ? S. Oui.*

Julien (entretien 2). *S. Bien il y a, il y a des liens que j'ai faits, comme mettons (...) ces Irlandais-là, ils sont venus à plusieurs, puis j'ai fait aussi, ça disait l'arrivée au Canada (...). Et certains travaillent dans des chemins de fer... Je revois que ça disait au premier paragraphe que plusieurs Irlandais étaient immigrés au Canada. Ça me dit leur travail, tout, tout ce qu'ils faisaient dans la vie, comment ils gagnaient leur vie dans cette période difficile.*

Chez Gabrielle et Amandine, ces rapports de sens paraissent moins marqués par le souci de l'explication et de la précision, mais ils demeurent le moyen par lequel ces sujets parviennent à confronter (et à ajuster au besoin) leurs évoqués et les informations textuelles.

Gabrielle (entretien 1). *C. Tu as donc fait un retour, tu as fait revenir dans ta tête une information que tu avais mise pour comprendre une nouvelle information qu'on dit. S. Oui.*

Gabrielle (entretien 2). *C. Est-ce que tu as dû faire des retours sur le début du texte ou... S. Retour au début du texte, deuxième paragraphe. C. Et qu'est-ce que tu es allée chercher*

dans le deuxième paragraphe pour mieux comprendre le troisième ? S. Bien, il disait des conditions de pauvreté dans le troisième. Bien là, je me suis demandée, dans le deuxième, il me nommait les conditions de pauvreté, donc j'ai revu les conditions de pauvreté (...) Les mots-clés. (...) C. O.k. Donc tu as fait référence à ces mots-clés. S. Oui.

Amandine (entretien 2). *C. Donc pour ce paragraphe-ci, est-ce qu'avant même de lire le paragraphe, il y a des choses auxquelles tu penses ou tu attaques tout de suite la lecture du paragraphe ? S. Bien, j'ai repensé aux premières images.*

1.2.2.3. Le sens dans ce qui est donné à comprendre et dans les acquis qui peuvent y être associés

Outre ce mouvement mental qui amène les bons compreneurs à réaliser un travail de comparaison et de relation entre les différentes parties du texte et les évoqués élaborés, un mouvement complémentaire, qui est quant à lui davantage tourné vers l'apport de sens que peuvent fournir les acquis de savoir ou d'expérience, est également observable dans la démarche des bons compreneurs. Parallèlement donc à une compréhension plus intrinsèque (parce qu'essentiellement nourrie par le texte lui-même, objet de perception), la maîtrise des gestes d'approfondissement semble également donner l'occasion aux bons compreneurs d'investir une compréhension plus extrinsèque (parce qu'essentiellement nourrie par le fond d'acquis de chacun des lecteurs). Cette maîtrise donne aux bons compreneurs le moyen de confronter leurs acquis de savoir ou d'expérience aux informations qui leur sont données à lire et à comprendre, ce qui leur permet d'élaborer d'autres liens de sens.

À de nombreuses occasions, la disponibilité de leurs acquis paraît fournir aux bons compreneurs des moyens spontanés pour donner sens rapidement aux informations lues et/ou pour se constituer des évoqués plus riches. Au contraire, l'absence d'acquis référentiels à la situation évoquée semble réduire leur capacité à s'appropriier (du moins visuellement) le texte. Des extraits puisés dans les entretiens réalisés avec Johanne, Gabrielle et Julien sont, à cet effet, intéressants.

Johanne (entretien 1). *C. Tu saurais me dire à quel moment tu as plus de facilité à imaginer, à te faire des images et à quel moment tu imagines moins bien, là, il n'y a pas d'images qui se forment ? S. Bien, peut-être que... comme là, il parlait des patates. Ca, je connais beaucoup les patates, ça, ce n'est pas compliqué, je connais les patates, ça, je l'ai bien compris dès le début.*

Gabrielle (entretien 1). S. (...) *puis quand j'ai des connaissances, je vais simplement fouiller puis les images, les mots en images qui représentent mieux l'image, je vais les associer.*

Julien (entretien 2). S. *Si je m'imagine, c'est parce que je m'imagine des choses que j'ai déjà vues (...) Là, ça va être plus difficile (...) parce que je ne sais pas de quoi a l'air une immigration d'Irlandais (...) Je n'ai jamais vu d'immigration irlandaise.*

À d'autres occasions, notamment lorsqu'ils ne parviennent pas à élaborer spontanément une évocation susceptible de porter le sens de ce qui leur est donné à lire ou lorsqu'ils ne trouvent pas dans le texte des indices susceptibles de les aider dans cette élaboration, les bons compreneurs semblent pouvoir recourir, et ceci de manière plus dirigée, aux acquis disponibles à leur conscience (principalement leurs acquis de savoir et parfois leurs acquis d'expérience).

Julien (entretien 1). S. *Il y avait, il y a aussi une réflexion que... sur la ville où il y a beaucoup de Chinois, Chinatown-là (...) J'avais, je pense avoir déjà entendu le nom de cette ville. Je ne sais pas où mais je pense avoir déjà entendu le nom. Là, je me dis : « ah, ça doit, c'est une ville de Chinois si j'en juge par le nom ». C. o.k. Donc là, à ce niveau-là, tu fais des réflexions sur le texte et ces réflexions-là... S. Et justement, ça le disait qu'il y avait beaucoup de Chinois.*

Amandine (entretien 2). C. *Et ces images-là que tu me décris, est-ce que tu les avais déjà vues à quelque part, est-ce que tu t'inspires de quelque chose pour t'aider à les construire ? S. Oui, comme au début au premier paragraphe, j'ai imaginé un film où, comment ça s'appelle « La petite maison dans la prairie ». C. Oui. S. J'ai imaginé cet endroit-là où il y avait la maison. (...) C. *Pour quelle raison tu es allée chercher cette image-là, en quoi elle t'aidait à mieux comprendre ? S. Bien parce que je n'arrivais pas à trouver un endroit où ils allaient placer leurs maisons, construire leurs maisons.**

Amandine (entretien 2). S. Bien j'imagine, puis s'il y a des mots que je comprends pas, je reste sur ce mot-là. Par exemple, il y a une section que je trouvais un peu plus difficile, c'est la dernière de cette page. C. *La dernière de cette page.* S. La maladie, la choléra, puis j'ai lu l'autre mot, le typhus. C. Oui. S. Je savais ce que c'était alors je me suis dit : « c'est une maladie grave et puis c'est contagieux » C. *Tu savais qu'est-ce que c'était le typhus. Comment ta connaissance sur le typhus est revenue dans ta tête ? S. C'est parce qu'il y avait un film où il y avait justement... c'était ça le thème, c'était la maladie du typhus. C. O.k. S. Et donc, c'est une maladie grave, contagieuse, il ne fallait pas s'en approcher, et puis que ça se soignait pas très facilement. C. *Tu as revu ce film-là ou tu as juste repensé que tu avais vu ce film-là et que ça devait être.* S. *Ouais, j'ai juste repensé à ce film-là.**

Comme l'exprime Johanne, si les informations textuelles ne permettent pas de soulever un obstacle de compréhension, elle sait pouvoir « se pencher là-dessus » (et en toute logique, puiser dans son réservoir d'acquis porteurs de sens).

Johanne (entretien 2). *S. Mais tout de suite après, il disait deux maladies, que ce sont deux maladies, quelque chose comme ça, puis là, je me dis : « bon, ça me donne quelque chose ». Sinon, il n'aurait pas dit ça, je l'aurais vraiment relu puis, je me serais penchée là-dessus.*

1.2.2.4. Le sens à travers l'acte d'entretien : précisions

L'analyse des gestes d'approfondissement ne serait pas complète sans approcher l'apport très riche que semble susciter, plus spécifiquement chez Julien, le fait de devoir verbaliser, pour les besoins de l'entretien, sa compréhension des textes. Au cœur de ce qui constitue le mouvement de pensée qui permet à Julien d'élaborer le sens, le travail de relations et de rapports de sens qui est réalisé dans l'immédiat de l'entretien semble en effet non négligeable, notamment parce qu'il semble permettre à Julien de préciser et de détailler son intuition de sens, comme l'illustrent les extraits suivants.

Julien (entretien 1). *S. Bien justement, c'est pendant, pendant que je te racontais, il y avait bien plus de détails que j'en avais vus.*

Julien (entretien 2). *S. Justement, c'est parce que ça vient bien plus, ça vient à peu près dix fois plus clair quand je te le raconte.*

Ce constat, bien que principalement issu de l'analyse des entretiens réalisés avec Julien, n'est pas sans soulever des interrogations quant à l'apport, pour tous les sujets, de l'acte d'entretien dans la constitution du sens.

1.2.3. La gestion des gestes mentaux : complémentarité et mobilité porteuses de sens

Les observations en ce qui a trait à ce qui structure et porte l'ensemble des gestes mentaux invitent à considérer la mobilité avec laquelle les bons compreneurs parviennent à diriger leur vie mentale. Si la démarche mentale des bons compreneurs a le mérite de toucher l'ensemble des gestes mentaux porteurs de l'élaboration du sens, elle a, en effet, également le mérite d'être soutenue par des projets de sens multiples et complémentaires.

1.2.3.1. Les apports complémentaires d'une compréhension «traductrice » et d'une compréhension «interprétante »

Partout où l'on porte l'analyse, force est de constater que c'est principalement dans la traduction et la reproduction de ce qui est donné à lire que les bons compreneurs semblent gérer leur tâche de lecture (ou du moins la finalité de cette tâche). Certains sujets se donnent ce projet de traduction et de reproduction d'entrée de jeu. Cette dominante du projet de reproduction et de traduction est particulièrement apparente chez Gabrielle qui cherche principalement à s'approprier l'objet de perception tel que perçu (grâce à une maîtrise adéquate du paramètre 2). D'autres semblent plutôt compléter leur mouvement de pensée par ce retour sur le texte (Amandine mais surtout Julien).

A quelques endroits dans les entretiens, les bons compreneurs expriment ainsi le rapport qu'entretient leur travail évocatif avec le projet de traduire les informations données à lire.

Johanne (entretien 1). *C. O.k. Et quand tu y penses justement à ce texte-là, quand tu le lis, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui s'est passé pour ce texte-là ? Tu me dis : « je lisais puis je l'ai imaginé »... Ça veut dire quoi imaginer, qu'est-ce qui s'est passé ? S. Bien, je me suis vue... A des instants, j'ai comme vu les personnes qui faisaient ça. C. O.k. S. A peu près comment c'était. Le temps, qu'est-ce qu'on me dit comme information, j'ai imaginé ce qu'il disait (...) C. Tu as imaginé ces éléments d'informations du texte. S. Oui.*

Gabrielle (entretien 1). *C. O.k. Et puis c'est un film continu, ce sont des images continuellement que tu vois ? S. Oui. C. Qui représentent ce dont le texte parle ? S. Oui.*

Amandine (entretien 2). *S. Bien, je lis chaque phrase puis à chaque phrase, une image qui apparaît.*

De même, à de nombreux endroits, les bons compreneurs témoignent de leur souci (exprimé ou illustré dans l'action) de réajuster (si besoin) leurs premiers évoqués constitués, notamment si ces derniers s'avèrent non pertinents au regard des informations textuelles. Les exemples suivants sont, à cet égard, significatifs.

Johanne (entretien 1). *C. Donc tu vas ôter la ville, tu vas comme faire disparaître la ville. S. C'est ça. C. Et tu vas mettre ce qui correspond bien. S. Oui, ce qui va avec ce que je viens de lire. C. O.k. S. Si je ne le mets pas, c'est comme si ça, si je n'avais pas compris.*

Julien (entretien 1). *S. (...) c'est comme si je voyais les immigrants (...) comme des chasseurs dans ce temps-là, des chasseurs asiatiques, mongols peut-être (...) Bien, j'ai vu*

ça, puis là, ensuite, c'est comme, ça s'est enlevé, « ting », puis là (...) une autre image l'a remplacée. C. Et c'était quoi cette autre image-là ? S. Bien, ça avait rapport avec le texte. C'était justement...je voyais des Chinois avec des marteaux et des pioches en train de construire un pont de train et de creuser un tunnel pour mettre des rails à l'intérieur.

Grâce à ce projet d'ajustement, le danger de rester à une intuition première de sens, éventuellement dominée par une interprétation personnelle du texte ou par des évocations-associations plus ou moins pertinentes au regard du sens exact du texte, est ainsi généralement évité et d'emblée, les gestes d'approfondissement, avec tous les rapports comparatifs qu'ils sous-entendent, sont investis.

Parallèlement, et bien que le travail mental semble fortement marqué par le sens de la reproduction et de la traduction, les bons compreneurs (certains en particulier) semblent également pouvoir bénéficier (et peut-être fort heureusement) des apports du sens de la transformation et de l'interprétation (dans un mouvement mental parallèle et toujours ouvert en fin de démarche à un retour sur le sens réel du texte). Le sens de la transformation et de l'interprétation s'observe, notamment, lorsque certains bons compreneurs outrepassent les informations données à comprendre pour investir un domaine du possible et/ou poser des hypothèses de sens. Il s'observe aussi lorsque certains bons compreneurs revendiquent l'apport de leur imaginaire dans l'élaboration d'évoqués visuels et/ou verbaux. Amandine, mais encore plus Julien, sont à cet égard les sujets chez qui le sens de l'interprétation et de la transformation est apparent. Leurs actions mentales semblent, en effet, d'abord et avant tout portées par les rapports de sens qui dépassent le sens premier du texte.

Amandine (entretien 1). *C. Et qu'est-ce qui se passe ensuite pour compléter ta lecture du texte ? Comment tu fais exister le texte dans ta tête ? S. Bien, je ...je m'imagine quand c'est fini que le train passe, que les gens montent dedans. C. Tu le vois ce train-là passer, avec les gens en mouvement, etc. ? S. Oui. C. Est-ce que le texte t'en parle de ce train qui passe ? S. Non C. C'est toi qui imagines la finalité ? S. C'est moi. C. C'est toi qui imagines. A quel moment du texte tu imagines ça ? S. A la fin.*

Amandine (entretien 1). *S. J'ai vu les Chinois dans des magasins et il y avait des Canadiens qui venaient les insulter. C. Donc tu as pensé à ça, tu as vu les Chinois dans les magasins. S. Oui. C. Et ça non plus, ce n'était pas directement dans le texte, on ne te parlait pas de Chinois qui étaient dans des magasins. S. Non. C. Qu'est-ce qui t'a fait faire ce lien-là ? S. Bien, je ne sais pas (silence), mon imagination. C. Ton imagination.*

Julien (entretien 1). *C. Et ça, est-ce que ça te parlait, est-ce que ça, on te parlait de ça dans le texte cette image-là ? S. Bien non, on parlait pas, c'est venu tout seul parce que c'est facile de s'imaginer (...) pour moi, c'est quand même assez facile de m'imaginer...*

1.2.3.2. La complémentarité des rapports de similitude et des rapports de différence

Outre ce rapport prioritaire à la reproduction et à la traduction (qui n'exclut pas pour autant un rapport à l'interprétation et à la transformation), la capacité à élaborer le sens à travers des rapports de ressemblance semble une autre constituante de la démarche de compréhension des bons compreneurs. À de nombreux endroits dans les entretiens, les bons compreneurs s'expriment avec des termes qui laissent penser que les rapports de ressemblance sont porteurs dans leur démarche (« *c'est comme* », « *c'est pareil* »). De même, à de nombreux endroits, notamment lorsqu'ils réfèrent à leurs acquis, les bons compreneurs établissent des relations de correspondance entre les différentes situations évoquées par le texte et des situations de savoir ou d'expérience qu'ils ont déjà emmagasinées.

Gabrielle (entretien 1). *S. Bien peut-être les mots (...) moi je les imagine en images sans avoir de connaissances ou de films, tout ça bien ça me donne l'image, là je peux aller fouiller dans les films que j'ai déjà vus, là, je trouve l'image, mettons « ah, elle lui ressemble », puis là, mon cerveau, il passe à l'autre (...) C. Si tu n'as pas de connaissances immédiates, tu te fais une image que tu penses qui peut représenter le texte, c'est ça ? S. Oui. C. Et là, tu cherches dans ta tête s'il n'y aurait pas une autre image qui pourrait correspondre. S. Oui.*

Gabrielle (entretien 1). *S. Si j'ai déjà vu un documentaire sur ça, bien je vais essayer de reprendre les images qui... vont bien avec... C. Qui correspondent au texte ? S. Oui.*

Johanne (entretien 2). *S. Mais on dirait que je m'imagine plus que c'est des Noirs. Parce que des fois, je m'imagine qu'ils étaient pauvres, puis tout ça, mais tu sais, quand je parle, tu sais, souvent les Noirs, ils ne sont pas chanceux... (...) Bien, tu sais, il disait qu'ils étaient beaucoup pauvres (...) C. Ça ressemble aux conditions des Noirs ? S. Oui, c'est ça.*

Amandine (entretien 1). *S. Par exemple, il y a... il y a. Avant les Noirs, ils n'étaient pas bien acceptés et je me suis imaginée les Chinois. (...) Je savais que les Noirs étaient très mal acceptés, je me suis imaginée des Noirs, puis des Chinois à la place des Noirs.*

Au-delà des extraits qui laissent penser à cette portée de sens des rapports de similitude, la structure même du projet de compréhension des bons compreneurs invite également à une

telle ouverture aux rapports de ressemblance. En effet, le sens de la similitude n'est-il pas nécessaire aux bons compreneurs s'ils veulent conduire leur projet de reproduction et de traduction du texte et établir, pour ce faire, les correspondances nécessaires ?

En outre, si les bons compreneurs paraissent davantage tournés vers l'apport des rapports de ressemblance (ou du moins si ces rapports de ressemblance semblent plus apparents), ils semblent aussi pouvoir constituer le sens à travers des rapports de comparaison davantage tournés vers la différence. Particulièrement, lorsqu'ils réfléchissent en comparant des situations opposées (de type « *ce n'est pas pareil* », « *ça s'est modifié* »), les bons compreneurs semblent tout aussi capables d'être portés par le sens de la différence. Ils sont notamment, dans la compréhension des textes proposés, fort sensibles à l'évolution des conditions de vie des Chinois et/ou des Irlandais et à la comparaison de ces conditions au cours de leur histoire. De plus, dans le cas de Julien, le sens de la différence est aussi porté par les rapports qu'il établit entre le savoir qu'il possède déjà et le savoir que le texte lui propose. C'est de fait prioritairement en confrontant, par différence, son savoir à celui qui est proposé dans le texte que Julien semble s'appropriier le texte.

1.2.3.3. L'apport prioritaire du projet de s'expliquer : portée de compréhension

Dans le prolongement des structures de projets de sens jusqu'alors mises à jour, c'est également avec le souci principal de s'expliquer le texte et son contenu que les bons compreneurs (mais surtout Johanne et Julien) semblent investir le travail de compréhension en lecture. Ce souci de s'expliquer ce qui est donné à percevoir est notamment apparent dans les extraits d'entretien où les bons compreneurs expriment ou confirment l'importance de comprendre (éventuellement de nouvelles choses) et de pouvoir expliquer les informations textuelles (ou les mots difficiles, comme le souligne Amandine).

Johanne (entretien 2). *S. Mais si je ne comprends pas, des fois je ne sais pas c'est où comme ça, là peut-être que je réfléchis plus à quoi c'est. C. Quand l'information est plus difficile, là, tu poses vraiment une réflexion. S. Oui, c'est ça. J'arrête souvent quand c'est difficile sinon je ne peux pas imaginer.*

Julien (entretien 1). *S. Ah, là il y a plusieurs affaires que je comprends.*

La dominante du sens de l'explication est également observable à travers plusieurs extraits (dont quelques-uns présentés dans l'analyse des gestes d'approfondissement) qui illustrent le travail de réflexion (et de relations logiques et causales) qui découle, chez les bons compreneurs, de ce souci d'explication. Ce propos tenu par Gabrielle est, à cet effet, intéressant.

Gabrielle (entretien 1). *C. C'était important pour toi quand tu faisais toutes ces images-là de donner du sens au texte, c'est-à-dire d'avoir des relations entre chacune des images, que le film soit logique, etc.? S. Oui (...) Quand c'est logique, c'est plus limpide, je peux mieux comprendre.*

Quant au sens de l'application, il est beaucoup plus difficile à observer (peut-être parce que la tâche exigée n'interpelle que très peu ce lieu de sens). Tout au plus, la capacité des bons compreneurs à enraciner le discours d'entretien dans des exemples dénote-t-il leur capacité à construire leur pensée, en cours d'entretien, dans une dynamique plus « appliquante ».

1.2.3.4. La complémentarité du sens de l'espace et du sens du temps

En ce qui a trait enfin aux lieux de sens que sont le temps et l'espace, il semble que les bons compreneurs bénéficient encore une fois de l'apport riche d'une gestion complémentaire et mobile des deux lieux de sens.

D'entrée de jeu, ils s'assurent d'avoir en eux un temps ou un espace d'accueil pour le travail évocatif à venir.

Gabrielle (entretien 2). *C. Donc le troisième paragraphe est lu. Est-ce que, avant de le lire, il y a des choses qui sont dans ta tête ou que tu fais revenir ou... S. Non. C. Non. S. Disons que je déplace tout pour laisser la place à... les nouvelles informations qui vont arriver. C. Tu déplaces tout, est-ce que c'est... Quand tu me dis "déplace tout", c'est et les images et la ligne du temps et... S. Tout. C. Tout. C'est vide ? S. Ça devient une page blanche.*

Johanne (entretien 1). *C. Donc tu avais ça dans ta tête avant la lecture du texte. S. Oui. C. Mais là, quand tu as commencé la lecture, tu t'es dit : « là, il faut que je fasse le vide »,*

c'est bien ça ? S. Oui (...) je me suis fait le vide et j'ai imaginé comment ça se passait, qu'est-ce que ça disait, je l'imaginai (...) Bien, j'enlève comme ce que je pensais puis là, je pense au texte.

Plus spécifiquement, le registre de pensée des bons compreneurs paraît pouvoir s'inscrire dans l'espace au moyen d'un traitement de l'information (souvent quelques mots-clés) qui demeure plus général, synthétique, compartimenté, voire imprécis. De même, les outils évocatifs sont-ils chez certains compreneurs gérés essentiellement dans l'espace. Gabrielle est, à cet effet, le sujet qui gère préférentiellement ses outils évocatifs dans un espace d'accueil, comme l'illustre cet extrait.

Gabrielle (entretien 2). *C. Et qu'est-ce qui arrive à ce moment-là avec ta ligne du temps ? Est-ce que ta ligne du temps qu'on... elle est toujours là quand même puis il y a le film qui est comme plus dans le bas dans ton, dans ta, dans ta vision ? S. Bien...C. Ou c'est disparu ? S. Bien mettons que la ligne se découpe en morceaux comme je disais tantôt, une grande ligne tout ça, mettons je les empile (elle fait le geste de la rassembler du revers de la main) puis là, eux autres avec je les rentre dans un tiroir. Ça fait que c'est un gros classeur (elle fait un carré dans l'espace) puis là, ils ont toute euh... ligne du temps (elle indique comme différents tiroirs), euh mots-clés, tous là. J'ouvre mon tiroir puis je les mets dedans.*

Parallèlement, le registre de pensée des bons compreneurs paraît également pouvoir s'inscrire dans le temps dès le moment où ils approfondissent leurs intuitions de sens, les précisent, les analysent et les organisent en réseau de relations logiques, causales et temporelles. De même, dès le moment où les bons compreneurs font la preuve de leur capacité à constituer (ou à restituer) le sens du texte en respectant la trame événementielle, ils témoignent d'une gestion évocative capable de s'inscrire dans le temps.

Ainsi, si chacun des bons compreneurs présente un mouvement mental plus ou moins dominé par la gestion spatiale (Gabrielle et Amandine tout particulièrement) ou la gestion temporelle (Johanne et Julien), tous arrivent à faire intervenir dans leur démarche de compréhension l'apport complémentaire de l'autre lieu de sens. Le parcours suivant est, à cet effet, particulièrement observable chez les bons compreneurs. D'abord, ils traitent de manière générale le texte en s'appropriant quelques éléments textuels (sorte d'unités de

sens évoquées très souvent visuellement). Ensuite, ils entrent dans la précision et l'analyse en élaborant des rapports de sens divers qui leur permettent de constituer un sens d'ensemble (souvent en prenant appui sur des évoqués visuels, mais aussi en élaborant des évoqués verbaux).

Les extraits suivants sont significatifs de ce travail qui, essentiellement, semble s'enraciner dans une logique du général au particulier.

Johanne (entretien 1). *S. Peut-être que les images ont un peu changé parce que au début, disons, je lis le texte pour la première fois puis là, je pense à quoi il parle. La deuxième fois, les détails me reviennent et peut-être que je rajoute un petit peu des choses. C. O.k. S. Parce que au début, c'est ça. Je fais mes grosses images, à peu près de quoi ça ressemble. C. Oui. S. La deuxième fois je le lis, je vois des petits détails que je peux ajouter dans mes dessins ou dans mes pensées. C. Tu complètes l'image et tu complètes ta pensée. S. C'est ça.*

Gabrielle (entretien2). *C. Lors d'une première lecture donc, tu lis pour comprendre le sens général de l'information, c'est ça ? S. Oui. C. Je comprends bien. Est-ce que à ce moment-là, il y a quand même des choses déjà que tu places dans ta tête ? S. Oui bien les mots les plus importants, puis les dates beaucoup là. C. O.k. S. Mais à part ça. C'est beaucoup dans ma deuxième lecture que j'emmagasine. C. Dans la deuxième lecture-là, tu fixes les choses plus. S. Oui. C. Il y a des mots-clés qui viennent s'installer ? S. Oui.*

Julien (entretien 1). *S. Bien, en fait, mes images que je vois dans ma tête sont jamais très très, sont jamais précises. C. O.k. Elles sont plutôt floues comme s'il y avait un brouillard devant elles ? S. Pas comme s'il y avait un brouillard mais elles ne sont vraiment pas détaillées, vraiment pas... Puis là, mais je comprends quand même ce que je vois (...) Quand je te parle là...Bien certaines images viennent, ça ajoute, ça ajoute des détails à ... ça ajoute des détails aux images qui étaient un peu floues en effet.*

Amandine (entretien 1). *C. Donc, si je comprends bien, si je comprends bien ce que tu as fait, tu lis le texte. A la lecture des mots, tu vois une première image qui est la carte du Canada. S. (Signe de tête affirmatif). C. Puis là, tu fais un focus sur Vancouver. Lorsque tu regardes Vancouver, tu imagines Vancouver comme... il y a des plaines, des gens de Chine, c'est ça ? S. Oui. C. Et au gré de la lecture, cette image-là se complète, c'est bien ça ? S. Oui. (...) S. (...) tous les éléments, si je les lis ça se rajoute à mon image et puis je comprends mieux.*

1.3. Les contenus évocatifs

A la lumière des analyses qui ont été jusqu'à présent proposées, le travail évocatif paraît prioritaire chez les bons compreneurs et bien maîtrisé. Particulièrement, les bons

compreneurs paraissent pouvoir faire exister mentalement le texte en se l'appropriant à l'aide d'un travail mental réel qui conduit à l'élaboration d'évoqués multiples.

De la même manière qu'ils parviennent à gérer avec une relative flexibilité et mobilité les différentes formes évocatrices disponibles à leur conscience, les bons compreneurs semblent tout aussi capables de gérer avec mobilité et flexibilité différents contenus évocatifs.

1.3.1. La nature des évoqués : la dominante des évoqués visuels et verbaux

À de multiples endroits dans les entretiens, les bons compreneurs explicitent, et cela de manière souvent spontanée, le support privilégié que constituent les évoqués visuels dans leur action de compréhension (plus particulièrement dans la mise en œuvre des gestes d'appropriation). Parallèlement, ils explicitent aussi le support occasionnel que constituent les évoqués verbaux dans leur action de compréhension (plus particulièrement dans la mise en œuvre des gestes d'approfondissement).

1.3.1.1. L'apport riche des évoqués visuels

Utilisant régulièrement l'expression « *j'imagine* », les bons compreneurs illustrent fréquemment la nature souvent visuelle de leurs évocations (ou du moins ils expriment plus aisément ce contenu évocatif).

Johanne (entretien 1). *C. O.k. Et quand tu y penses justement à ce texte-là, quand tu le lis, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui s'est passé pour ce texte-là ? Tu me dis : « je lisais puis je l'ai imaginé ». Ça veut dire quoi imaginer, qu'est-ce qui s'est passé ? (...) S. C'est comme si cette information-là, je la rentre dans le dessin que j'ai fait (...) Disons, je commence à lire (...) je « stoppe » un peu, c'est vite, puis là, je vois une image (...) C'est comme un film mais en photos.*

Gabrielle (entretien 1). *S. Bien, images et mots (...) ça dépend qu'est-ce que j'imagine.*

Julien (entretien 1) *S. (...) quand moi je m'imagine dans ma tête (...) c'est comme un film.*

Amandine (entretien 1). *C. Qu'est-ce que tu savais déjà que tu faisais pour comprendre un texte ? S. Que je me faisais des images (...)*

Amandine (entretien 2).

S. Je vois des images dans ma tête (...)

S. Je lis chaque phrase puis à chaque phrase, une image apparaît (...)

S. Dans toutes mes lectures, je me fais des images pour mieux comprendre (...)

Régulièrement, ces évoqués visuels (essentiellement des images susceptibles de représenter concrètement la situation textuelle évoquée, mais parfois aussi des mots encodés) paraissent surgir spontanément à la lecture de quelques mots du texte (ou dans le cas précis de Gabrielle, suite à l'encodage dirigé de quelques mots-clés)

Gabrielle (entretien 1). *S. En (...) emmagasinant les mots, souvent l'image vient avec. C'est comme un « pack de deux ».*

Pour plusieurs bons compreneurs, les évoqués visuels, qui s'élaborent prioritairement dans une sorte de film évocatif, paraissent être le premier lieu de sens (souvent spontané) dans lequel peut s'amorcer la pensée. Chez Julien particulièrement, ce premier mouvement de pensée demeure fort imprécis (voire difficilement qualifiable), mais il semble tout de même porter les premières intuitions de sens.

Julien (entretien 1). *S. (...) même que je me demande si je pourrais vraiment appeler ça des images (...) Toutes les images que je vois, dont je t'ai parlées, je me demande si je pourrais vraiment appeler ça des images. C. Parce que tu sens ça, tu sens qu'elles sont trop floues pour s'appeler des images, ce sont des impressions comme plus que des... S. Oui, c'est comme plus des impressions, c'est ça (...)*

Julien (entretien 2). *S (...) certaines choses je pourrais qualifier ça d'images mais d'autres (...) vraiment pas.*

1.3.1.2. L'apport complémentaire des évoqués verbaux

Si l'élaboration des évoqués visuels est bel et bien soulignée, et si elle paraît essentielle à la constitution du sens chez certains compreneurs (particulièrement Gabrielle et Amandine), elle n'est pas le seul moyen disponible à la conscience des bons compreneurs. Comme le précise Julien, « pour moi, une image, ça reste une image » (entretien 1).

Pour préciser leur pensée, pour nourrir à l'occasion l'élaboration d'évoqués visuels plus détaillés, pour poser des rapports de sens, confronter leurs acquis à la situation évoquée par le texte, résoudre un obstacle de compréhension ou contourner une difficulté à se

représenter visuellement certaines informations textuelles, les bons compreneurs semblent pouvoir également élaborer des évoqués verbaux. Bien que les extraits permettant de conclure à l'élaboration de ce type d'évoqués soient moins nombreux³⁶, plusieurs extraits (puisés principalement dans les entretiens réalisés avec Johanne et Julien) sont significatifs de cette capacité des bons compreneurs à s'approprier l'objet donné en perception au moyen d'une reprise verbale porteuse de sens (et dans une large mesure, complémentaire à l'élaboration d'évoqués visuels).

Johanne (entretien 2). *C. Est-ce que tu veux le faire ça, pour ce paragraphe-là, est-ce que tu voulais absolument le faire exister avec des images, te le raconter, poser des commentaires dessus ou ça surgit un peu... S. Bien, c'est pas mal comme ça. Ce n'est pas vraiment moi qui pense mais c'est ça, quand les images apparaissent, des fois j'y pense plus aux images, là je me dis : « ah, ça l'apparaît, c'est le fun ». C. O.k. S. Puis là, je me dis des commentaires, c'est sûr. Mais ce n'est pas vraiment moi qui dit : « voyons comment ça pourrait être telle affaire ». Mais si je ne comprends pas, des fois, je ne sais pas c'est où comme ça, là peut-être que je réfléchis plus à quoi c'est. C. Quand l'information est plus difficile, là, tu poses vraiment une réflexion. S. Oui, c'est ça. J'arrête souvent quand c'est difficile sinon je ne peux pas imaginer.*

Julien (entretien 2).

S. (...) parfois quand je m'imagine des mots dans la tête (...) je me parle à moi-même dans ma tête (...)

S. Bien, on ne m'entend pas là mais je me parle à moi.

Amandine (entretien 2). *S. Bien j'imagine, puis s'il y a des mots que je comprends pas, je reste sur ce mot-là. Par exemple, il y a une section que je trouvais un peu plus difficile, c'est la dernière de cette page. C. La dernière de cette page. S. La maladie, la choléra, puis j'ai lu l'autre mot, le typhus. C. Oui. S. Je savais ce que c'était alors je me suis dit : « c'est une maladie grave et puis c'est contagieux » (...) C. Tu as repensé à ce film-là, donc c'est comme si tu te disais dans ta tête : « ça doit être comme le film que j'ai vu ou c'est comme le film », c'est ça ? S. Oui. C. Est-ce qu'en te le disant, ensuite tu as même revu des images du film ou tu t'es juste redit ? S. Non, juste redit.*

1.3.1.3. L'ouverture vers les autres types d'évoqués : hypothèse de mobilité

Enfin, bien que les indices demeurent très fragiles quant à l'apport des évoqués auditifs et kinesthésiques, notamment parce que les évoqués auditifs sont difficiles à distinguer de

³⁶ Notamment parce que certaines expressions employées, tel « je pense » demeurent difficiles à caractériser mais. Mais aussi parce que les évoqués verbaux semblent plus difficiles à conscientiser pour les sujets interrogés (particulièrement chez Julien qui demeure fort contradictoire quant à la portée des évoqués verbaux).

l'écho de perception et parce que les évoqués kinesthésiques demeurent difficiles à caractériser, ces types d'évoqués, si l'on considère la mobilité avec laquelle les bons compreneurs semblent pouvoir gérer leur démarche de compréhension, semblent pouvoir également porter le sens. Pour Gabrielle notamment, habile à diriger son projet d'évocation en fonction de l'objet de perception et de sa nature, une telle mobilité est apparente.

Gabrielle (entretien 2). *C. Ok. Je suis curieuse de savoir, je me demandais ça après le premier entretien aussi, est-ce que tu as l'impression de les réentendre aussi ces phrases-là ou c'est vraiment juste tu les, tu les vois ? S. Bien là, je ne lis pas à haute voix, si quelqu'un me lisait à haute voix probablement que je le réentendrais, mais vu que c'est moi qui lis, puis que je ne parle pas fort, bien je fais rien que les voir.*

1.3.2. La gestion paramétrique : une mobilité tout aussi porteuse

Lors des tâches de lecture proposées, c'est prioritairement par des évoqués de nature visuelle et à l'occasion de nature verbale que les bons compreneurs paraissent s'appropriier le texte. Dans le cadre de cette gestion évocative à dominante visuelle et à l'occasion verbale, le domaine de la réalité concrète, des choses de la vie quotidienne (paramètre 1), paraît être le domaine qui est le plus spontanément investi par les bons compreneurs (chacun cherchant à se représenter et/ou à se parler les situations textuelles). A l'occasion, cette gestion dominante s'enracine également dans le domaine de l'imaginaire (paramètre 4), notamment parce que la gestion de ce domaine permet de nourrir la représentation concrète des situations évoquées par le texte. De même, mais surtout pour Gabrielle, la possibilité de gérer ce qui est donné en paramètre 2 (domaine des automatismes) semble aussi disponible à la conscience des bons compreneurs.

Gabrielle (entretien 2). *C. Tu as vraiment cette sensation-là que tu vois blanc dans ta tête ou... S. Bien tu sais, les vieux, les vieux parchemins-là. C. Oui. S. Un vieux parchemin puis une plume à côté. C. C'est comme ça ? S. Oui. Puis quand je viens pour écrire, bien la plume se met à écrire, puis là, elle garde les mots.*

Le domaine des relations logiques (paramètre 3) semble lui aussi disponible à l'action de sens des bons compreneurs mais il demeure fréquemment, mais pas exclusivement,

tributaire de rapports de sens posés en termes de réalité concrète.

De nouveau, l'action de compréhension des bons compreneurs paraît être caractérisée par une certaine mobilité, comme l'illustre bien Gabrielle.

Gabrielle (entretien 1). *Mots, images, ligne du temps, c'est à peu près ce que j'utilise.*

1.3.2.1. L'enracinement du sens dans le rapport aux situations concrètes

À de nombreux endroits dans les entretiens, notamment lorsqu'ils décrivent les évoqués qu'ils ont constitués au cours de leur lecture, les bons compreneurs illustrent leur propension à se représenter ou à se raconter concrètement les situations évoquées par les mots du texte³⁷. Bien que chacun des compreneurs illustre maintes fois cette propension, Amandine, alors qu'elle est interrogée sur les facteurs qui peuvent faire obstacle à sa compréhension, est le sujet qui confirme avec le plus de force celle-ci.

Amandine (entretien 1). *C. Est-ce qu'un texte difficile au contraire, justement tu as de la difficulté à te faire des images ? S. Oui, c'est comme l'autre fois, à l'examen de lecture, c'était sur les lasers C. Oui. S. Et les applications, c'était dur à imaginer. C. Donc parce que c'était plus difficile à imaginer, l'examen tu l'as considéré comme plus difficile, la lecture a été plus difficile. S. Oui. C. Est-ce que pour ce texte-là, pour les lasers, tu as essayé d'autres stratégies, de faire autre chose que d'essayer de voir des images ? S. J'ai cherché dans le dictionnaire, j'ai regardé autour du mot les autres lettres, je me suis fixée sur des mots pour bien les comprendre. C. Pour bien les comprendre. Est-ce que tu as réessayé parfois de redire dans tes mots, à ce moment-là pour bien... S. Oui. C. Pour des sections plus difficiles. Est-ce que tu as l'impression que ce texte-là, tu étais plus en train de redire dans tes mots que de te faire des images ou je me trompe. S. (Silence) Non, je faisais plus des images. C. Même pour le texte sur les lasers. S. Oui. C. Donc tu essayais le plus possible de pouvoir te faire des images. S. (Signe de tête affirmatif). C. Est-ce que pour ce texte-là, les images que tu t'es faites... bon la plupart du temps, ce sont des images concrètes, comme on pourrait dire, de la vie de tous les jours, tu voyais les gens vivre. Est-ce qu'il y a eu des images plus abstraites, genre tu as vu un tableau ou tu t'es fait un schéma pour comprendre les principales informations du texte, ou vraiment, les images de la vie de tous les jours te suffisaient pour comprendre ? S. Les images de la vie de tous les jours.*

³⁷ Dans la discussion, l'effet du texte sur la gestion paramétrique et notamment sur la dominante paramétrique sera détaillé et discuté.

Parallèlement à ce projet de traduire les situations évoquées par le texte, les bons compreneurs affirment aussi parvenir à se représenter le texte grâce à leur imaginaire.

Johanne (entretien 1). *Je l'ai vu dans mon imagination.*

Gabrielle (entretien 2). *S. (...) j'ai une imagination très fertile... j'ai entendu ça et probablement je me suis fait une image. Je suis très visuelle comme personne aussi.*

Julien (entretien 1). *C. Tu voyais des images que tu inventais ? Oui. Comme des immigrants chinois transportant avec... tu sais, il y a des Chinois qui transportent des genres de bâtons, puis là, il y a des cordes (il fait la démonstration du moyen de transport avec ses bras). Puis là, deux espèces de paniers qui transportaient... à un tel endroit (...)*
S. C'est quand même assez facile de s'imaginer

Le caractère inédit des évoqués demeure par contre rare (ou du moins difficile à juger) puisque les évoqués, bien qu'enracinés dans la capacité des bons compreneurs à poser des images de sens sur des mots à comprendre, sont régulièrement liés à des reproductions de situations ou d'acquis antérieurement codés et susceptibles de représenter au plus près la situation textuelle.

1.3.2.2. *L'enracinement du sens dans le travail de relations logiques*

Fort de leur projet de donner sens et de mettre en œuvre pour ce faire un véritable travail de comparaison et de rapports de sens (tributaire de la maîtrise des gestes d'approfondissement), les bons compreneurs semblent également capables d'investir le domaine des relations logiques. Ces relations sont par contre régulièrement posées en termes de rapports concrets. Les évoqués verbaux³⁸, qui souvent supportent les relations causales ou explicatives posées par les bons compreneurs, sont majoritairement enracinés dans des rapports posés entre les différentes situations décrites dans les textes et les acquis susceptibles d'être porteurs de sens.

À certaines occasions, des relations logiques, posées cette fois-ci en termes d'abstraction de nature plus visuelle, paraissent également pouvoir être investies par les bons compreneurs.

³⁸ Eux même tributaires du langage, véritable code d'abstraction.

Notamment, Gabrielle utilise et élabore, pour se représenter la trame événementielle, une ligne du temps évocative. De même, Julien parvient à se représenter la situation géographique évoquée au moyen d'une carte évocative.

Gabrielle (entretien 2). *C. Donc là, tu as relu le deuxième (...) paragraphe. Est-ce que, avant même de le lire, il y avait déjà des choses auxquelles tu pensais dans ta tête ou...S. Ma droite du temps toujours. C. Elle était là ? S. Oui. C. Et, elle revient cette droite-là, est-ce qu'elle est vide là ou il y a les mêmes choses que tu avais mises tantôt ? S. Il y a les mêmes choses encore, mais c'est comme une grande ligne, je la vois section par section, puis ici, j'ai mis les trois dates avec les explications, puis là, je vais avoir une autre section vide où est-ce que je vais pouvoir mettre qu'est-ce que j'ai appris dans tout ça.*

1.3.3. Le contenu textuel des évocations : vue d'ensemble

Si les bons compreneurs parviennent à donner sens aux textes qui leur sont donnés à lire, c'est aussi parce qu'ils semblent appuyer tout leur travail mental sur un contenu textuel riche. Ainsi, bien qu'à de nombreuses occasions ils accordent à certains mots ou certaines phrases (la plupart du temps signifiants par rapport au contexte textuel) une attention particulière (génératrice d'évoqués de sens), ils semblent aussi soucieux de porter attention à l'ensemble des informations données à comprendre (ou du moins aux informations jugées essentielles à la compréhension du texte). Peut-être parce qu'ils sont portés par le projet de traduire le texte au plus près, et peut-être parce que ce projet les invite à considérer le plus grand nombre d'éléments textuels possible, les bons compreneurs semblent ainsi entretenir avec le texte un rapport de sens constant.

De même, les bons compreneurs ne semblent pas traiter en exclusivité (ou avec une forte dominante) un type particulier d'information, ni même délaisser le traitement d'un type d'information. Au contraire, tous les types d'information semblent traités. En outre, les bons compreneurs traitent et évoquent tout autant les personnages du texte (les Chinois et les Irlandais), les lieux où se déroulent l'action textuelle, l'action même, c'est-à-dire la trame événementielle (à partir de laquelle ils établissent des rapports de sens, surtout Julien et Johanne) et enfin les dates qu'ils traitent essentiellement pour parvenir à se situer historiquement.

1.4. Portrait des bons compreneurs : synthèse

A la lumière des observations, des descriptions et des analyses qui ont été réalisées, des constats plus généraux (et récapitulatifs) peuvent être posés. Ce retour d'ensemble permet l'élaboration d'un portrait synthétisé de ce qui caractérise l'acte de compréhension chez les bons compreneurs. Par le fait même, il permet de s'approprier de nouveau (et de manière différente) les caractéristiques principales du fonctionnement mental des bons compreneurs rencontrés.

Essentiellement, les analyses réalisées ont permis de constater que les bons compreneurs, bien qu'ils aient leur spécificité, parviennent avec une relative facilité à mettre en mots les actions mentales qui portent leur démarche de compréhension; ils parviennent à investir la démarche introspective proposée.

La mobilité avec laquelle les bons compreneurs peuvent généralement mettre en œuvre plusieurs formes et contenus évocatifs a été observée. Essentiellement centrés sur les exigences de la tâche, les bons compreneurs semblent en mesure de gérer en réseau un bon nombre d'outils mentaux complémentaires.

Concernant les gestes mentaux, et ayant observé que le travail évocatif est prioritaire chez les bons compreneurs, il a été constaté que le texte et son contenu sont érigés en objets mentaux, notamment parce que les gestes d'appropriation sont maîtrisés et ouverts à des contenus évocatifs et paramétriques diversifiés. Spécifiquement, il a été observé que les bons compreneurs explicitent le support privilégié que constituent les évoqués visuels et à l'occasion les évoqués verbaux. De même, ils explicitent l'enracinement dominant de leur travail évocatif dans le rapport aux situations concrètes (paramètre1). Dans le prolongement, il a aussi été constaté que les objets mentaux constitués sont, chez les bons compreneurs, confrontés entre eux et au regard des acquis de savoir ou d'expérience. Notamment, cette confrontation est possible parce que les gestes de compréhension et de réflexion, qui permettent véritablement que s'organise la pensée et que s'élabore le sens,

semblent bien maîtrisés, ouverts à différents rapports de sens et ouverts à l'apport des relations logiques (paramètre 3).

Enfin, en ce qui a trait à la gestion d'ensemble des gestes mentaux, il a été observé que la démarche de compréhension des bons compreneurs est principalement guidée par la prise en compte du texte. Très régulièrement (d'entrée de jeu ou en complément d'un premier mouvement de pensée davantage porté par le sens de l'interprétation et de la transformation), les bons compreneurs semblent soucieux de vérifier la pertinence de leur travail évocatif et sa justesse au regard de l'objet donné à comprendre. De même, portés tout autant par le sens de l'espace que celui du temps, les bons compreneurs semblent pouvoir bénéficier des apports complémentaires et nécessaires d'une gestion spatiale et d'une gestion temporelle.

Au regard de ce qui caractérise la démarche de compréhension des bons compreneurs rencontrés, les observations suivantes permettent de dégager le parcours mental privilégié. Dans un premier mouvement, la majorité des bons compreneurs semblent mettre de l'avant un traitement avant tout général et davantage spontané, marqué par une attention à quelques éléments textuels et par l'évocation de petites unités de sens évoquées très souvent visuellement. Par la suite, et dans un mouvement plus ou moins simultané et dirigé selon les sujets, les bons compreneurs entrent dans la précision et l'analyse de ce qui est donné à comprendre. Notamment, ils entrent dans la précision en confrontant, pour les comparer, les objets mentaux constitués et les acquis disponibles à leur conscience. Ils établissent dans le prolongement de cette action des rapports de sens (sensibles à la similitude et à la différence) susceptibles de porter l'explication du contenu textuel.

Dans la figure 3 de la page suivante, les caractéristiques principales de l'acte de compréhension chez les bons compreneurs sont présentées schématiquement. Cette figure permet d'observer en un coup d'œil les formes et les contenus évocatifs investis par les bons compreneurs. Dans la figure 4, les mêmes caractéristiques plus détaillées sont reprises et présentées schématiquement, notamment pour illustrer davantage ce qui structure la compréhension des bons compreneurs.

Figure 3

Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par les bons compreneurs

Nature du travail	PERCEPTION <i>écho de perception</i>	EVOCATION
-------------------	---	-----------

Les formes évocatives dominantes

<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>				
Gestes d'appropriation	GESTE D'ATTENTION constitution d'objets mentaux		GESTE DE MEMORISATION Moyen d'élaboration du sens / mémoire de travail	
	<u>Attention non dirigée *</u>	Attention dirigée	Mémorisation non dirigée	Mémorisation dirigée
Gestes d'approfondissement	GESTE DE COMPREHENSION Evocations de compréhension		GESTE DE REFLEXION	
	Compréhension spontanée	Compréhension élaborée	Travail de sens dirigé	
<i>La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble</i>				
Structures diverses de projets de sens	Espace		Temps	
	Transformation / Interprétation (Julien et Amandine).		Reproduction / Traduction (Johanne et Gabrielle)	
	Différence		Similitude	
	Application		Explication	

Les contenus évocatifs dominants

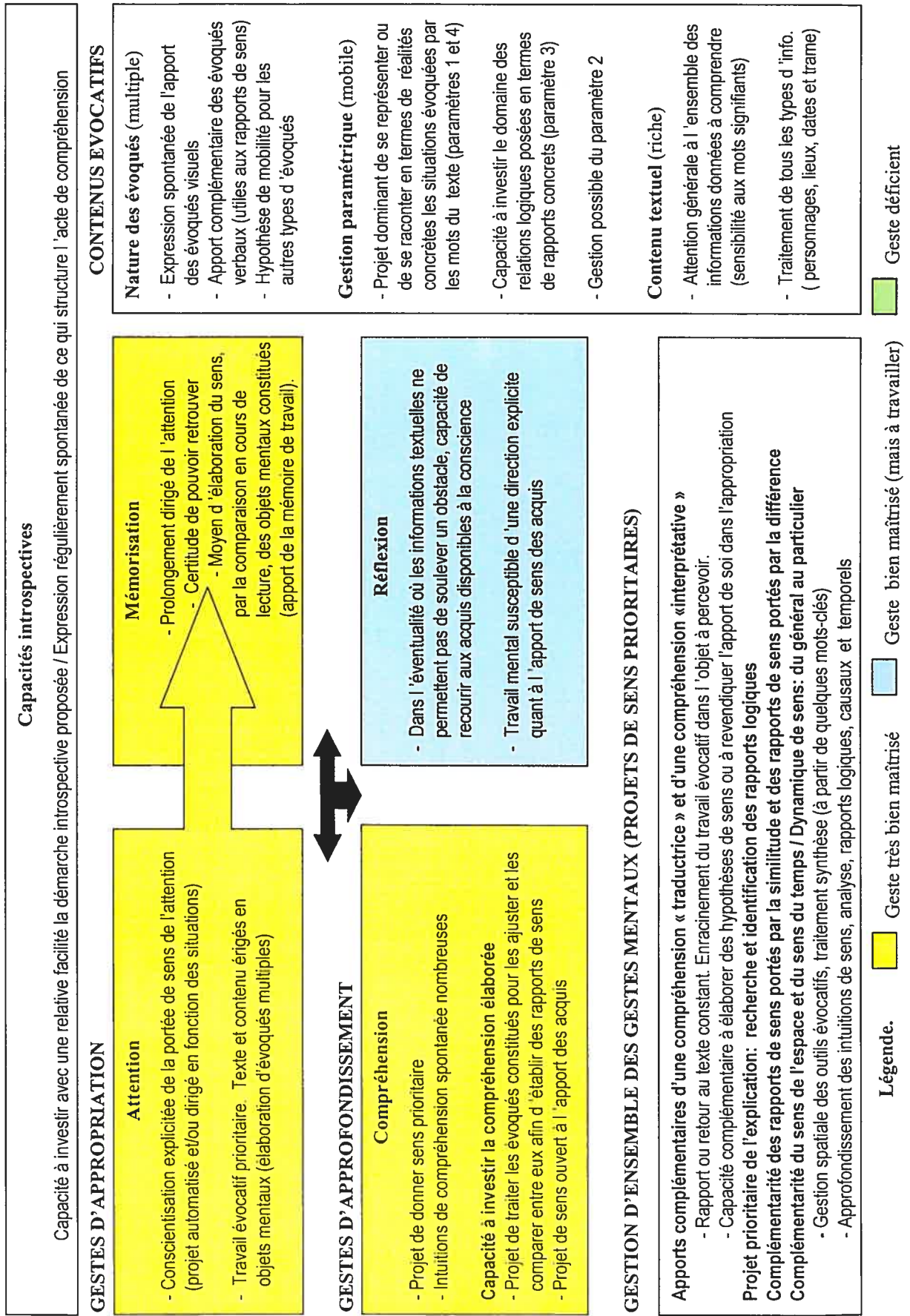
La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	<u>Evoqués auditifs</u>	Evoqués verbaux	<u>Evoqués kinesthésiques</u>
Gestion paramétrique	Paramètre 1	Paramètre 2	Paramètre 3	Paramètre 4
Le contenu textuel des évocations				
Unités textuelles	Mots	Phrases	Paragrophes	Texte
	Dates	Lieux	Personnages	Trame

Complément d'information: geste d'appropriation



Figure 4

Les bons comprennent: portrait schématique de ce qui structure leur compréhension



Légende.

- Geste très bien maîtrisé
- Geste bien maîtrisé (mais à travailler)
- Geste déficient

2. LES MAUVAIS COMPRENEURS : PORTRAIT DE CE QUI STRUCTURE LEUR COMPRÉHENSION

Maxime, Émilie, Stéphanie et Joanie sont les mauvais compreneurs retenus pour cette recherche; ils sont donc des lecteurs incapables de constituer le sens de ce qui leur est donné à lire ou du moins ce sont des lecteurs qui éprouvent des difficultés à constituer ce sens. Bien que chacun des mauvais compreneurs ait un profil mental unique, avec toute la dynamique mentale et les structures de projet de sens qui le sous-tendent, plusieurs traits caractéristiques à l'ensemble du groupe « mauvais compreneurs » peuvent être identifiés et décrits.

Particulièrement, Émilie, Stéphanie et Joanie semblent ériger leur compréhension sur des actions mentales relativement familières et comparables (encore que les différences entre les sujets soient notables). Maxime, quant à lui, présente un profil plus inédit (au regard de l'ensemble du groupe), mais tout de même caractéristique des mauvais compreneurs.

Ces traits caractéristiques, en plus d'être détaillés dans les pages suivantes, sont synthétisés dans les figures 5 et 6 situées aux pages 196 et 197 du présent chapitre.

2.1. Les capacités introspectives et les capacités métacognitives

L'observation plus approfondie des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par les mauvais compreneurs au cours des deux tâches de lecture proposées (et dans le prolongement des entretiens introspectifs qui ont suivi ces tâches) permet de dresser un portrait de l'acte de compréhension des mauvais compreneurs. S'il s'avère possible de dresser un tel portrait, l'observation et l'analyse demeurent par contre difficiles à réaliser, principalement parce que les mauvais compreneurs parviennent difficilement (excepté Maxime) à investir la démarche introspective (notamment parce que leurs compétences métacognitives semblent peu développées et maîtrisées)³⁹.

³⁹ Il est de fait beaucoup plus difficile de réaliser un entretien introspectif auprès des mauvais compreneurs, ce qui explique que par endroits, les entretiens réalisés soient mal conduits et/ou trop peu approfondis (ce qui n'est pas sans limiter la portée des observations et des analyses possibles).

Au cours des entretiens réalisés, les mauvais compreneurs ont des difficultés à décrire avec précision leur action mentale (les formes évocatrices et/ou les contenus évocatifs). Plusieurs de leurs propos demeurent confus, très peu précis, voire contradictoires. « Victimes » de leurs difficultés à gérer la démarche introspective (peut-être aussi parce que le travail évocatif n'est pas au centre de leur action), les mauvais compreneurs investissent avec difficulté les actions mentales recherchées. Ils ont par contre plus de facilité à discourir sur les stratégies de lecture conventionnelles).

Lorsque les entretiens permettent d'approcher les actions mentales mises en jeu, ces entretiens ont un caractère très directif. En outre, mise à part la spontanéité du discours quant à leur capacité à élaborer à la lecture de quelques mots du texte quelques évoqués visuels, la plupart des autres dimensions du travail évocatif doivent être approchées par des questions très précises et/ou même proposées comme des procédures susceptibles d'avoir été mises en œuvre au cours de la tâche de compréhension. Les réponses spontanément obtenues au cours des entretiens sont donc généralement moins nombreuses que les réponses qui confirment ou infirment une suggestion d'action mentale.

Malgré ces difficultés, les mauvais compreneurs font tout de même la preuve au cours des entretiens de leur capacité à faire un retour sur certaines dimensions de leur démarche de compréhension. De même, ils témoignent de certaines compétences métacognitives. Maxime par exemple, malgré sa difficulté à décrire le contenu évocatif de son action de sens, arrive, par l'utilisation d'un langage fort imagé et très spontané, à faire un retour sur les actions qu'il a posées et sur les réflexions qui en ont émergé. De même, il arrive (tout comme Stéphanie) à juger par endroit de la qualité de sa compréhension. Émilie, malgré sa difficulté à investir tout ce qui relève du travail évocatif, parvient quant elle avec une grande exactitude à cibler son projet prioritaire de lecture qui s'enracine dans la maîtrise du décodage. De même, elle parvient (tout comme Stéphanie) à identifier les conditions (ou les facteurs) qui favorisent ou entravent son action de compréhension. Enfin Stéphanie (mais aussi les autres sujets), parvient en cours de tâche à guider son action par une sorte de métalangage stratégique porteur d'une certaine directivité, ce qui laisse tout de même

penser que les mauvais compreneurs sont capables d'un retour sur leur action.

Bien que les difficultés introspectives soient réelles et qu'elles commandent une nécessaire prudence quant à l'analyse proposée, certains domaines de la vie mentale des mauvais compreneurs peuvent être investis avec plus d'assurance.

2.2. Les formes évocatives

Bien que Maxime semble pouvoir mettre en jeu plusieurs formes évocatives, la majorité des mauvais compreneurs rencontrés font preuve de peu de mobilité mentale et surtout de peu de maîtrise; leurs outils mentaux paraissent peu nombreux et/ou mal exploités. Si, de fait, le geste d'attention qui permet l'existence mentale du texte est à l'occasion (mais pas systématiquement) mis en œuvre, les autres gestes, et prioritairement les gestes d'approfondissement, ne sont que très peu investis (ou mal investis) par les mauvais compreneurs. Tout se passe comme si les évoqués nés de l'attention n'étaient pas perçus, par les mauvais compreneurs, comme un lieu où peut s'activer la pensée.

Faute d'un réel « savoir-faire mental », les mauvais compreneurs paraissent peu capables d'utiliser avec efficacité le travail évocatif et les gestes mentaux qui y sont associés. De plus, les évocations, lorsqu'elles sont constituées, semblent se succéder sans réelle convergence et dans des mondes parallèles où les lieux d'intuition sont peu complémentaires. Conséquemment, la vie mentale atteint vite ses limites quant à sa capacité à fournir le sens.

2.2.1. Les gestes d'appropriation : le texte érigé (à l'occasion) en objets mentaux

Le travail évocatif n'est pas nécessairement prioritaire chez les mauvais compreneurs; plusieurs indices issus des entretiens laissent croire que ces derniers peuvent être « victimes » d'un travail qui demeure essentiellement en perception. À d'autres occasions, par contre, les mauvais compreneurs témoignent de leur capacité à faire exister mentalement le texte en se l'appropriant à l'aide d'un travail réel qui conduit à l'élaboration

d'évoqués divers.

2.2.1.1. La perception et l'écho de perception : des obstacles au travail évocatif

Au cours des entretiens réalisés, certains propos tenus par les mauvais compreneurs laissent croire que plusieurs d'entre eux (principalement Émilie, Stéphanie et Joanie) demeurent, à l'occasion, dans un état perceptif; ils ne traitent pas mentalement les mots qui leur sont donnés à lire et à comprendre. Pendant la lecture de quelques mots ou d'une ou plusieurs sections du texte, leur action mentale est réduite à la perception, comme l'illustrent ces extraits particulièrement significatifs.

Émilie (entretien 1). C. *Ça ne marche pas. Donc, tu as l'impression de lire le texte mais il n'y a rien qui est mis dans ta tête.* S. *Oui. Je le lis... dans le vide (...)* J'étais comme pas là.

Stéphanie (entretien 1). C. *O.k. Donc, quand ça ne te dit rien, toi, est-ce que ça veut dire que quand quelque chose te dit rien, c'est que tu n'es pas capable de t'imaginer quelque chose par rapport à ça.* S. *Non, bien (silence).* C. *Qu'est-ce qui arrive quand ça ne te dit rien, qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?* S. *(Silence). Bien rien, je pense à d'autres choses, puis là, je continue.* C. *Tu penses à d'autres choses.* S. *Bien je pense que je suis en train de lire, mais je ne sais pas ce que je lis (...)*

À d'autres occasions, le travail mental des mauvais compreneurs semble principalement porté par les stratégies de lecture conventionnelles sur lesquelles ils discutent fréquemment (essentiellement les stratégies qui portent sur les microprocessus / voir annexe B)⁴⁰. À de nombreux endroits dans les entretiens, notamment lorsqu'ils sont interrogés à propos de leur projet de lecture ou lorsqu'il leur est demandé de décrire ce qu'ils ont fait pour comprendre, les mauvais compreneurs évoquent le recours à ces stratégies conventionnelles ou le projet d'y recourir, comme l'exprime bien cet extrait d'entretien réalisé avec Joanie.

Joanie (entretien 2). C. *Donc, tu as lu déjà le premier paragraphe. J'aimerais d'abord savoir, avant de commencer la lecture de ce texte-là, lorsque je t'ai de nouveau annoncé qu'on allait lire un texte pour bien le comprendre, est-ce qu'il y a des choses auxquelles tu as pensé que tu devais faire pour bien comprendre le texte ou autre chose ?* S. Bien, mes

⁴⁰ Peut-être parce que justement l'acte de compréhension n'est que très peu enraciné dans un travail réel d'appropriation mentale et qu'il est plus facile, dès lors, de discuter sur un domaine mieux connu (les stratégies de lecture conventionnelles étant fortement travaillées dans leur classe d'attache).

stratégies de lecture. C. Tu as repensé aux stratégies de lecture. Quelles stratégies as-tu repensé ? S. Bien, je me suis dit : « s'il y a un mot que je comprends pas ou bien une phrase, je vais essayer de, de regarder les mots autour. Si c'est un mot ou bien si c'est une phrase, je vais continuer à lire et je vais y revenir, peut-être que de lire les autres phrases, ça va m'aider ».

Quand enfin les mauvais compreneurs affirment élaborer des évoqués à la lecture du texte (et qu'ils abordent alors les actions mentales recherchées), il n'est pas toujours aisé de distinguer avec assurance ce qui relève d'un réel travail évocatif de ce qui relève plutôt d'un écho de perception. Notamment, la difficulté de certains mauvais compreneurs à revenir (de manière générale ou avec précision) sur des éléments d'informations textuelles qu'ils affirment avoir traités (mais qu'ils ne peuvent maintenant faire revenir à leur conscience ou qu'ils font revenir avec imprécisions ou erreurs) invite à questionner la nature réelle du travail réalisé (et particulièrement la portée et l'efficacité des gestes d'appropriation)⁴¹. De même, la facilité apparente des mauvais compreneurs à s'exprimer à propos d'informations traitées presque à l'instant invite également à considérer l'enjeu possible de l'écho de perception.

L'extrait suivant est, à cet égard, représentatif des extraits qui invitent à s'interroger sur le caractère fragile (voire fugace) et partiel du travail évocatif réalisé par endroits par certains mauvais compreneurs.

Joanie (entretien 2). *C. Tu les revois ces mots écrits-là ? Est-ce que tu as revu comme l'ensemble du texte puis tu revois certains mots écrits... S. Oui. C. Ou c'est plus des paragraphes particuliers que tu as revus ? S. Oui des paragraphes parce que le premier, je ne me rappelle plus bien bien ce qui est écrit. C. O.k. (Silence) Lesquels paragraphes sont revenus à ta tête au moment où tu m'en as parlé ? S. Euh, le dernier à cause qu'il est plus récent. C. Celui-là est plus récent dans ta tête. S. Puis, euh, le deuxième. C. Celui qui parlait de la famine ? S. Oui. O.k. Parce que tu m'as parlé des pommes de terre, c'est ça ? S. Oui. C. Et ça, c'est revenu un après l'autre, tu as d'abord revu les derniers paragraphes ? S. Oui. C. Avec les mots importants, c'est ça ? S. Oui. C. Et tu as revu le deuxième. S. Oui. C. Les autres, il n'y a rien qui est revenu par rapport à ça ? S. Non.*

⁴¹ Les expressions de type « je ne m'en souviens plus », « je ne me rappelle plus » « je l'ai vu mais je l'ai oublié » sont à ce propos fréquentes dans le discours des mauvais compreneurs.

2.2.1.2. L'enjeu des conditions d'attention ou le caractère conditionnel du geste d'attention

En plus d'être fragilisés par l'enjeu éventuel de la perception et/ou de l'écho de perception, les gestes d'appropriation paraissent régulièrement tributaires, chez les mauvais compreneurs, de conditions spécifiques d'existence. Ainsi, avant de se mettre en projet d'activité mentale, avant donc de faire exister mentalement le texte grâce à un projet implicite et/ou explicite, tous les mauvais compreneurs expriment le besoin d'être intéressés. Dans ce qui constitue les conditions d'attention (et dans le prolongement, les conditions de la compréhension), l'intérêt personnel pour la tâche et/ou le texte et son sujet (éventuellement au détriment du projet réel de donner sens au texte) semble être un élément important, comme l'illustrent ces extraits.

Émilie (entretien 1). C. *Tu voulais vraiment (...) le faire exister, c'est-à-dire mettre des images (...)* S. *Bien ça dépend, si ça me tente là, bien là je pourrais. Des fois, ça me tente pas vraiment.*

Joanie (entretien 2). C. *Et puis qu'est-ce que tu as fait justement pour le comprendre ? Est-ce qu'il y a des choses particulières que tu as dû faire pour être sûre que tu le comprenais bien ?* S. *Bien les choses qui ont l'air intéressantes, c'est ça que je vais retenir le plus. Bien, c'est celles qui veulent plus rentrer dans ma tête.* C. *O.k. Qu'est-ce qui fait que quelque chose pour toi est intéressant, qu'est-ce qui t'intéresse justement quand tu lis un texte ?* S. *Bien si une chose que je viens d'apprendre, puis qu'elle a l'air plus intéressante que les autres choses, bon bien, je vais plus les retenir (...) c'est comme s'il y avait une place.*

Stéphanie (entretien 2). C. *O.k. Et qu'est-ce que tu fais pour mieux le comprendre ? Quand tu veux comprendre, qu'est-ce que tu sais qu'il faut que tu fasses ?* S. *Bien il faut, à la fin, il faut que je revienne sur le sujet ou je recommence où est-ce que j'étais mêlée.* C. *O.k.* S. *Ou si ça me tente pas, je ne le fais pas.*

Maxime (entretien 1). S. *Il y a rien que les choses qui m'ont marqué, les choses qui ne m'ont pas marqué, j'oublie ça.* C. *Pourquoi des histoires te marquent ? Qu'est qui fait que des histoires vont t'avoir marqué ?* S. *Que le monde va en parler.*

Dans le prolongement du rôle de l'intérêt comme condition d'attention, certains mauvais compreneurs, dont Émilie, expriment également la nécessité de bénéficier d'un contexte de lecture dans lequel certaines conditions de concentration sont réunies

Émilie (entretien 1). S. *S'il y a trop de monde (...) je ne suis pas capable (...) J'entends crier puis là, j'essaie de me concentrer, puis ça ne marche pas.*

De même et bien qu'elle semble être la seule à être portée par cette condition, Émilie exprime également au cours des deux entretiens la nécessité de parvenir à décoder avec succès (donc « *sans accrocher* ») les mots du texte. Elle exprime également son besoin de pouvoir attribuer spontanément une signification aux mots lus (parce qu'ils sont connus). Dans un extrait puisé à la toute fin du deuxième entretien, Émilie illustre avec précision l'importance de cette condition du travail évocatif (le rôle prioritaire du projet de décodage au détriment du projet de compréhension) et les conséquences qu'entraîne l'échec de ce projet.

Émilie (entretien 2). C. *Pourrais-tu essayer de me le dire dans tes mots ce que tu comprends que tu fais ?* S. *Bien, je comprends que (...) je regarde les mots puis (...) quand je suis accrochée à un mot, on dirait que je ne suis plus dans la lecture. On dirait que je suis partie à une autre place. Bien, je le lis, je comprends assez mais (...) je ne suis pas vraiment dans le « beet » du texte, je suis plus partie (...) Tu sais, je lis le texte, mais on dirait que je m'en fous (...) je ne pense pas à ce que je lis... je ne suis pas là parce que je viens d'accrocher. C'est bizarre, c'est comme si j'accrochais puis, tout d'un coup, je n'ai plus rien.* C. (...) *Ca te dérange le fait d'avoir accroché ?* S. *Oui.* C. *Puis là, après ça, ça te déconcentre dans ta lecture du texte, c'est ça ?* S. *Oui.* C. (...) *Au contraire, si tous les mots ça va bien, que tu peux bien les lire, là, tu as la sensation de bien comprendre ce texte- là.* S. *Oui.* C. *Et qu'est-ce que tu fais quand tous les mots tu peux bien les lire, qu'est-ce qui se passe ?* S. *Bien, c'est que je suis capable de m'imaginer les images puis je, je comprends bien et je reste dans le texte.*

2.2.1.3. *Le projet d'attention et son prolongement (fragile) dans la mémorisation :* *direction et portée de sens partielles*

Malgré que les mauvais compreneurs demeurent par endroit en perception (ou qu'ils sont guidés par l'écho de perception), certains indices dans les entretiens permettent tout de même de conclure à une « prise pour soi » de certains éléments textuels. Chez Maxime notamment, plusieurs éléments d'information textuelle semblent acquérir une véritable existence mentale au moyen d'un travail évocatif réel.

Essentiellement, les évoqués qui naissent dans le prolongement de la mise en œuvre des gestes d'appropriation semblent s'enraciner, chez les mauvais compreneurs, dans le traitement de certains mots ou de certaines phrases clés. Régulièrement, ces mots-clés leur

suggère, spontanément, l'élaboration d'évoqués (essentiellement visuels) représentatifs à leurs yeux (que cela soit pertinent ou non) de la situation textuelle et/ou des mots traités.

Émilie (entretien 1). *S. (...) juste à cause que je vois des mots peut-être, il y a des images qui me viennent (...). C. Qui naissent spontanément de la lecture de ton texte ? S. Oui oui.*

Émilie (entretien 2). *C. Et ton image, elle apparaît tout de suite (...). S. Bien, c'est (...) comme si j'avais fini la phrase, c'est comme s'il prenait les mots puis qu'il les gardait puis (...) peu près à la fin de la phrase, c'est l'image comme qui se construit (...) C. La phrase te donne tout de suite une image. S. Oui.*

Stéphanie (entretien 1). *C. Et si je te demandais, avant la lecture de texte, tu m'as dit : « moi, ce que je voulais faire, je voulais faire ça, faire exister le texte ». Tu avais vraiment cette idée-là à toutes les fois... quand tu lisais le texte, il faut que je me fasse des images pour bien comprendre ? S. Oui. C. Les images, est-ce qu'elles venaient toutes seules ou tu dois faire un travail pour les faire exister dans ta tête ? S. Elles viennent toutes seules. C. Elle viennent toutes seules ces images-là. S. Oui.*

Maxime (entretien 2). *S. Je regarde les mots. Quand je lis, je pense à mes mots (...) Bien le mot Irlande, ça me fait penser à un pays (...), puis là, il parle, il commence à parler de l'immigration, ça fait que j'ai pensé aux oiseaux.*

Selon les circonstances et les moments de lecture, cette attention au texte (ou à quelques mots) et aux relations qu'il fait naître paraît être tantôt le résultat d'un projet réel et explicite de faire exister en soi l'information (mais c'est plus rare) et tantôt le résultat d'un mouvement plus spontané. Certains des mauvais compreneurs, particulièrement Stéphanie, semblent, à cet égard, connaître la portée du travail d'appropriation, c'est-à-dire la capacité des évocations à fournir le sens

Stéphanie (entretien 1). *C. D'abord, j'aimerais savoir, quand je t'ai dit, quand je t'ai annoncé que tu allais avoir à lire un texte et le comprendre, est-ce que tu as d'abord pensé, avant même d'avoir le texte en mains, à ce que tu devais faire pour bien comprendre le texte ? S. Bien un peu. J'ai dit, dans ma tête, j'ai dit : « il faut que je vois c'est quoi le texte, puis comme me refaire l'image de ce qui est écrit, me refaire l'image dans ma tête ». C. Ça, tu t'es dit ça avant même de commencer la lecture ? S. Oui.*

Stéphanie (entretien 2). *C. Et c'est important pour toi que les images représentent bien ce que le texte te dit ou juste d'avoir des images ça te sécurise ? S. Bien c'est... les images, si je n'ai pas d'images, je ne comprends pas. C. Tu ne comprends pas s'il n'y a pas d'images. S. Comme si, admettons euh, je lis ce texte-là, puis que je pense, je « taponne » sur quelque chose ou pense ce qui va m'arriver dans le passé mettons, je ne comprendrai pas grand chose. C. Tu ne comprendras pas parce que tu n'es pas concentrée sur le texte ? S. Oui. L'image que je vais avoir ce n'est pas sur le texte, c'est sur qu'est-ce qui va m'arriver dans le passé. C. O.k. Donc c'est vraiment des images sur le texte que tu veux avoir dans ta tête. S. Oui.*

À d'autres moments ou pour d'autres compreneurs, particulièrement Émilie, la portée du travail évocatif ne semble par contre que très peu conscientisée. De fait, à plusieurs endroits dans les entretiens, le travail d'appropriation des mauvais compreneurs paraît peu guidé par le sentiment d'utilité des gestes d'appropriation (et dans le prolongement, peu pris en compte dans la constitution du sens). Les extraits suivants sont à cet effet intéressants parce qu'ils illustrent le caractère presque « accidentel » du travail évocatif réalisé par certains mauvais compreneurs (ils illustrent également le peu de considération que certains mauvais compreneurs accordent au travail évocatif).

Joanie (entretien 2). S. (...) *mais c'est juste quand je lis, il y a (hésitations), il y a des mots que je peux plus retenir que d'autres. C. Il y a des mots que tu retiens plus que d'autres, mais tu, tu ne sais pas pourquoi ces mots-là sont plus retenus que d'autres ? S. Oui.*

Émilie (entretien 1). S. (...) *mettons, je me fais des images mais je (...) me préoccupe pas toujours bien (...) des fois, j'aime mieux lire mon texte puis là, ça ne me tente pas, je ne veux rien voir. S. Ça ne te tente pas de te concentrer sur les images qui apparaissent dans ta tête. S. Oui.*

Enfin, bien que certains mauvais compreneurs connaissent la portée de sens des gestes d'appropriation, plusieurs n'élaborent pas toujours pour autant un travail mental susceptible de porter le sens du texte (comme cela sera approfondi dans l'analyse des gestes d'approfondissement).

Quant au geste de mémorisation, il paraît peu susceptible de soutenir le projet de donner sens au texte, principalement parce qu'il n'est pas perçu comme pouvant jouer ce rôle par les mauvais compreneurs. Ainsi, bien qu'ils s'expriment régulièrement au moyen d'expressions qui renvoient à l'idée de la mémorisation (« *se rappeler* », « *retenir* », « *se souvenir* »), l'idée qu'il est possible de construire le sens en travaillant à partir des éléments codés n'est que peu conscientisée ou du moins peu exprimée par ces derniers. Au contraire, les mauvais compreneurs expriment plus régulièrement leur souci de mémoriser pour des raisons extérieures à la constitution du sens du texte : pouvoir redire à des ami(e)s, retenir l'orthographe d'un mot nouveau, prendre pour soi parce que l'information est intéressante et nouvelle, etc.

2.2.2. Les gestes d'approfondissement : une ouverture difficile au sens (réel) du texte

Le projet de donner sens n'étant pas systématiquement prioritaire chez les mauvais compreneurs (ou du moins porteur de leur action mentale), l'apport que permet la maîtrise des gestes d'approfondissement n'est pas particulièrement observable chez ces derniers. Bien que les mauvais compreneurs témoignent, à l'occasion, d'un travail mental qui conduit à l'élaboration d'évoqués (comme cela vient d'être illustré), les gestes d'approfondissement, qui permettent véritablement que se constitue le sens de ce qui est donné à percevoir, sont ainsi, chez certains mauvais compreneurs, très peu investis (particulièrement chez Émilie). Chez ces mauvais compreneurs, il est très rare que l'on puisse observer un réel travail de relation et de comparaison porteur de sens (entre notamment les évoqués élaborés, les informations textuelles et les acquis disponibles à la conscience des lecteurs).

Chez d'autres mauvais compreneurs (particulièrement Maxime), les gestes d'approfondissement, bien que mis en œuvre, sont mal investis. Essentiellement, la gestion des gestes d'approfondissement sont investis à partir d'objets de pensée inappropriés (parce qu'ils ne représentent pas le texte et l'ensemble des informations qu'il propose). Conséquemment, le travail réalisé (même s'il est capable de complexité) conduit à la constitution d'un sens qui n'est pas nécessairement celui du texte.

2.2.2.1. L'intuition (souvent erronée) d'une compréhension spontanée

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, étant donné leurs difficultés à donner sens aux textes qui leur sont donnés à lire, l'intuition de compréhension est généralement forte chez les mauvais compreneurs⁴². Pour l'essentiel, cette intuition de compréhension semble reposer sur une série de composantes qui sont, à leurs yeux, des indicateurs de compréhension. Là où le bât blesse, c'est que cette intuition de compréhension s'enracine

⁴² Peut-être parce que leurs capacités métacognitives et notamment leur possibilité à évaluer leurs pertes de compréhension est déficiente.

rarement dans la maîtrise d'un travail évocatif porteur du sens du texte et ouvert à la portée de sens des gestes d'approfondissement.

Émilie, par exemple, dans le prolongement de son projet prioritaire de pouvoir décoder et comprendre les mots du texte, mais aussi Joanie, jugent régulièrement leur compréhension (ou les difficultés du texte) en fonction de leur capacité à comprendre (et/ou à décoder) spontanément les mots du texte.

Émilie (entretien 2). C. *Et qu'est-ce que tu as fait pour être sûre de bien comprendre l'ensemble du paragraphe ?* S. *Bien je l'ai lu, puis j'ai compris tout de suite.* C. (...) *c'est quoi tes indices qui te permettent de me dire : « je l'ai compris ce paragraphe-là » ?* (...) S. *C'est que (hésitations), je me suis comme dit : « il faut que j'accroche à aucun mot », puis, c'est comme si j'étais sûre de moi.*

Émilie (entretien 1). C. *Et est-ce qu'au contraire, il y a des parties qui t'ont paru vraiment faciles à comprendre ?* S. *Bien oui. Bien c'est plutôt... c'est parce qu'il n'y avait pas de mots durs puis que c'était comme normal-là.* C. *Donc c'est vraiment quand il y a un mot difficile, que là c'est plus difficile pour toi.* S. *Oui.*

Joanie (entretien 2). C. *Quand je t'ai donné le texte, donc je t'ai donné le texte, je t'ai demandé de le lire et puis de comprendre le premier paragraphe, qu'est-ce que tu as fait pour le lire ce premier paragraphe-là et pour le comprendre ? Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête ?* S. *Bien là, le premier, je l'ai compris.* C. *O.k. Tu l'as bien compris, tu as la sensation de l'avoir bien compris.* S. *Je n'ai pas eu de la misère avec des mots.* C. *O.k. Tous les mots, tu les connaissais ?* S. *(Signe de tête affirmatif)* C. *Qu'est-ce que ça veut dire quand tu me dis que tu n'as pas eu de misère avec les mots...* S. *Hum, bien tu sais, je les avais déjà entendus.* C. *O.k.* S. *Tu sais, il n'y en a pas que j'ai eu de la difficulté.*

Parallèlement, à de nombreux endroits, les mauvais compreneurs disent également pouvoir évaluer leur compréhension au regard de la présence d'un travail mental, que celui-ci soit pertinent ou non et qu'il soit ou non enraciné dans la maîtrise adéquate des gestes d'approfondissement. De fait, dès le moment où ils arrivent à élaborer des évoqués (souvent visuels) à la lecture de quelques mots du texte et des idées qu'ils peuvent y associer, ou dès le moment où ils ont la sensation d'avoir des choses dans leur tête, les mauvais compreneurs semblent avoir la certitude d'être portés par des intuitions de compréhension.

Émilie (entretien 2). C. *Non, rien d'autres. Tu lis le texte et ce qui apparaît par rapport aux mots, ça te donne l'impression d'avoir compris.* S. *Oui.*

Stéphanie (entretien 2). C. *Quand tu commences à lire le troisième paragraphe, qu'est-ce que tu as fait pour bien le comprendre celui-là ?* S. *Bien c'est ça, j'ai fait comme les autres. J'ai vu les images à chaque phrase que je lisais puis, c'est comme ça que je comprends.*

Joanie (entretien 2). C. *Est-ce que tu dirais que quand tu veux comprendre un texte, tu veux plus, tu es plus axée à vouloir mémoriser, puis bien te rappeler les choses, ou vraiment à vouloir comprendre ce qui est dit dans ce texte-là, pourquoi les choses arrivent ?* S. *Bien mémoriser, euh, les mots.* C. *Donc, mémoriser les mots, c'est important pour toi pour bien comprendre.* S. *Oui.* C. *Ça te donne la sensation d'avoir bien compris quand il y a des choses qui sont mémorisés ?* S. *Oui.*

Quant à Maxime, il semble avoir la certitude, observable à plusieurs endroits, que le fait de se « tracer des idées » (entretien 1), le fait donc de réaliser un travail de relations associatives (pertinentes ou non), est à même de lui fournir l'intuition du sens ou du moins une sensation de compréhension.

Maxime (entretien 1). S. *C'est ici que là, que là, tout se place en ordre (...), tout cordé, tout parfait, tout se place (...)* C. *Quand tu me dis que tout se replace, est-ce que ça veut dire que pour toi, tu comprends tout, est-ce que c'est ça ?* S. *Oui, je comprends tout.*

Maxime (entretien 2). C. *Donc tu as vu le mot « immigration », tu as pensé aux oiseaux et ça t'a permis de mieux comprendre ce que le texte voulait dire d'avoir fait ce lien-là avec les oiseaux ou...* S. *Oui.*

2.2.2.2. *L'apport fragile des gestes d'approfondissement : mise en jeu partielle*

Fort de leur intuition de compréhension principalement nourrie par le sentiment de mettre des choses dans leur tête, plusieurs mauvais compreneurs (mais particulièrement Émilie et Joanie) semblent investir que très peu les gestes d'approfondissement et tout le travail de comparaison et de relations qui leur est inhérent⁴³. Ainsi, quand les mauvais compreneurs sont interrogés sur l'importance qu'ils accordent à la mise en relations des évocations qui surgissent et à leur confrontation avec des acquis de savoir ou d'expérience disponibles à leur conscience, leurs propos vont régulièrement dans le sens d'une négation de ces actions, ou du moins d'une faible présence.

Questionnés sur leur projet de comparer entre elles les informations lues, d'établir des

⁴³ Peut-être parce qu'elles ont la certitude de pouvoir comprendre autrement et/ou parce qu'elles ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas les dits gestes d'approfondissement.

rapports entre les différents paragraphes ou de faire des allers-retours entre les évoqués élaborés et le contenu textuel, plusieurs mauvais compreneurs expriment ne pas recourir à de telles actions, comme l'illustrent ces extraits signifiants.

Émilie (entretien 2). C. *Est-ce que pendant que tu as lu ce paragraphe-là, tu as essayé de repenser aux autres choses que tu avais lues dans les autres sections du texte ?* S. (Signe de tête négatif). C. *Non, il n'y a pas, tu n'as pas fait de retour là-dessus.* S. *Non.*

Stéphanie (entretien 2). C. *Et est-ce que tu as eu, est-ce que tu as fait des liens avec ce que tu avais lu jusqu'à présent dans le...* S. *Non.* C. *Non, tu n'as pas fait de liens pour essayer de voir, euh...* S. *Non.*

Joanie (entretien 2). C. *Est-ce que par contre tu repensais au paragraphe que tu venais de lire ? Est-ce que tu avais la sensation que le paragraphe que tu venais de lire était là dans ta tête ou...* S. *Non.* C. *Ou tu parlais comme à zéro pour lire le deuxième paragraphe ?* S. *Oui.*

De plus, lorsque les mauvais compreneurs témoignent de leur capacité (ponctuelle) à établir quelques rapports de sens (principalement des rapports causaux) en cours de lecture (mais aussi en cours d'entretien, telle Stéphanie), ces rapports paraissent peu nombreux, parfois (mais pas toujours) inexacts, trop peu approfondis ou peu portés par un projet de sens véritablement porteur de l'action d'ensemble.

Émilie (entretien 2).

C. *Qu'est-ce qui t'a fait penser à ça que les gens pouvaient venir chercher les pommes de terre ?* S. *Bien pour voir, tu sais (...) peut-être qu'ils voulaient aller en chercher parce qu'ils avaient faim, il n'y en avait plus.*

C. *Et est-ce que tu as essayé de faire des liens avec ces images-là, comprendre le lien qu'il y a entre le champ de patates et le fait qu'ils sont en bateau.* S. *Bien non.* S. *Est-ce que tu comprends ce lien-là, est-ce que tu sais c'est quoi le lien entre ce paragraphe où on te parle des champs de patates et puis le fait qu'ils sont en bateau ensuite ?* S. *Non, je ne sais pas, peut-être que je pourrais imaginer que... que j'aurais pu imaginer que peut-être ils en auraient eu besoin pour partir en bateau.*

Stéphanie (entretien 1). C. *Est-ce que tu as eu besoin de le faire pour ce texte-là, de faire revenir des informations ?* S. *Non.* C. *Non, donc tu n'as pas eu besoin, quand tu lisais le texte, de faire des liens en disant : « ah oui, j'ai lu ça tantôt, ça peut m'aider à comprendre » ou...* S. *Non.* C. *Tu n'as pas fait ça.* S. *Non.* C. *Donc tu as lu les choses une en arrière de l'autre...* S. *Sauf que celle-là, que les Chinois avaient de la misère à avoir un salaire, puis là, il disait que le gouvernement... en tout cas le gouvernement (mots incompréhensibles), là c'était à la deuxième page.* C. *Oui.* S. *Puis, j'ai vu qu'ils avaient de la misère, puis là, j'ai dit que c'est pour ça.* C. *O.k. Tu t'es dit : « c'est pour ça ».* S. *Oui.*

Joanie (entretien 1). C. *Donc tu n'as pas su vraiment donner une définition à ce mot-là ?* S.

Non. C. Qu'est-ce que tu as fait à ce moment-là, vu que tu ne savais pas ce qu'il voulait dire ? Est-ce que tu l'as juste mis de côté ? S. Oui (rires). C. Ou tu as essayé de le mettre dans ta tête pour le comprendre plus tard ? S. Bien, j'ai essayé de le mettre dans ma tête pour le comprendre plus tard mais après ça, j'y ai plus repensé.

Quant au projet d'aller-retour entre les informations du texte et les acquis de savoir ou d'expérience susceptibles d'enrichir l'élaboration du sens, il paraît chez ces mauvais compreneurs (principalement Émilie et Joanie) tout aussi fragile. Les causes de cette absence demeurent difficiles à saisir. Faut-il en effet mettre en doute la compétence de ces lecteurs à utiliser ces acquis ou faut-il plutôt pointer l'insuffisance des acquis, comme le laissent croire ces extraits qui relatent les propos de Joanie ?

Joanie (entretien 1). *Je connais pas bien ça l'immigration des Irlandais.*

Joanie (entretien 2). *C. Est-ce qu'il y a eu d'autres choses que tu as pensé en lisant le texte, à des connaissances que tu avais déjà sur un sujet comme ça, sur les famines ou sur des gens qui doivent quitter ? Est-ce que tu as pensé à des choses que tu savais pour t'aider à comprendre l'information ? S. Non (...) S. Je ne sais pas grand chose sur ce sujet-là.*

2.2.2.3. *L'apport des gestes d'approfondissement : mise en jeu trompeuse*

Parallèlement à ce mouvement mental caractérisé chez certains mauvais compreneurs par une mise en œuvre très partielle des gestes d'approfondissement, d'autres mauvais compreneurs (principalement Maxime mais aussi Stéphanie) investissent avec beaucoup de spontanéité le travail de relations inhérent à l'approfondissement du sens, notamment parce que le texte trouve une existence mentale à travers les relations qu'ils posent entre quelques mots du texte et leur référentiel d'acquis.

Maxime (entretien 1). *C. (...) Quand tu as essayé de comprendre ce texte-là, si je comprends bien, pour toi c'était important de faire toutes sortes de liens avec des pensées que tu as ? S. Oui. C. Tu comprends le texte en faisant des liens avec d'autres choses que tu sais déjà ou que tu peux imaginer, c'est ça ? S. Oui. (...) je pense aux affaires de la vie qui se sont passées dans ma vie à moi et dans la vie des autres.*

Loin de faire obstacle à la constitution du sens, les relations évocatives ainsi élaborées spontanément, semblent, notamment lorsqu'elles sont accompagnées d'un réel mouvement

de retour sur le texte et lorsqu'elles sont portées par un référentiel efficace, pouvoir porter l'élaboration du sens du texte.

Maxime (entretien 1). *S. Bien, en lisant, en lisant, je me traçais, je me traçais des idées, je me traçais des idées. Et en lisant encore plus, je dessoudais des idées, puis j'en traçais, je dessoudais. C. Tu dessoudais et tu traçais des idées ? S. Oui (...) En lisant à mesure, j'en ôte vu que ce n'est plus bon pour moi. Là, ils changent, les Chinois évoluent (...) C. (...) Pourquoi que tout d'un coup, là, il faut que tu « dessoudes » des images ? S. Parce que là, ça va tout me mêler. Bien, parce que les Chinois, ils évoluent, ils évoluent. Là, en évoluant, je peux me dire... là, ils ne sont pas aussi pauvres que je le pensais. Ils sont capables de vivre, des affaires comme ça.*

Par contre, lorsque de telles relations associatives ne sont pas accompagnées par le projet de les confronter à la réalité du texte et de les ajuster au besoin, autrement dit lorsque ces relations évocatives s'enracinent principalement dans l'interprétation et la représentation toute personnelle des informations lues, elles paraissent beaucoup moins efficaces quant à leur possibilité à fournir le sens du texte. Elles semblent même pouvoir faire obstacle à la compréhension. Ce danger est particulièrement observable chez Maxime lors de la première tâche de lecture puisqu'il interprète l'histoire de la communauté chinoise à partir de son interprétation (envahissante) des conditions sociales des riches et des pauvres. Ce danger est également observable à d'autres endroits, notamment lorsque Maxime se laisse envahir par des idées qui paraissent peu porteuses (du moins en apparence) d'une appropriation et d'un approfondissement du sens réel du texte.

Maxime (entretien 1). *S. Après ça, beaucoup plus loin là, ils se sont installés à Vancouver. Vancouver est arrivé, bien l'île de Vancouver, James Wolfe est arrivé (...) bien moi, quand je pense à Vancouver, ça me fait penser à James Wolfe.*

Les limites de l'apport de la mise en œuvre des gestes d'approfondissement (lorsque ceux-ci s'enracinent dans des objets de pensées inappropriés ou lorsqu'ils sont dominés par la constitution d'un sens interprétatif) sont également observables chez Stéphanie. Dans les deux entretiens, mais encore plus dans le deuxième, Stéphanie témoigne en effet de sa propension à élaborer des évoqués principalement enracinés dans les associations qu'elle pose spontanément entre quelques mots du texte et ses acquis d'expérience personnelle.

Par conséquent, elle crée principalement le sens à partir de son ressenti et d'un rapport étroit à son vécu. Le travail de relations, bien que réalisé, n'est pas aussi porteur qu'il pourrait l'être.

2.2.3. La gestion des gestes mentaux : complémentarité et mobilité déficientes

Étant donné les limites du travail évocatif de certains mauvais compreneurs et/ou la difficulté de certains d'entre eux à s'exprimer sur des aspects plus spécifiques de leur démarche, les observations directes en ce qui a trait à ce qui structure et porte l'ensemble des gestes mentaux demeurent parcellaires. Ce n'est, de fait, que sur la base de quelques indices qu'il est possible de dégager (par interprétation théorique) certaines analyses des structures de projets de sens.

Essentiellement, l'enjeu trop dominant de certains projets de sens, ou le manque de complémentarité et de mobilité quant à ces projets de sens, paraît affecter l'efficacité du travail mental mis en œuvre par les mauvais compreneurs.

2.2.3.1. Quand le rapport au texte bascule dans un rapport à soi

Au cours des analyses jusqu'à présent proposées, il a été mentionné que les mauvais compreneurs sont, à l'occasion, portés par le projet de s'appropriier le texte en le faisant exister mentalement. Dans le prolongement de ce projet, le souci de prendre en compte le texte, donc de le traduire et/ou de le reproduire, est observable dans la mesure où l'ensemble des mauvais compreneurs élaborent, dans un premier mouvement de pensée, leur travail d'appropriation et d'approfondissement à partir des éléments d'information qui leur sont donnés à lire. Ce souci du texte s'illustre à de nombreux endroits dans les entretiens, notamment lorsque les mauvais compreneurs expriment leur projet de prendre en compte (ou de coder) les mots du texte et d'ajuster, si besoin, les évoqués générés.

Maxime (entretien 1). *S. Bien, en lisant, en lisant, je me traçais, je me traçais des idées, je me traçais des idées. Et en lisant encore plus, je dessoudais des idées, puis j'en traçais, je dessoudais. C. Tu dessoudais et tu traçais des idées S. Oui (...) En lisant à mesure, j'en ôte*

vu que c'est plus bon pour moi. Là, ils changent, les Chinois évoluent (...) Puis là, quand tu me dis : « bien là je lis et il faut que je change mes images », est-ce que c'est parce que tu te rends compte que le texte ne correspond pas à l'idée que tu as dans ta tête ? Est-ce que c'est ça qui se passe ? S. Oui, tu sais, il correspond... En année en année, ça change, il évolue.

Émilie (entretien 1). *C. Ca veut dire quoi j'imagine (...) Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ? S. Tu sais, je vois, je lis le texte à mesure puis dans ma tête, c'est ça qui se passe, les mêmes affaires que je lis.*

Stéphanie (entretien 2). *S. Comme si, admettons euh, je lis ce texte-là puis que je pense, je « taponne » sur quelque chose ou pense ce qui va m'arriver dans le passé mettons, je ne comprendrai pas grand chose. C. Tu ne comprendras pas parce que tu n'es pas concentrée sur le texte ? S. Oui. L'image que je vais avoir ce n'est pas sur le texte, c'est sur qu'est-ce qui va m'arriver dans le passé. C. o.k. Donc c'est vraiment des images sur le texte que tu veux avoir dans ta tête. S. Oui.*

Joanie (entretien 2). *S. Bien je... tu sais je l'ai lu une première fois...puis après ça, j'ai essayé de, la deuxième fois, j'ai essayé de le résumer dans mes mots. C. O.k. S. Bien je regardais si c'était pareil comme je l'avais résumé (...) J'essaye de retenir quelques mots qui ont plus rapport.*

Joanie (entretien 1). *C. (...) tu as vraiment ce projet-là de mettre des mots-clés dans ta tête pour les revoir ? S. Oui.*

Si les mauvais compreneurs illustrent ainsi leur souci du texte, leur démarche de compréhension semble également marquée (voire dominée) par le sens de l'interprétation et de la transformation. Dès le moment, en effet, où les mauvais compreneurs interprètent à leur manière le texte (en l'évoquant de manière très personnelle, en revendiquant l'apport de leur imaginaire ou en ne prenant pas en compte le contexte réel du texte), le sens s'élabore essentiellement à l'extérieur de ce qui est donné à lire. En laissant régulièrement leur imaginaire et leur vécu porter l'élaboration d'hypothèses de sens, sans se donner le projet de confronter sans relâche leurs évoqués à la réalité textuelle, les mauvais compreneurs se laissent envahir par le sens de leurs interprétations (pertinentes ou non).

Maxime (surtout dans la première tâche de lecture) et Stéphanie sont, à cet égard, particulièrement sensibles à ce danger de rester à leurs intuitions premières de sens, notamment parce qu'ils sont dominés par des associations évocatives rapidement posées et peu confrontées et ajustées au sens réel du texte.

Stéphanie (entretien 2). *C. (...) et est-ce que tu sais quelles sont les stratégies que tu peux utiliser pour bien lire un texte comme ça ? S. La même chose. C. La même chose, c'est quoi pour toi la même chose ? S. Bien la même chose que j'ai ressentie là. C. La même chose*

que tu as ressentie. Et qu'est-ce que tu as ressenti ? S. Bien c'est comment je me sentais quand je l'ai lu puis euh, les images comment elles sont venues.

2.2.3.2. La complémentarité des rapports de similitude et des rapports de différence

Bien que les rapports de comparaison soient peu nombreux dans la démarche mise en œuvre par les mauvais compreneurs au cours des deux tâches de lecture (sauf pour Maxime), quelques indices permettent de penser que les mauvais compreneurs sont capables de former le sens à la fois dans des rapports de similitude (plus nombreux) et dans des rapports de différence (moins nombreux), ce qui illustre leur possibilité à travailler en complémentarité. Par exemple, à de nombreux endroits dans les entretiens, les mauvais compreneurs s'expriment à l'aide de termes qui invitent à considérer l'apport du sens de la ressemblance (« ça ressemble », « c'est comme », « c'est pareil » « c'est comme nous »). A d'autres endroits, ils s'expriment à l'aide de termes qui invitent à considérer l'apport du sens de la différence (« ce n'est pas pareil »).

C'est régulièrement en associant par relations analogiques des choses entre elles, en liant, par exemple, des situations du texte à des situations de savoir ou d'expérience en fonction de leur ressemblance (ou dans le cas de Joanie en cherchant à lier dans le texte les mots de même nature) que les mauvais compreneurs semblent construire le sens de ce qui leur est donné à comprendre.

Maxime (entretien 1). S. Bien, prenons où que tu demeures d'habitude, à Montréal. À Montréal, tu as des « squatters ». Tu sais, les « squatters », c'est des gens qui se sont enfuis de leurs maisons. Bien, Chamonix, c'est genre la même affaire.

Stéphanie (entretien 2). S. Tu sais, c'est, c'est d'autres personnes qui viennent d'un autre pays, mais ils sont pareils comme nous.

Joanie (entretien 1). C. Vers le premier paragraphe déjà tu t'es dit... S. Qu'ils allaient avoir de la misère. C. Tu as pensé qu'ils allaient peut-être avoir de la misère à s'intégrer ? S. (Signe de tête affirmatif). C. Qu'est-ce qui t'a fait penser à ça ? (...) S. J'ai pensé que peut-être les Chinois, c'était pareil. C. Que ce serait pareil.

Joanie (entretien 1). S. Bien, il y a peut-être des mots dans la phrase que je comprends, puis j'essaye d'aller chercher des info, des informations qui auraient rapport avec les mots que je connais. (...) C. Puis est-ce que, quand tu cherches un mot qui pourrait avoir rapport justement, tu cherches un mot qui ressemble, qui va dans le même sens que le mot

que tu comprends ou un mot qui est le contraire de ce mot-là ou... S. Bien qui est dans le même sens. C. Qui est dans le même sens. S. Qui pourrait « cliquer » avec le mot.

Bien que les mauvais compreneurs paraissent plus régulièrement enraciner leur mouvement mental sur des rapports de similitude, ils parviennent aussi à investir les rapports de différence, notamment lorsqu'ils réfléchissent à une situation dans une perspective temporelle (pour considérer les changements) ou lorsqu'ils comparent deux situations (souvent leur vécu et la situation textuelle) afin de dégager ce qui les distingue, comme le fait Émilie.

Émilie (entretien 2). *S. Bien disons que nous autres, on est plus chanceux qu'eux autres parce que, eux autres, ils ont moins de nourriture, ils ont des famines, puis tout, puis nous autres, on est chanceux, on a des belles maisons.*

2.2.3.3. Le sens de l'explication et de l'application : difficile analyse

Dans le prolongement des structures de projets de sens jusqu'alors mises à jour, l'apport du sens de l'explication et du sens de l'application est difficile à analyser avec précision chez les mauvais compreneurs puisque les indices qui permettent une telle analyse sont peu nombreux. Tout au plus, quelques constats peuvent être réalisés à propos de certains mauvais compreneurs.

Le discours de Maxime, par exemple, notamment lorsqu'il cherche à exposer avec précision les relations qu'il a posées au cours de la lecture, laisse penser que le sens de l'explication est porteur de sens chez ce compreneur. De même, son habileté (partagée avec Stéphanie) à appuyer son discours et sa construction de sens sur des exemples de situations connues laisse également penser qu'il peut placer sa pensée dans une perspective plus « appliquante ».

La volonté de Joanie de vouloir donner sens aux mots difficiles, ainsi que sa capacité à poser quelques rapports de sens causaux invitent également à considérer l'apport éventuel du sens de l'explication. Par contre, son inefficacité mentale, résultat d'une gestion

inadéquate des gestes d'approfondissement, et ses conséquences sur la capacité à investir avec succès le sens de l'explication oblige à nuancer.

2.2.3.4. *La complémentarité difficile du sens de l'espace (prioritaire) et du sens du temps*

En ce qui concerne enfin les lieux de sens que sont l'espace et le temps, il semble que tous les deux (mais davantage le sens du temps) ne soient investis et maîtrisés par les mauvais compreneurs qu'avec difficulté. Dans l'ensemble, la démarche de compréhension des mauvais compreneurs semble conduire essentiellement à un traitement général (presque intuitif) des informations textuelles. Les termes renvoyant à cette idée d'un travail inscrit dans la globalité (« *en gros* », « *à peu près* », « *environ* ») sont, à cet égard, fort présents dans les discours tenus par les mauvais compreneurs. Parallèlement, l'apport de la précision, de l'organisation rigoureuse et logique, la capacité donc de mettre du temps dans l'espace, semble peu développée.

En ce qui a trait à l'espace, ce sont principalement des indices d'un travail qui s'opère préférentiellement dans la globalité et la synthèse, c'est-à-dire à partir du traitement de quelques mots (signifiants ou pas) et grâce à l'élaboration de quelques évoqués (souvent sans relation), qui permettent de conclure que ce lieu de sens est bien porteur de sens dans la démarche des mauvais compreneurs. Dans le deuxième entretien, Maxime exprime, à ce propos, la priorité qu'il accorde (et que plusieurs mauvais compreneurs accordent) à une compréhension d'abord et avant tout générale, puis éventuellement (mais pas toujours) plus spécifique (une compréhension donc qui s'inscrit dans une séquence qui va du général à un particulier facultatif).

Maxime (entretien 2). *S. La première fois, c'est plus pour dire : « ah, bien bon là je sais un peu de quoi ça parle », puis la deuxième fois, c'est plus pour comprendre beaucoup mieux.*

Émilie, Stéphanie et Joanie expriment de leur côté la propension des mauvais compreneurs à élaborer des évoqués rarement liés entre eux par un réseau de relations logiques (mais porteurs à leurs yeux du sens général du texte).

Émilie (entretien 1). *C. Est-ce qu'il y a une image plus précise qui te revient par rapport à*

ce texte-là. S. (...) Pas vraiment (...) non surtout l'idée séparée, des images séparées (...) c'est comme si ça serait la scène 1, la scène 2,3,4 dans mes mots (...) ce n'est pas comme dans la même scène.

Stéphanie (entretien 1). *C. Est-ce que ça été comme ça pour toute l'ensemble du texte de toujours travailler sur la même image, ou d'un paragraphe à l'autre, il y a une nouvelle image qui surgissait ? S. (...) Première page j'ai vu les montagnes, puis la deuxième page, j'ai vu...que, que les Chinois, ils cherchaient des emplois. C. O.k. S. Puis là, ils vont au restaurant, là, j'ai vu une usine de poisson. C. O.k. Ça, c'est une autre image complètement ça qui apparaît ? S. Oui, c'est la deuxième page. C. C'est l'image de la deuxième page. S. Oui. C. C'est ça. Parce que tu as eu, si je comprends bien, tu as eu une image pour la première page, puis une image pour la deuxième page. S. Oui. C. C'est bien ça ? S. Oui.*

Joanie (entretien 2). *S. Oui, comme si moi je les avais écrits, puis ça résumerait le paragraphe. C. Comme des mots écrits qui résumeraient ton paragraphe ? S. (Signe de tête affirmatif) C. Donc, tu as ça pour chacun des paragraphes ou pour quelques-uns ? S. Quelques-uns.*

Quant au sens du temps, c'est prioritairement la capacité (ponctuelle) des mauvais compreneurs à penser leur action en termes de relations et de prise en compte de la trame textuelle, donc leur capacité à organiser à l'occasion les informations traitées et évoquées, qui permet de conclure que les apports du sens du temps peuvent parfois être disponibles à la conscience des mauvais compreneurs. Maxime est, à ce sujet, celui des mauvais compreneurs qui parvient le plus à mobiliser le sens de l'espace et le sens du temps en complémentarité, principalement parce qu'il parvient à prendre en compte la séquence événementielle du texte et parce qu'il peut placer la construction du sens et l'expression de ce dernier dans un travail de relations. Cette complémentarité des lieux de sens n'est pas, par contre, véritablement caractéristique de l'action mentale des mauvais compreneurs.

Les causes de cette inscription importante de la démarche mentale des mauvais compreneurs dans des intuitions de sens larges et peu définies demeurent difficiles à expliciter. Le sens de l'espace est-il vraiment inhérent à la démarche de compréhension des mauvais compreneurs (donc une véritable structure de projet de sens), ou l'observation de ce qui caractérise une gestion spatiale est-elle plutôt le résultat d'un travail évocatif déficient ? L'analyse demeure ouverte.

2.3. Les contenus évocatifs

Dans le prolongement des différentes formes évocatrices qui demeurent sensiblement limitées dans leur portée (à cause notamment du peu de mobilité et de maîtrise dont ces dimensions de la vie mentale font l'objet), les contenus évocatifs paraissent, chez la majorité des mauvais compreneurs rencontrés, eux aussi limités (voire pour certains figés)⁴⁴. Dans la mesure où les évocations générées à la lecture des textes demeurent peu nombreuses et parfois difficiles à distinguer de l'écho de perception, l'analyse des contenus évocatifs des mauvais compreneurs demeure, de plus, difficile à réaliser.

Dans l'ensemble, c'est essentiellement au moyen d'évoqués visuels de nature concrète et nourris par l'imagination que les mauvais compreneurs semblent spontanément se donner les moyens de leur vie mentale. En complémentarité, et chez certains mauvais compreneurs (excepté Émilie), les évoqués verbaux, utiles au travail de relations, d'interprétations et de reprise personnelle, semblent aussi disponibles à leur conscience.

2.3.1. *La nature des évoqués : l'apport dominant des évoqués visuels et l'apport ponctuel des évoqués verbaux et auditifs*

Les mauvais compreneurs explicitent avec une plus grande facilité le support privilégié que constituent les évoqués visuels dans leur travail mental. Parallèlement, ils explicitent, à l'occasion, l'apport ponctuel des évoqués verbaux et des évoqués auditifs.

2.3.1.1. *L'apport des évoqués visuels : mouvement et expression spontanés*

A de multiples endroits dans les entretiens, les mauvais compreneurs explicitent le support privilégié que semblent constituer les évoqués visuels dans leur travail mental. Condition de l'attention pour certains compreneurs, le fait de se représenter (souvent spontanément) le

⁴⁴ Sauf dans le cas de Maxime qui paraît pouvoir mettre en œuvre plusieurs contenus évocatifs, notamment des évoqués visuels et des évoqués verbaux (« *C'est un discours. C'est plus... il y a une petite partie, c'est discours, la partie la plus facile, c'est image et après ça, c'est discours* » (entretien 1).

texte ou quelques mots du texte par des évoqués visuels est une dominante de leur démarche qu'ils expriment avec facilité, comme l'illustrent ces extraits.

Maxime (entretien 2). *S. Donc, j'ai tracé des idées dans tout ça (...), puis je me suis fait encore des images.*

Émilie (entretien 1). *S. Au début, bien c'est normal, je pense juste au texte, puis un moment donné, bien ça commence à, à imaginer un peu dans le texte qu'est-ce qui se passait.*

Émilie (entretien 2). *S. C'est comme, bien c'est là comme que j'ai commencé à avoir des images un peu.*

Stéphanie (entretien 1). *C. D'abord, j'aimerais savoir, quand je t'ai dit, quand je t'ai annoncé que tu allais devoir lire un texte et le comprendre, est-ce que tu as d'abord pensé, avant même d'avoir le texte en mains, à ce que tu devais faire pour bien comprendre le texte ? S. Bien un peu. J'ai dit, dans ma tête, j'ai dit : « il faut que je vois c'est quoi le texte, puis, puis comme me refaire l'image de ce qui est écrit, me refaire l'image dans ma tête ».*

Stéphanie (entretien 2). *S. (...) j'ai vu les images à chaque phrase que je lisais (...) c'est comme ça que je comprends.*

Joanie (entretien 1).

S. Quand tu me dis que tu as imaginé, tu imagines comment ? S. Bien, c'est comme si tu vois un paysage avec un chemin de fer qui passe. C. Ah c'est comme une image ça veut dire ? S. Oui. C. O.k. c'est comme une photo ? Comme un film ? Ça bouge ? C'est fixe ? S. C'est fixe (...) Comme une photo.

S. Et si je veux comprendre un mot (...) je le regarde, puis je regarde les mots autour. Si je veux comprendre un paragraphe, j'essaye de le revoir dans ma tête

2.3.1.2. *L'apport complémentaire des évoqués verbaux (et auditifs) : mouvement et expression dirigés*

Bien que les évoqués visuels paraissent dominants dans l'action de sens des mauvais compreneurs et bien qu'ils soient plus facilement explicités et décrits par ces derniers, ils ne semblent pas exclusifs dans la mesure où certains mauvais compreneurs confirment également l'apport et l'élaboration possible d'évoqués verbaux, et parfois d'évoqués auditifs. Régulièrement par contre, ces évoqués sont explicités après proposition et il arrive que leur support au travail mental soit infirmé par la suite.

Principalement, les évoqués verbaux, exprimés au moyen d'un discours de type « *je me dis* », « *je me parle dans ma tête* », semblent davantage porteurs de sens lorsque surgit un obstacle ou lorsque certains mauvais compreneurs (particulièrement Maxime) posent des

rapports de sens. Bien que leur apport soit observable à quelques endroits, il demeure par contre difficile de décrire avec précision le moment où les évoqués verbaux entrent en jeu. Aussi, leur priorité (ou non) sur l'élaboration des évoqués visuels demeure-t-elle difficile à caractériser.

Bien qu'il reconnaisse prioritairement l'apport des évoqués visuels, Maxime illustre ainsi l'apport des évoqués verbaux dans le mouvement de sa pensée.

Maxime (entretien 1). *C. Tu l'imagines. Ça veut dire quoi pour toi t'imaginer ? Qu'est-ce que tu fais dans ta tête quand tu t'imagines ? S. Bien en lisant, tu sais, bien j'imagine, j'imagine, j'enlève, je remets, j'imagine (...) C. Et ce sont des images qui se transforment ou c'est un discours que tu te tiens qui se transforme ? S. C'est un discours.*

Maxime (entretien 2). *S. Bien, j'ai, j'ai plus pris le temps à comprendre, à m'imaginer des affaires. J'ai beaucoup mieux compris. C. Ça veut dire quoi comprendre beaucoup mieux ? Qu'est-ce que tu fais quand tu comprends mieux ? S. Bien, je me redis tout tout tout, c'est comme si.. je me redis toutes les affaires, j'apprends.*

Stéphanie et Joanie expriment quant à elle dans les extraits suivants leur possibilité (ponctuelle) à élaborer des évoqués verbaux, notamment lorsqu'elles butent sur un mot difficile ou sur une partie textuelle qu'elles jugent plus complexe (ou mal traitée).

Stéphanie (entretien 1). *C. Est-ce que tu comprenais bien le paragraphe, tout ce qu'on t'expliquait ? S. Oui, comme, euh, à la fin du le texte, j' ai arrêté un peu parce tantôt, je ne m'en souvenais pas ce que je lisais. C. Oui. S. Là j'ai dit : « là je vais m'en souvenir ça fait que je vais tout expliquer qu'est-ce qui était marqué », puis j'ai tout expliqué. (...) C. Quand tu me dis « t'expliquer », est-ce que c'est te redire dans tes mots à toi à peu près qu'est-ce que tu as compris, c'est ça ? S. Oui (...) S. Comme euh, j'avais dit : « les hommes, les femmes euh, il faut qu'ils se cherchent une autre vie ailleurs, puis ils parlent anglais », puis je voyais les images en même temps que je disais ça.*

Joanie (entretien 2). *C. Et quand tu cherches ça, quand tu essaies de lier ton mot que tu ne comprends pas trop à tous les autres mots, ça se passe comment ? Est-ce que tu te parles dans ta tête pour essayer de t'expliquer le texte ? S. Oui. C. Est-ce qu'il y a des images qui sont apparues pour le premier paragraphe, est-ce que tu te réentends lire ? S. Bien je, je me parle dans ma tête.*

Quant aux évoqués auditifs, certains mauvais compreneurs (particulièrement Joanie) expriment leur capacité à les générer, c'est-à-dire qu'ils expriment leur sensation de pouvoir réentendre quelques mots ou phrases traités. Par contre, il n'est pas toujours aisé de

distinguer ce qui relève d'une réelle appropriation évocative auditive de ce qui relève d'un écho de perception.

Joanie (entretien 2). S. *Je le dis pour pouvoir les entendre.*

2.3.2. La gestion paramétrique : l'enracinement du sens dans un rapport aux situations concrètes

Lors des tâches de lecture proposées, c'est prioritairement par des évoqués de nature visuelle, et à l'occasion et chez certains par des évoqués de nature verbale, que les mauvais compreneurs paraissent s'appropriier le texte. Dans le cadre de cette gestion évocative à dominante visuelle et ponctuellement verbale, le domaine de la réalité concrète (paramètre 1) paraît être le domaine le plus spontanément investi par les mauvais compreneurs. Très régulièrement, cette gestion dominante s'enracine également dans le domaine de l'imaginaire (paramètre 4), notamment parce que la gestion de ce domaine semble nourrir avec force le mouvement de pensée de certains mauvais compreneurs (particulièrement Maxime et Stéphanie). De même, mais surtout pour Joanie, la possibilité de gérer ce qui est donné à lire dans le domaine des automatismes (paramètre 2) semble aussi réelle. Par contre, le domaine des relations logiques (le paramètre 3) n'est que très peu investi.

2.3.2.1. L'enracinement du sens dans le rapport aux situations concrètes

À de très nombreux endroits dans les entretiens, notamment lorsqu'ils décrivent les évoqués visuels qu'ils ont constitués au cours de la lecture, mais aussi lorsqu'ils décrivent leurs évoqués verbaux principalement enracinés dans la comparaison de situations concrètes, les mauvais compreneurs illustrent leur propension à se représenter et /ou à se raconter dans une dynamique du concret les situations évoquées par quelques mots du texte. Principalement, ils imaginent les personnages, les lieux où se déroulent l'action et quelques événements marquants (ils imaginent, par exemple, les Chinois en train de construire le chemin de fer, ils imaginent les Irlandais dans leurs champs, etc.). À plusieurs endroits, le

caractère créatif des évoqués élaborés par les mauvais compreneurs est de plus observable, notamment parce que représentation des situations évoquées par le texte est régulièrement dépassée et transposée dans une sorte d'imaginaire. Émilie, à cet égard, s'exprime ainsi.

Émilie (entretien 1). *S. Disons c'est, ce n'est pas vraiment ce qui était dans le texte, mais on dirait que c'était ça. C. C'est comme... S. Si j'imaginais que ça pouvait être ça.*

2.3.2.2. L'enracinement du sens dans le travail de relations logiques : écueil

Peu portés par le projet de donner sens et de mettre en œuvre un véritable travail de comparaison et de rapports de sens, les mauvais compreneurs semblent peu enclins à investir le domaine des relations logiques (le paramètre 3). De fait, bien que Maxime et Stéphanie (principalement) illustrent à quelques occasions leur capacité à poser des rapports de sens, ces derniers sont essentiellement établis sur la base de comparaison de situations de la vie de tous les jours. À aucun moment, ces compreneurs (mais aussi les autres) ne semblent pouvoir investir le travail de relations en termes d'abstraction.

2.3.3. Le contenu textuel des évocations : danger d'un contenu insuffisant

Dans le prolongement du travail évocatif qui demeure souvent limité (parce qu'il est peu dirigé ou mal dirigé), le contenu textuel des évocations est lui aussi limité chez les mauvais compreneurs. Prioritairement, ce sont certains mots du texte (pertinents ou non) qui font l'objet d'un traitement mental.

Bien que certains sujets (particulièrement Maxime mais aussi Stéphanie) semblent plus sensibles à la nécessité de considérer le texte dans son ensemble, les mauvais compreneurs laissent régulièrement de côté un certain nombre d'informations textuelles, notamment si ces informations ne suscitent pas leur intérêt et/ou si les conditions de l'attention ne sont pas réunies.

Quant aux éléments textuels pris en compte, ce sont principalement l'évocation des

personnages et/ou des lieux qui semble retenir l'attention des mauvais compreneurs (sauf dans le cas de Joanie qui s'intéresse presque exclusivement, et de manière plus formelle que significative, aux dates). La trame temporelle, au cœur des événements historiques relatés, est de son côté considérée (et traitée) occasionnellement, mais sans que les rapports de sens qui la portent ne soient toujours posés. Enfin, les dates sont à l'occasion l'objet d'une attention particulière mais elles ne sont réactivées qu'avec difficulté et elles sont peu mises en relation avec les autres informations textuelles.

2.4. Portrait des mauvais compreneurs : synthèse

A la lumière des observations, des descriptions et des analyses qui ont été réalisées, et comme cela a été fait pour les bons compreneurs, des constats plus généraux (et récapitulatifs) peuvent être proposés. Ce retour d'ensemble permet l'élaboration d'un portrait synthétisé de ce qui caractérise l'acte de compréhension chez les mauvais compreneurs.

Essentiellement, les analyses réalisées ont permis de constater que les mauvais compreneurs, bien qu'ils aient leur spécificité, parviennent avec difficulté ou imprécisions à mettre en mots les actions mentales qui portent leur démarche de compréhension; ils parviennent difficilement à investir la démarche introspective proposée et notamment, ils parviennent difficilement à s'exprimer sur les procédures mentales recherchées.

Bien que Maxime semble avoir une pensée en mouvement (mais pas toujours enracinée dans les bons objets de pensée), il a été constaté que la majorité des mauvais compreneurs rencontrés font preuve de peu de mobilité et de peu de maîtrise quant aux différentes formes et aux différents contenus évocatifs susceptibles de permettre l'élaboration du sens. Les mauvais compreneurs paraissent n'avoir que très peu d'outils mentaux disponibles à leur conscience ou s'ils en ont, ils sont mal exploités.

Concernant les gestes mentaux, il a été constaté que les gestes d'appropriation, qui permettent l'existence mentale du texte, sont à l'occasion (mais pas systématiquement) mis

en œuvre. Principalement, il a été observé que les mauvais compreneurs explicitent avec plus de facilité le support privilégié que constituent les évoqués visuels et leur enracinement dominant dans un rapport aux situations concrètes (paramètre1). Dans le prolongement de ce constat, il a été constaté que les gestes d'approfondissement, qui permettent véritablement que s'organise la pensée et que s'élabore le sens, semblent, par contre, peu investis ou mal investis. Essentiellement, la seule présence d'évoqués semble assurer à certains mauvais compreneurs la certitude de compréhension. Les évoqués nés de l'attention ne semblent pas être perçus par ces sujets comme un lieu où peut s'activer la pensée. Pour d'autres sujets, le travail de confrontation nécessaire à la constitution du sens du texte paraît s'opérer sur de mauvais objets de pensée. Chez ces compreneurs, le travail mental est davantage enraciné dans le sens de l'interprétation que dans le sens réel du texte.

Faute d'un réel savoir-faire mental, les mauvais compreneurs paraissent donc peu capables de gérer avec efficacité le travail évocatif et les gestes mentaux qui y sont associés. Les évocations, lorsqu'elles sont constituées, semblent s'élaborer dans des mondes parallèles où les lieux d'intuition sont peu complémentaires. Particulièrement, le danger de basculer dans un rapport à soi, au détriment du rapport réel au texte et au sens qu'il porte, guette les mauvais compreneurs. De même, leur difficulté à gérer en complémentarité le sens de l'espace (dominant) et le sens du temps (souvent déficitaire) est fortement caractéristique de leur démarche de compréhension.

Au regard de ce qui caractérise l'action de compréhension des mauvais compreneurs rencontrés, les observations suivantes permettent de dégager le parcours mental privilégié par ces derniers. Principalement, la majorité des mauvais compreneurs semblent mettre de l'avant un traitement du texte avant tout général et davantage spontané, marqué par une attention (non systématique) à quelques éléments textuels auxquels sont ajoutées des associations de sens, pertinentes ou non. Ce traitement est principalement enraciné dans l'élaboration d'évoqués visuels. Par la suite, certains mauvais compreneurs, dans un mouvement mental porté régulièrement par un obstacle rencontré, parviennent à entrer dans la précision et l'analyse de ce qui est donné à comprendre en confrontant, pour les comparer, les objets mentaux constitués et/ou les acquis disponibles à leur conscience.

Malheureusement, ce travail de relations et de sens n'est que peu porté par le projet de s'expliquer l'ensemble du texte. De plus, il s'enracine régulièrement dans de mauvais objets de pensée.

La figure 5 de la page suivante permet d'observer en un coup d'œil les formes et les contenus évocatifs investis par les mauvais compreneurs. Dans la figure 6, les mêmes caractéristiques sont reprises et détaillées schématiquement, notamment pour illustrer davantage ce qui structure la compréhension des mauvais compreneurs.

Figure 5

Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par les mauvais compreneurs

Nature du travail	PERCEPTION <i>écho de perception</i>	EVOICATION
-------------------	--	-------------------

Les formes évocatives dominantes

<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>				
Gestes d'appropriation	GESTE D'ATTENTION constitution d'objets mentaux		GESTE DE MEMORISATION Prolongement de l'attention	
	Attention non dirigée *	Attention dirigée	Mémorisation non dirigée	Mémorisation dirigée
Gestes d'approfondissement	GESTE DE COMPREHENSION Evocations de compréhension		GESTE DE REFLEXION	
	Compréhension spontanée	Compréhension élaborée	Travail de sens dirigé	
<i>La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble</i>				
Structures diverses de projets de sens	Espace		Temps	
	Transformation / Interprétation		Reproduction / Traduction	
	Différence		Similitude	
	Application		Explication	

Les contenus évocatifs dominants

La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	<u>Evoqués auditifs</u>	Evoqués verbaux	<u>Evoqués kinesthésiques</u>
Gestion paramétrique	Paramètre 1	<u>Paramètre 2</u>	<u>Paramètre 3</u>	Paramètre 4
Le contenu textuel des évocations				
Unités textuelles	Mots	Phrases	Paragraphe	Texte
	Dates	Lieux	Personnages	<u>Trame</u>

Complément d'information: geste d'appropriation

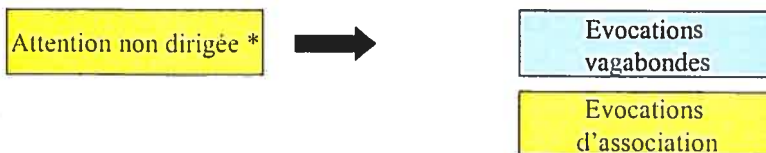
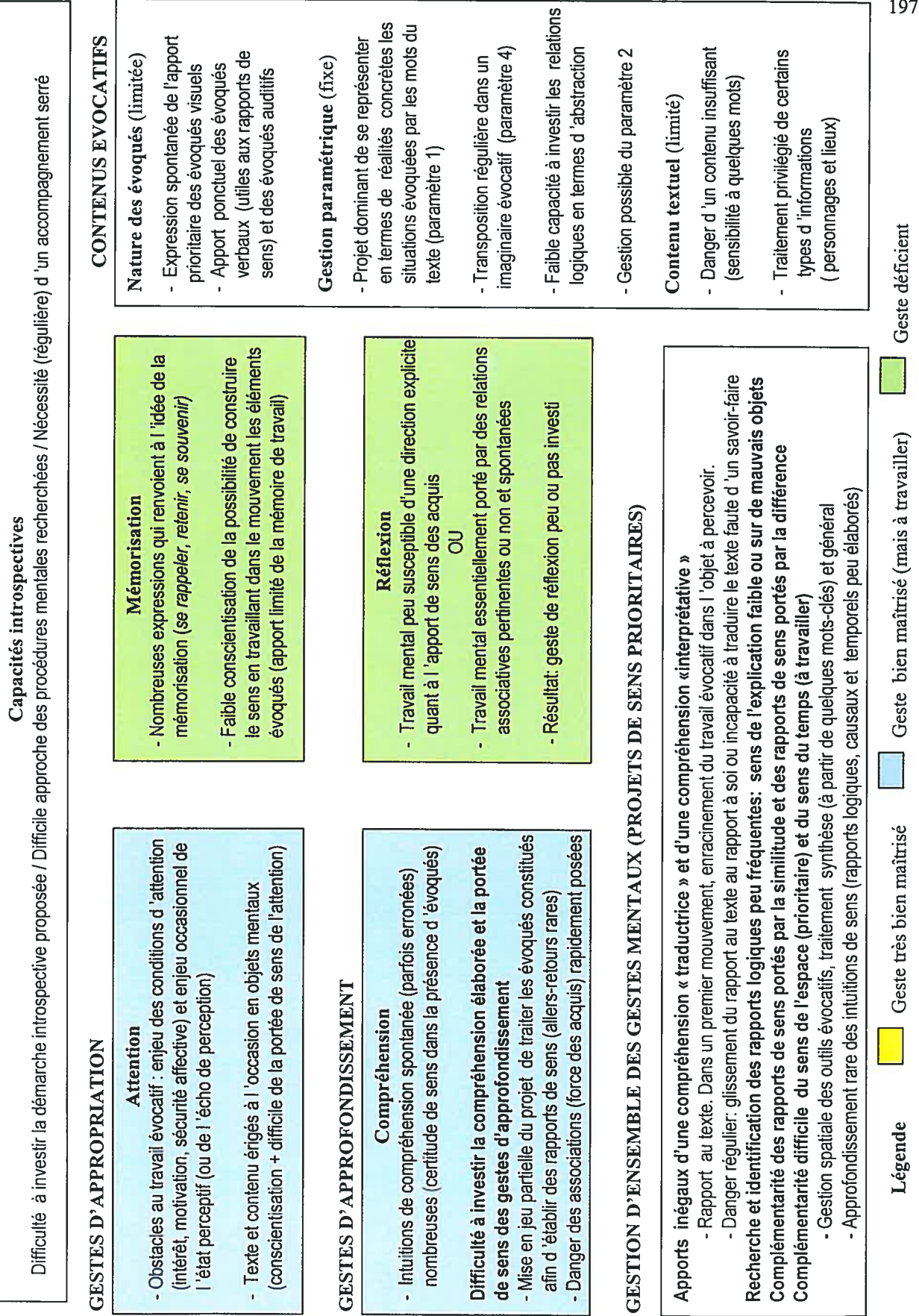


Figure 6

Les mauvais compreneurs: portrait schématique de ce qui structure leur compréhension



3. LES BONS ET LES MAUVAIS COMPRENEURS : PORTRAIT COMPARATIF

Les formes et les contenus évocatifs ayant été considérés tour à tour et caractérisés à la lumière du fonctionnement mental propre aux sujet bons compreneurs et propre aux sujets mauvais compreneurs, des portraits distincts de ce qui structure la compréhension chez chacun des deux groupes ont été présentés.

A la lumière de ces portraits, une analyse comparative, par la confrontation systématique des observations réalisées, est maintenant proposée afin de dégager et de décrire les ressemblances et les différences rencontrées quant à cette structuration de l'acte de compréhension chez les bons compreneurs et chez les mauvais compreneurs.

Étant donné la minutie avec laquelle l'élaboration des portraits distincts a été réalisée, seuls les traits caractéristiques quant à ce qui distingue et rapproche le fonctionnement mental des bons compreneurs et celui des mauvais compreneurs sont considérés et approchés dans cette analyse comparative. Afin de reprendre de manière plus schématique les caractéristiques convergentes et les caractéristiques divergentes observées, un tableau récapitulatif accompagne chacune des analyses posées quant aux différentes dimensions de la vie mentale ciblées dans la recherche. Ces tableaux sont numérotés de X à XVI et ils clorent chacun des points d'analyse. De même, le tableau XVII, présenté à la page x, synthétise en un coup d'œil l'ensemble des observations comparatives réalisées au cours de l'analyse comparative.

3.1. Les capacités introspectives et les capacités métacognitives

3.1.1. Des capacités introspectives distinguées

Au cours des entretiens réalisés, et bien que chacun des sujets rencontrés ait sa spécificité (même à l'intérieur d'un seul et même groupe), c'est généralement avec plus de facilité que les bons compreneurs parviennent à mettre en mots les actions mentales qui portent leur démarche de compréhension. Bien qu'ils reconnaissent les difficultés que peut soulever

l'introspection, notamment parce qu'elle a pour objet des procédures sur lesquelles il est peu fréquent de réfléchir, ou parce qu'elle porte sur des procédures automatisées, les bons compreneurs s'impliquent activement dans la recherche de sens qui leur est proposée. Généralement, ils cherchent à préciser leur pensée au cours des entretiens.

Au contraire, les mauvais compreneurs, bien qu'ils ne s'expriment pas à propos des difficultés possibles de l'introspection, investissent avec plus de soutien et de difficultés les procédures mentales recherchées. A cet égard, les mauvais compreneurs s'expriment plus régulièrement que les bons compreneurs sur les stratégies de lecture conventionnelles et sur l'importance du projet de décodage. De plus, mise à part la spontanéité du discours (effective chez les deux groupes) quant à la capacité à élaborer à la lecture de quelques mots du texte des évoqués de nature visuelle, plusieurs mauvais compreneurs ne s'expriment que très rarement spontanément. Plusieurs dimensions de la vie mentale doivent être approchées avec eux au moyen de questions précises, ou elles doivent être proposées comme des procédures susceptibles d'avoir été mises en œuvre. Par conséquent, les propos spontanément obtenus au cours des entretiens sont moins nombreux chez les mauvais compreneurs qu'ils ne le sont chez les bons compreneurs.

Hormis ces différences, le groupe des bons compreneurs, comme celui des mauvais compreneurs, éprouvent davantage de difficulté à s'exprimer (spontanément) sur l'apport des évoqués verbaux. A ce propos, la nécessité de reprendre dans ses mots semble plus difficile à conscientiser. De même, tout ce qui relève de la gestion d'ensemble des gestes mentaux et des projets de sens qui les portent demeure également plus difficile à approcher, et donc tributaire d'un accompagnement plus dirigé.

3.1.2. Des capacités métacognitives tout aussi distinguées

Dans le prolongement des capacités introspectives, il paraît intéressant de noter que les entretiens réalisés ont permis d'observer que les bons compreneurs semblent davantage bénéficier de capacités métacognitives que les mauvais compreneurs. Particulièrement, plus de bons compreneurs illustrent leur capacité à évaluer leur perte de compréhension ou leurs

difficultés de compréhension. De même, plus de bons compreneurs témoignent d'une capacité à gérer (souvent à l'aide d'un métalangage stratégique) ces pertes de compréhension grâce à des moyens mentaux connus et maîtrisés.

Tableau X
Les capacités introspectives et métacognitives: distinctions et ressemblances

RESSEMBLANCES	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Spontanéité du discours quant à la constitution d'évoqués visuels ■ Difficultés similaires à s'exprimer spontanément sur l'apport des évoqués verbaux ■ Difficultés similaires à expliciter ce qui structure la gestion d'ensemble des gestes mentaux (nécessité d'un accompagnement plus serré) 	
DIFFERENCES	
Capacités différenciées à investir l'introspection	
Bons compreneurs	Mauvais compreneurs
<ul style="list-style-type: none"> ■ Facilité à investir l'introspection ■ Implication active dans la recherche de sens proposée ■ Capacité à mettre en mots les procédures recherchées et à préciser leur pensée 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Difficulté à investir l'introspection ■ Nécessaire soutien (entretien + dirigé) ■ Discours spontané plus rare ■ Expression régulière en dehors du travail évocatif
DIFFERENCES +	
<p><i>Capacités métacognitives différenciées</i></p> <p>Bons compreneurs: ■ Capacité plus apparente à évaluer leur perte de compréhension ou leurs difficultés de compréhension</p> <p style="padding-left: 40px;">■ Capacité plus apparente à gérer ces pertes de compréhension par le biais de moyens mentaux connus et maîtrisés.</p>	

3.2. Les formes évocatives

La mobilité avec laquelle les sujets rencontrés peuvent mettre en jeu plusieurs formes évocatives n'est pas la même selon que l'on porte notre regard sur les bons compreneurs ou les mauvais compreneurs. Contrairement aux bons compreneurs qui parviennent à gérer avec une relative efficacité un bon nombre d'outils mentaux complémentaires, les mauvais compreneurs paraissent plus limités quant à la disponibilité d'outils mentaux diversifiés et maîtrisés. Par exemple, les gestes d'appropriation, qui permettent l'existence mentale de l'objet donné en perception, sont bel et bien mis en œuvre par les bons et les mauvais compreneurs, mais ils sont moins bien maîtrisés et moins systématiques chez les mauvais compreneurs. Plus particulièrement encore, les gestes d'approfondissement, qui permettent véritablement que s'élabore le sens, sont très peu ou mal investis par les mauvais compreneurs. Au contraire, ils sont porteurs de sens chez les bons compreneurs.

3.2.1. Les gestes d'appropriation : constance chez les bons compreneurs et caractère davantage conditionnel chez les mauvais compreneurs

Alors que le travail évocatif paraît prioritaire chez les bons compreneurs, puisque le texte et son contenu sont érigés en objets mentaux susceptibles de permettre l'élaboration du sens, le travail évocatif semble, chez les mauvais compreneurs, plus conditionnel à une série de facteurs. De fait, à quelques endroits, on observe chez les mauvais compreneurs un travail qui demeure en perception.

Il est plus difficile de distinguer chez les mauvais compreneurs que chez les bons compreneurs ce qui relève d'un réel travail évocatif et ce qui relève d'un écho de perception, notamment parce que les mauvais compreneurs reviennent parfois avec difficulté sur des éléments qu'ils disent avoir traités. Ils s'expriment également plus facilement à propos d'informations traitées dans l'instant.

La mémorisation ne semble pas, non plus, avoir la même portée de sens chez les bons

compreneurs et chez les mauvais compreneurs.

3.2.1.1. Les conditions de l'attention chez les bons et mauvais compreneurs : distinctions

Bien que certains mauvais compreneurs (particulièrement Stéphanie) soient, comme le sont les bons compreneurs, sensibles à la portée du travail d'appropriation, ils paraissent moins conscients que les bons compreneurs de la nécessité de l'attention dans l'acte de compréhension. Du moins, ils paraissent moins outillés pour utiliser avec efficacité les objets mentaux nés de cette attention. Ainsi, s'ils peuvent, tout comme les bons compreneurs, s'approprier le texte au moyen d'un projet plus dirigé, les mauvais compreneurs semblent davantage portés par un mouvement d'appropriation spontané plus ou moins enraciné dans le projet d'élaborer le sens du texte. A cet égard, les mauvais compreneurs s'expriment plus régulièrement que les bons compreneurs sur le rôle de conditions d'attention extérieures au projet de donner sens, notamment l'enjeu de l'intérêt, de la motivation et de la réussite du projet de décodage. Au contraire, les bons compreneurs semblent davantage enraciner leur appropriation de ce qui est donné à percevoir dans un projet conscientisé de compréhension et dans la certitude de pouvoir « mettre dans sa tête pour comprendre ».

Malgré ces distinctions, les évoqués qui naissent de la mise en œuvre du geste d'attention (bien que moins nombreux chez les mauvais compreneurs) semblent s'enraciner dans une logique d'appropriation similaire. Essentiellement, le traitement de certains mots lus paraît suggérer aux sujets rencontrés l'élaboration d'évoqués (souvent visuels) représentatifs à leurs yeux de la situation textuelle et/ou des mots traités.

3.2.1.2. La mémorisation : une portée de sens différente

Bien que les bons compreneurs, tout comme les mauvais compreneurs, s'expriment régulièrement par le biais d'expressions qui renvoient à l'action de mémoriser (« se rappeler », « se souvenir », « retenir »), l'idée selon laquelle il est possible de construire le

sens en travaillant (dans un mouvement d'allers-retours) sur les éléments codés n'est pas partagée avec la même certitude par les bons et les mauvais compreneurs. D'entrée de jeu, la certitude quant à la capacité de pouvoir conserver et retrouver ce qui est codé paraît beaucoup plus importante chez les bons compreneurs. Mais plus important encore, la certitude qu'il est nécessaire d'inscrire le travail d'appropriation dans la durée afin de pouvoir établir en cours de lecture des rapports de sens par la confrontation des évoqués constitués semble également beaucoup plus conscientisée par les bons compreneurs. A cet égard, les bons compreneurs seulement réfèrent au rôle de la mémoire, surtout la mémoire de travail, dans l'acte de compréhension.

Par contre, aucun des sujets rencontrés ne témoigne d'un projet prioritairement et exclusivement inscrit dans l'acte de mémorisation. Au contraire, l'appropriation dans le temps est davantage un moyen d'élaboration du sens qu'un projet de mémorisation à long terme.

Tableau X1
Les gestes d'appropriation: distinctions et ressemblances

Observations générales en ce qui a trait aux formes évocatives	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Mobilité différenciée quant à la capacité à mettre en jeu (en complémentarité) plusieurs formes évocatives ■ Disponibilité des outils mentaux, maîtrise et apport différenciés 	
Observations spécifiques en ce qui a trait aux gestes d'appropriation	
RESSEMBLANCES	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Logique d'appropriation (premier mouvement de pensée) similaire: le traitement de certains mots suggère l'élaboration d'évoqués (souvent visuels) représentatifs, aux yeux des lecteurs, de leur intuition de sens première ■ Expressions qui renvoient à l'idée de mémorisation nombreuses mais absence d'un projet de lecture prioritairement enraciné dans la mémorisation 	
DIFFERENCES	
Maîtrise et portée des gestes d'appropriation différenciées	
Bons compreneurs	Mauvais compreneurs
<ul style="list-style-type: none"> ■ Travail évocatif prioritaire ■ Sensibilité à la portée du geste d'attention et à la portée du geste de mémorisation ■ Appropriation spontanée (automatisée) mais aussi dirigée (si besoin) ■ Certitude de pouvoir mettre dans sa tête et de pouvoir retrouver les objets mentaux constitués (enjeu de la mémoire de travail) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Travail évocatif ponctuel et conditionnel à une série de facteurs extérieurs au projet de donner sens ■ Enjeu ponctuel de la perception et de l'écho de perception ■ Faible sensibilité à la portée du geste d'attention et du geste de mémorisation ■ Appropriation davantage spontanée

3.2.2. Les gestes d'approfondissement : élément de distinction majeur

Le projet de donner sens étant généralement prioritaire chez les bons compreneurs, l'apport que permet la maîtrise des gestes d'approfondissement est particulièrement observable dans ce groupe. Enracinés dans une mise en œuvre tout aussi essentielle que celle des gestes d'appropriation, les gestes d'approfondissement paraissent en effet bien maîtrisés chez les bons compreneurs. Au contraire, chez les mauvais compreneurs, ils paraissent peu investis ou mal investis. Loin d'être sans conséquence, cette distinction fondamentale entre les mauvais compreneurs et les bons compreneurs paraît affecter directement la possibilité d'élaborer le sens réel du texte.

3.2.2.1. L'intuition d'une compréhension spontanée : distinction dans ce qui la fonde

Dans le prolongement de leur certitude qu'ils possèdent en eux les moyens de constituer le sens, les bons compreneurs témoignent régulièrement d'une sorte d'intuition qui leur donne la sensation de connaître et de comprendre le sens du texte. Lorsque l'on investigate avec eux les actions mentales qui sont en mesure de contribuer à la constitution de cette intuition de sens, force est de constater que les bons compreneurs réalisent régulièrement un travail de rapports de sens, de confrontations, de comparaisons et d'ajustements. De fait, ils parviennent à investir les actions mentales qui supportent une compréhension plus élaborée et dirigée par le projet de donner sens.

Parallèlement, les mauvais compreneurs expriment eux aussi cette intuition qui leur donne la sensation de connaître et de comprendre le sens du texte. Par contre, au contraire des bons compreneurs, cette intuition de compréhension repose très peu (ou pas du tout) sur la portée de sens des gestes d'approfondissement. Leur intuition de compréhension semble davantage reposer sur une série de composantes extérieures au travail de relations nécessaire à la constitution du sens réel du texte. Spécifiquement, la réussite du projet de décodage (Émilie) ou la présence d'évoqués (qu'ils soient pertinents ou non et tremplin ou

non à un travail de sens) semblent fonder la certitude des mauvais compreneurs d'être nourris par des intuitions de compréhension.

3.2.2.2. Le sens dans ce qui est donné à comprendre : projet maîtrisé chez les bons compreneurs et projet partiel chez les mauvais compreneurs

Bien que l'expression des bons compreneurs à ce propos soit moins spontanée, la capacité des bons compreneurs à investir une compréhension plus élaborée, portée par l'élaboration de rapports de sens multiples, est davantage observable. Cette capacité est notamment apparente dans le projet (explicite ou implicite) des bons compreneurs à traiter les évoqués constitués pour les ajuster à la réalité du texte. Ainsi, si les évocations-associations rapidement posées en début de lecture paraissent inadéquates à la lecture de la suite du texte, il est fréquent que les bons compreneurs modifient les évoqués qu'ils ont dans un premier temps élaborés (ce qui n'est pas nécessairement le cas des mauvais compreneurs). De même, cette capacité à investir une compréhension plus élaborée est également apparente chez les bons compreneurs au regard de leur souci à comparer entre eux les évoqués constitués afin d'établir des liens de sens et de découvrir, par le fait même, la logique textuelle.

De leur côté, fort de leur intuition (erronée ou non) de compréhension, certains mauvais compreneurs investissent très peu le travail de comparaison et de relations inhérent aux gestes d'approfondissement. Lorsqu'ils sont interrogés sur l'importance qu'ils accordent à ce travail de relations, leurs propos vont régulièrement dans le sens d'une négation de ce travail, ou du moins d'une capacité ponctuelle peu portée par le projet de découvrir la logique textuelle d'ensemble. De même, quand ce travail de relations est investi plus systématiquement, comme c'est le cas pour Maxime et Stéphanie, il semble davantage nourri par des associations évocatrices rapidement posées entre quelques informations textuelles et un référentiel d'acquis. De fait, les rapports de sens posés par les mauvais compreneurs paraissent s'enraciner davantage dans l'élaboration d'hypothèses de sens (voire d'évocations vagabondes) plus ou moins liées au sens exact du texte, ce qui n'est pas sans diminuer la portée de sens de la mise en œuvre des gestes d'approfondissement. Au

contraire, les bons compreneurs, bien qu'eux aussi capables de poser des hypothèses de sens multiples, paraissent davantage enraciner leur travail dans la prise en compte conséquente du texte et du sens qu'il propose.

3.2.2.3. Le sens dans les acquis disponibles à la conscience : distinctions quant à la disponibilité et quant à l'emprise des acquis

Parallèlement à une compréhension plus intrinsèque (parce qu'essentiellement nourrie par le texte lui-même et les rapports de sens que l'on peut dégager à sa lecture), la maîtrise des gestes d'approfondissement donne aussi l'occasion d'investir une compréhension plus extrinsèque (parce qu'essentiellement nourrie par les acquis qui structurent la pensée des lecteurs). Si dans l'ensemble, les bons compreneurs semblent pouvoir bénéficier des deux types de compréhension (en sachant doser l'apport des deux), certains mauvais compreneurs se laissent davantage porter (voire dominer) par le sens de leurs acquis. Au contraire, d'autres mauvais compreneurs paraissent incapables de recourir à cet apport de sens des acquis (peut-être parce qu'ils ne possèdent pas les acquis nécessaires).

Lorsque des acquis sont disponibles, c'est généralement avec beaucoup de spontanéité que les bons compreneurs et les mauvais compreneurs capables de ce travail de relations font appel à eux. Les textes trouvent ainsi, à de nombreuses occasions, une existence mentale à travers les relations que les sujets posent entre quelques mots du texte et leur référentiel susceptible de porter la constitution d'évoqués. Lors de ce travail de relations, les bons compreneurs paraissent portés par le souci de ne pas se laisser envahir par leurs acquis (ce qui risquerait de nuire à leur projet de traduire le texte au plus près). Au contraire, les mauvais compreneurs paraissent enraciner davantage la constitution du sens dans un rapport constant (voire envahissant) aux acquis. De fait, bien que certaines relations posées par les mauvais compreneurs entre le texte et leurs acquis paraissent véritablement porteuses de sens, d'autres envahissent parfois leur champ mental au point de les éloigner considérablement du sens du texte.

Autre distinction : les mauvais compreneurs paraissent davantage recourir à des acquis d'expérience qui leur permettent d'établir des liens entre le texte et leur vécu (rapport à soi dominant). Au contraire, les bons compreneurs semblent plus sensibles (mais pas exclusivement) aux apports des acquis de savoir.

Enfin, si tous les sujets, bons et mauvais, semblent capables de ce mouvement spontané de retour sur les acquis, les bons compreneurs semblent davantage pouvoir recourir de manière explicite et dirigée, notamment pour soulever un obstacle de compréhension, à la portée de sens des acquis.

Tableau X11
Les gestes d'approfondissement: distinctions et ressemblances

Observations générales en ce qui a trait aux formes évocatives	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Mobilité différenciée quant à la capacité à mettre en jeu (en complémentarité) plusieurs formes évocatives ■ Disponibilité des outils mentaux, maîtrise et apport différenciés 	
Observations spécifiques en ce qui a trait aux gestes d'approfondissement	
RESSEMBLANCES	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lorsque des acquis sont disponibles, rapport aux acquis davantage spontané que dirigé ■ Capacité des deux groupes à poser des relations spontanées entre quelques mots du texte et les acquis susceptibles de porter la constitution d'évocations 	
DIFFERENCES	
Maîtrise et portée des gestes d'approfondissement très différenciées	
Bons compreneurs	Mauvais compreneurs
<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestes investis et maîtrisés ■ Projet de traiter les évoqués constitués pour les ajuster à la réalité du texte (confrontation des intuitions de sens) ■ Projet de comparer entre eux les évoqués constitués afin d'établir des liens de sens ■ Capacité à recourir aux acquis de savoir et d'expérience susceptibles de porter le sens du texte ■ Capacité ponctuelle à diriger ce recours aux acquis (obstacles de compréhension) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestes très peu investis ou mal investis ■ Travail de comparaison et de relations inhérent à l'approfondissement peu investi ou mal investi (dominante des évocations -associations, confrontation rare des intuitions de sens) ■ Incapacité de certains sujets à recourir à leurs acquis (insuffisants) ■ Propension de certains sujets à entretenir un rapport constant (voire envahissant) aux acquis d'expérience (rapport à soi)

3.2.3. La gestion d'ensemble des gestes mentaux : complémentarité et mobilité chez les bons compreneurs et manque de mobilité chez les mauvais compreneurs

Les observations en ce qui a trait à ce qui structure et porte l'ensemble des gestes mentaux invitent à considérer la mobilité avec laquelle les bons compreneurs parviennent à diriger leur vie mentale. Au contraire, les mauvais compreneurs paraissent davantage sensibles à certaines structures de projets de sens. Ils sont donc moins mobiles dans la gestion de leur fonctionnement mental.

3.2.3.1. Le rapport au texte et à soi : équilibre bénéfique chez les bons compreneurs et déséquilibre dangereux ou inefficacité chez les mauvais compreneurs

Au cours des analyses jusqu'à présent proposées, il a été mentionné que les mauvais compreneurs semblent davantage nourris (voire envahis) par un rapport à soi très fort qui leur fait, à l'occasion, quitter le sens réel du texte. Au contraire, les bons compreneurs restent davantage soucieux, malgré quelques digressions de sens occasionnelles, de la recherche du sens implicite du texte.

A plusieurs endroits dans les entretiens, les bons compreneurs expriment leur projet de traduire (ou reproduire) les informations données à lire. De même, ils expriment leur souci de réajuster au besoin les premiers évoqués constitués spontanément à la lecture de quelques mots, notamment si ces derniers s'avèrent non pertinents au regard des autres informations textuelles.

Les mauvais compreneurs témoignent eux aussi de ce souci du texte puisque dans le premier mouvement de pensée qui les caractérise, ils cherchent à s'appropriier le texte à partir de certains éléments d'informations textuelles. Ainsi, certains mauvais compreneurs tentent bel et bien de s'appropriier le texte. Malheureusement, leurs moyens évocatifs, souvent limités, ne leur permettent guère une telle appropriation. D'autres mauvais compreneurs, bien qu'ils s'inspirent dans un premier temps des mots du texte, se laissent

très vite porter par les interprétations qu'ils élaborent et qui les entraînent dans une compréhension inadéquate. Aussi, ces compreneurs se laissent-ils envahir par leur imaginaire, leur vécu ou les hypothèses de sens qu'ils élaborent; ils oublient, trop souvent, d'investir le sens réel du texte donné à lire ou du moins d'y revenir.

Par conséquent, ce qui semble véritablement distinguer les bons compreneurs des mauvais compreneurs, c'est la capacité de ces premiers de lier avec succès et complémentarité une compréhension plus « traductrice » (parce qu'enracinée dans le souci du texte) et une compréhension plus « interprétative » (ou « transformatrice ») capable de s'inspirer des apports de sens personnels à chaque lecteur.

3.2.3.2. La complémentarité des rapports de similitude et des rapports de différence : constats similaires

Bien que les rapports de comparaison soient généralement moins nombreux chez les mauvais compreneurs que chez les bons compreneurs (ce qui constitue une distinction digne d'intérêt et déjà analysée), tous les sujets rencontrés paraissent capables de former le sens dans des rapports de similitude et dans des rapports de différence. C'est en associant par relations analogiques des informations entre elles, notamment en liant des informations textuelles ou en liant des situations textuelles à des situations de savoir ou d'expérience comparables, que les sujets rencontrés paraissent construire le sens de ce qui leur est donné à comprendre. C'est aussi en établissant des rapports de différence, notamment en comparant des situations (éventuellement opposées) afin de dégager les éléments qui les distinguent, que les deux groupes traitent l'information.

3.2.3.3. Le projet de s'expliquer : portée de compréhension chez les bons compreneurs

Dans le prolongement des structures de projets de sens jusqu'alors mises à jour, les bons compreneurs semblent davantage nourris par le projet de s'expliquer le texte et son contenu que les mauvais compreneurs. Spécifiquement, l'élaboration d'un travail mental qui permet

la constitution de relations logiques et causales ouvertes à la logique d'ensemble du texte est plus observable chez le groupe de bons compreneurs. Au contraire, chez les mauvais compreneurs, le sens de l'explication, lorsqu'il est porteur de sens, est davantage tourné vers la compréhension d'un élément spécifique (par exemple, un mot difficile). De même, il s'enracine régulièrement dans des rapports de sens étrangers au sens réel du texte.

3.2.3.4. *Le sens de l'espace et du temps : complémentarité chez les bons compreneurs et maîtrise partielle chez les mauvais compreneurs*

L'analyse de la portée des lieux de sens que sont l'espace et le temps permet elle aussi d'identifier des éléments distinctifs quant à ce qui structure la compréhension chez les bons compreneurs et chez les mauvais compreneurs. Les bons compreneurs semblent, en effet, bénéficier de l'apport riche d'une gestion complémentaire et mobile du sens de l'espace et du sens du temps. Au contraire, les mauvais compreneurs paraissent davantage portés par les apports du sens de l'espace. Parallèlement, ils semblent maîtriser que très partiellement les apports du sens du temps⁴⁵.

A propos des apports d'une gestion spatiale, les deux groupes témoignent de leur capacité à traiter, dans un premier mouvement de pensée, les informations de manière synthétique (quelques mots) en élaborant des évoqués parfois compartimentés (donc sans relations) et imprécis. A ce moment de leur démarche de compréhension, la nécessité d'ébaucher un sens général semble alors dominer. Par contre, et dans la suite de ce premier mouvement de pensée, les bons compreneurs paraissent beaucoup plus sensibles que les mauvais compreneurs (sauf Maxime) à la nécessité d'approfondir leurs intuitions premières de sens en les précisant, en les analysant et en les organisant en réseaux de relations logiques, causales et temporelles. Le passage d'une compréhension générale à une compréhension spécifique et détaillée (donc l'apport des dimensions de sens inhérentes à une gestion temporelle) est, de fait, plus facilement observable chez bons compreneurs que chez les mauvais compreneurs.

⁴⁵ Dans le portrait réalisé à propos des mauvais compreneurs, des hypothèses quant à ce qui fonde la dominante d'une gestion mentale ont été posées. Notamment, le rôle de la non maîtrise du travail évocatif a été questionné.

Tableau XIII
Le gestion d'ensemble des gestes mentaux: distinctions et ressemblances

Observations générales en ce qui a trait aux formes évocatives	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Mobilité différenciée quant à la capacité à mettre en jeu (en complémentarité) plusieurs formes évocatives ■ Disponibilité des outils mentaux, maîtrise et apport différenciés 	
Observations spécifiques en ce qui a trait à la gestion des gestes mentaux	
RESSEMBLANCES	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Complémentarité des rapports de similitude et des rapports de différence dans la formation du sens (rapports de similitude plus nombreux chez les deux groupes) ■ Propension, chez les deux groupes, à traiter dans un premier mouvement de pensée les informations de manière générale (intuitions sans précision) 	
DIFFERENCES	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Mobilité différenciée quant à la gestion du fonctionnement mental (dominante envahissante ou non maîtrise de certaines structures de projets chez les m.c.) 	
Bons compreneurs	Mauvais compreneurs
<ul style="list-style-type: none"> ■ Complémentarité d'une compréhension plus traductrice (rapport au texte) et d'une compréhension plus interprétative (rapport à soi) ■ Sens de l'explication porteur de la constitution du sens du texte (recherche des relations logiques et causales) ■ Gestion complémentaire et mobile du sens de l'espace (synthèse) et du sens du temps (analyse) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Déséquilibre: projet de reproduction sans moyen ou projet d'interprétation et de transformation dominant (rapport à soi au détriment du rapport au texte) ■ Sens de l'explication porteur de la compréhension spécifique de quelques éléments / Rapports de sens étrangers au sens réel du texte ■ Apport dominant et partiel du sens de l'espace (traitement intuitif) et démaîtrise du sens du temps

3.2. Les contenus évocatifs

Dans le prolongement des analyses réalisées quant aux formes évocatives, un regard sur les contenus évocatifs mis en jeu par les bons compreneurs et les mauvais compreneurs permet lui aussi de caractériser l'acte de compréhension des deux groupes. Par le fait même, il permet également d'identifier de nouveaux éléments distinctifs, mais aussi des éléments concordants (puisque les différences entre les bons et les mauvais compreneurs quant aux contenus évocatifs semblent moins prépondérantes qu'elles ne le sont concernant les formes évocatives).

Essentiellement, du côté des mauvais compreneurs et à l'instar des différentes formes évocatives qui demeurent sensiblement limitées dans leur portée, les contenus évocatifs paraissent chez la majorité d'entre eux plus limités (voire figés). Au contraire, les bons compreneurs, tout comme ils parviennent à gérer avec une relative flexibilité différentes formes évocatives, semblent capables de gérer avec plus de mobilité et de maîtrise différents contenus évocatifs.

Dans l'ensemble et au regard des traits dominants, c'est principalement au moyen d'évoqués visuels de nature concrète (à l'occasion nourris par l'imaginaire) que les bons compreneurs et les mauvais compreneurs semblent spontanément se donner les moyens de leur vie mentale. En complémentarité, des évoqués verbaux, utiles notamment à la construction des relations, paraissent aussi disponibles à leur conscience. Quant à la richesse de la gestion paramétrique et des contenus textuels, elle paraît beaucoup plus apparente chez les bons compreneurs.

Par conséquent, la distinction fondamentale quant aux contenus évocatifs mis en jeu est réellement à placer dans la gestion paramétrique et le contenu textuel mis en jeu dans le travail évocatif.

3.3.1. *La nature des évoqués : essentiellement des constats de similitude*

À de multiples endroits dans les entretiens, les bons, comme les mauvais compreneurs, explicitent (souvent spontanément) le support privilégié que constituent les évoqués visuels dans leur démarche de compréhension. Particulièrement utiles à la mise en œuvre des gestes d'appropriation, le fait de se représenter le texte ou quelques mots par des images semble une dominante chez les deux groupes. Pour plusieurs sujets, les évoqués visuels paraissent être le premier lieu de sens dans lequel peut s'amorcer la pensée.

Parallèlement, et bien que les évoqués visuels paraissent véritablement dominants (du moins, ils sont les types d'évoqués qui sont les plus facilement explicités et décrits), certains bons compreneurs et certains mauvais compreneurs confirment aussi l'apport et l'élaboration ponctuelle d'évoqués verbaux. Ces évoqués, exprimés au moyen d'un discours de type « *je me dis* », semblent principalement porteurs de sens lorsque surgit un obstacle de compréhension (un mot ou un paragraphe difficile) qui nécessite un discours de sens. Les évoqués verbaux semblent également porteurs de sens, mais cette fois-ci davantage chez les bons compreneurs (et chez Maxime), lorsque les sujets posent des rapports de sens inhérents aux gestes d'approfondissement.

Chez les bons comme les chez les mauvais compreneurs, les extraits qui permettent de conclure à la portée et à l'élaboration d'évoqués verbaux sont moins nombreux que les extraits qui permettent de conclure à l'apport des évoqués visuels (peut-être parce que les évoqués verbaux sont plus difficiles à conscientiser). De même, les discours quant à l'élaboration des évoqués verbaux sont moins spontanés. Par conséquent, il demeure difficile de décrire avec précision (et ceci chez les deux groupes) le moment où les évoqués verbaux entrent en jeu. De même, il demeure difficile d'analyser leur priorité (ou non) sur l'élaboration des évoqués visuels.

Outre les évoqués visuels et les évoqués verbaux, les bons comme les mauvais compreneurs expriment, à quelques occasions, leur possibilité à élaborer des évoqués auditifs; ils expriment donc la sensation de pouvoir réentendre quelques mots ou phrases lu(e)s. Cette

possibilité est, par contre, exprimée que très occasionnellement et rarement spontanément. De plus, chez les mauvais compreneurs plus particulièrement, il n'est pas toujours aisé de distinguer ce qui relève d'une réelle appropriation évocative auditive d'un écho de perception.

Conséquemment, et en ce qui concerne la nature des évoqués constitués, les différences entre les deux groupes ne semblent pas significatives; tout au plus faut-il noter quelques nuances. Par contre, si l'on considère la priorité accordée par les bons compreneurs au travail évocatif et si l'on considère la mobilité avec laquelle les bons compreneurs paraissent pouvoir gérer leur démarche de compréhension, l'hypothèse selon laquelle ces derniers sont en mesure de gérer avec plus de flexibilité plusieurs évoqués de nature diversifiée peut être posée.

Tableau XIV
La nature des évoqués: distinctions et ressemblances

Observations générales en ce qui a trait aux contenus évocatifs	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Mobilité et maîtrise différenciées quant à la capacité à mettre en jeu (en complémentarité) plusieurs contenus évocatifs (particulièrement en ce qui a trait à la gestion paramétrique et au contenu textuel des évocations) 	
Observations spécifiques en ce qui a trait à la nature des évoqués	
RESSEMBLANCES	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Apport privilégié des évoqués visuels (notamment pour les gestes d'appropriation) <i>Mouvement spontané par lequel les sujets se donnent les moyens de leur vie mentale</i> ■ Apport complémentaire des évoqués verbaux utiles lorsque surgit un obstacle de compréhension nécessitant un discours de sens ■ Apparente possibilité des deux groupes à générer des évoqués auditifs ■ Difficulté à approcher l'apport possible des évoqués kinesthésiques 	
DIFFERENCES	
Hypothèse: mobilité différenciée quant à la capacité à gérer avec flexibilité plusieurs évoqués de nature diversifiée (éventuellement fonction de la tâche)	
Bons compreneurs	Mauvais compreneurs
<ul style="list-style-type: none"> ■ Apport complémentaire des évoqués verbaux afin de poser des rapports de sens inhérents aux gestes d'approfondissement 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Expression confuse quant à l'apport des évoqués auditifs ■ Difficulté à distinguer ce qui relève d'une réelle appropriation évocative auditive d'un écho de perception

3.3.2. La gestion paramétrique : le domaine du concret pour tous, des différences quant aux autres paramètres en jeu

Lors des tâches proposées, c'est prioritairement par des évoqués de nature visuelle, et à l'occasion par des évoqués de nature verbale, que les bons compreneurs et les mauvais compreneurs paraissent s'appropriier le texte. Dans le cadre de cette gestion évocative à dominante visuelle et ponctuellement verbale, le domaine de la réalité concrète (paramètre 1) paraît être le domaine le plus spontanément investi par les deux groupes. A de très nombreux endroits dans les entretiens, notamment lorsqu'ils décrivent les évoqués qu'ils ont constitués au cours de leur lecture, les bons compreneurs, comme les mauvais compreneurs, témoignent de leur propension à se représenter et/ou à se raconter de manière concrète les situations évoquées par les mots du texte.

A plusieurs endroits dans les entretiens, et toujours chez les deux groupes, le caractère créatif des évoqués constitués est de plus observable (paramètre 4). A la lumière des analyses déjà réalisées, il semble, par contre, que cet enracinement dans l'imaginaire est davantage dominant chez les mauvais compreneurs. Les bons compreneurs, fort de leur souci du texte, paraissent plus enclins à élaborer des évoqués susceptibles de représenter au plus près la situation textuelle (et dans le respect du contexte textuel).

La gestion du domaine des automatismes paraît également disponible à la conscience de certains sujets rencontrés (particulièrement Gabrielle chez les bons compreneurs et Joanie chez les mauvais compreneurs). Chez Gabrielle, la possibilité de pouvoir évoquer les mots du texte paraît tributaire d'un projet dirigé, maîtrisé et solidement enraciné. Par contre, chez Joanie, cette possibilité de pouvoir évoquer les mots du texte paraît davantage portée par un projet peu défini et éventuellement peu maîtrisé. L'enjeu de l'écho de perception est même questionné en ce qui a trait à Joanie.

Enfin, et c'est là une distinction fondamentale entre les bons et les mauvais compreneurs, le domaine des relations logiques (paramètre 3) n'est véritablement investi que par les bons compreneurs. Au contraire, les mauvais compreneurs n'extériorisent que très rarement leur

capacité à poser des rapports en termes de relations logiques (peut-être parce que leur projet de compréhension est fragile). De fait, les quelques relations élaborées par ces derniers sont enracinées dans des rapports à des situations concrètes. Chez les bons compreneurs, les relations élaborées sont également posées en termes de situations concrètes, mais elles peuvent aussi être posées en termes d'abstractions visuelles (notamment en moyen d'une ligne du temps représentative de la trame et de cartes évocatrices représentatives des situations géographiques évoquées dans les textes).

Tableau XV
La gestion paramétrique: distinctions et ressemblances

Observations générales en ce qui a trait aux contenus évocatifs	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Mobilité différenciée quant à la capacité à mettre en jeu (en complémentarité) plusieurs contenus évocatifs (particulièrement en ce qui a trait à la gestion paramétrique et au contenu textuel des évocations) 	
Observations spécifiques en ce qui a trait à la gestion paramétrique	
RESSEMBLANCES	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion dominante et spontanée du domaine de la réalité concrète (paramètre 1) <i>Propension des sujets à se représenter ou à se raconter de manière concrète les situations évoquées par le texte</i> ■ Enracinement ponctuel des évoqués dans l'imaginaire (paramètre 4) mais caractère inédit des évoqués constitués rare 	
DIFFERENCES	
<p>Maîtrise et portée différenciées de la gestion paramétrique Élément majeur de distinction: apport de la gestion du domaine des relations logiques</p>	
Bons compreneurs	Mauvais compreneurs
<ul style="list-style-type: none"> ■ Enracinement du travail évocatif en P1 avec le souci du contexte textuel ■ Gestion des automatismes (paramètre 2) inscrite dans un projet dirigé (Gabrielle) ■ Investissement maîtrisé du domaine des relations logiques / Capacité à poser des rapports en termes de situations concrètes ET d'abstraction 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Enracinement du travail évocatif en P1 dans l'imaginaire (rapport à soi) ■ Gestion des automatismes (paramètre 2) difficile à caractériser (projet peu défini et maîtrisé, apport possible de l'écho de perception) ■ Gestion limitée du domaine des relations logiques (paramètre 3) / Dominante des rapports posés en termes de situations concrètes

3.3.3. Le contenu textuel des évocations : vue d'ensemble chez les bons compreneurs et danger d'un contenu insuffisant chez les mauvais compreneurs

Une dernière distinction dans ce qui structure l'acte de compréhension chez les bons compreneurs et chez les mauvais compreneurs peut finalement être posée. Cette distinction est la suivante : le contenu textuel des évocations paraît beaucoup plus riche chez les bons compreneurs qu'il ne l'est chez les mauvais compreneurs.

Entretenant avec le texte un rapport plus systématique, les bons compreneurs semblent soucieux (et capables) de porter attention à l'ensemble des informations données à comprendre (ou du moins aux informations jugées essentielles). De fait, les évocations qu'ils élaborent sont davantage porteuses du contenu informatif des textes. Au contraire, les mauvais compreneurs, qui dans l'ensemble entretiennent avec le texte un rapport moins systématique, ne traitent souvent que quelques mots du texte (pertinents ou non). Par conséquent, ils délaissent un certain nombre d'informations textuelles (notamment si ces informations ne suscitent pas leur intérêt et/ou si les conditions de l'attention ne sont pas réunies).

Quant aux éléments textuels pris en compte, les bons compreneurs paraissent, de nouveau, plus sensibles à l'ensemble des informations présentées. Parallèlement, les mauvais compreneurs paraissent davantage sensibles à l'évocation de certains types d'informations.

Principalement, l'évocation des personnages et/ou des lieux semble retenir prioritairement l'attention des mauvais compreneurs. Par contre, la trame événementielle et les dates, bien qu'elles soient à l'occasion considérées, ne sont traitées, par ces derniers, que partiellement (ou formellement), sans efficacité et/ou sans projection dans des rapports de sens. Au contraire, les bons compreneurs semblent traiter avec efficacité tout autant les personnages du texte, les lieux où se déroulent l'action textuelle, la trame événementielle (et les relations qu'elle permet de poser) et les dates (considérées afin d'établir des rapports logiques de temps mais aussi pour inspirer la représentation adéquate du contexte historique approché).

Tableau XVI
Le contenu textuel des évocations: distinctions et ressemblances

Observations générales en ce qui a trait aux contenus évocatifs	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Mobilité différenciée quant à la capacité à mettre en jeu (en complémentarité) plusieurs contenus évocatifs (particulièrement en ce qui a trait à la gestion paramétrique et au contenu textuel des évocations) 	
Observations spécifiques en ce qui a trait au contenu textuel des évocations	
RESSEMBLANCES	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Intérêt réciproque pour l'évocation des personnages et des lieux 	
DIFFERENCES	
Richesse du contenu textuel	
Bons compreneurs	Mauvais compreneurs
<ul style="list-style-type: none"> ■ Travail évocatif porteur du contenu informatif des textes (rapport au texte et apport du projet de donner sens) ■ Sensibilité à l'ensemble des informations présentées (personnages, lieux, trame et dates) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Travail évocatif partiellement porteur du contenu informatif des textes <i>(non maîtrise des moyens à mettre en œuvre, projet partiel de donner sens, enjeu des conditions de l'attention)</i> ■ Sensibilité à certains types d'informations (principalement les personnages et lieux)

3.4. Portrait comparatif synthèse

A la lumière des analyses comparative qui ont été réalisées, un portrait synthétisé, rassembleur des principales différences et des principales ressemblances observées, est proposé dans le tableau XVII de la page suivante.

Tableau XVII. Portrait comparatif de ce qui structure la compréhension des bons et des mauvais compreneurs

RESSEMBLANCES RELEVÉES	DIFFÉRENCES RELEVÉES
Capacités introspectives	
<ul style="list-style-type: none"> - Spontanéité du discours quant à la constitution d'évoqués visuels - Difficulté réciproque à s'exprimer spontanément sur l'apport des évoqués visuels et sur la gestion d'ensemble des gestes mentaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à investir la démarche introspective et à s'impliquer dans la recherche de sens différenciée (facilité chez les bons compreneurs et difficultés ou soutien chez les mauvais compreneurs) - Capacités métacognitives (évaluation des pertes de compréhension et remédiation) différenciée
Formes évocatives	
<p>Gestes d'appropriation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logique d'appropriation spontanée similaire: le traitement de certains mots du texte suggère l'élaboration d'évoqués représentatifs à leurs yeux de leur première intuition de sens - Expressions qui renvoient à l'idée de mémorisation régulières - Absence d'un projet de lecture prioritairement enraciné dans la mémorisation <p>Gestes d'approfondissement</p> <p>Lorsque des acquis sont disponibles, rapport aux acquis davantage spontané que dirigé.</p>	<p>Gestes d'appropriation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise et portée différenciées du geste d'attention <i>Travail évocatif prioritaire (donc plus systématique) chez les bons compreneurs.</i> - <i>Travail évocatif plus conditionnel à des facteurs extérieurs au projet de donner sens et donc moins systématique et structuré chez les mauvais compreneurs. Enjeu de la perception et de l'écho de perception.</i> - Maîtrise et portée différenciées du geste de mémorisation <i>Travail d'appropriation davantage inscrit dans la durée (mémoire de travail) chez les bons compreneurs</i> <p>Gestes d'approfondissement (élément de distinction majeur)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise et portée très différenciées du geste de compréhension et du geste de réflexion <i>Capacité des bons compreneurs à investir le travail de rapports de sens, de confrontation, d'ajustement et de référence aux acquis qui supporte la compréhension élaborée et dirigée.</i> - <i>Difficulté des mauvais compreneurs à investir ce travail de rapports de sens ou efficacité limitée de ce travail (rapport constant (voir envahissant) aux hypothèses de sens interprétatives ou aux acquis)</i> - <i>Apport plus dominant des acquis de savoir (plus nombreux) chez les bons compreneurs et apport des acquis d'expérience (rapport à soi) chez les mauvais compreneurs</i>
<p>Gestion d'ensemble des gestes mentaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Complémentarité des rapports de similitude et des rapports de différence 	<p>Gestion d'ensemble des gestes mentaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilité différenciée quant à la gestion du fonctionnement mental (dominante dangereuse ou démaîtrise de certaines structures de projet chez les mauvais compreneurs)
Contenus évocatifs	
<p>Nature des évoqués</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apport privilégié des évoqués visuels - Apport complémentaire et ponctuel des évoqués verbaux <p>Gestion paramétrique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestion dominante du domaine de la réalité concrète (P1) <p>Contenu textuel des évocations</p>	<p>Nature des évoqués</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilité différenciée quant à la possibilité de traiter des évoqués multiples et divers <p>Gestion paramétrique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apport différencié des autres paramètres : maîtrise du domaine des relations logiques (P3), principal élément de distinction <p>Contenu textuel des évocations. Richesse du contenu textuel différenciée</p>

4. ÉBAUCHE DE PROFILS DE COMPRENEURS

Les formes et les contenus évocatifs ayant été considérés tour à tour et caractérisés à la lumière du fonctionnement mental propre aux sujets bons compreneurs et aux sujets mauvais compreneurs, il a été possible de dresser les portraits distincts de ce qui structure la compréhension chez chacun des deux groupes. Dans le prolongement, une analyse comparative a également pu être réalisée, par la confrontation systématique des observations réalisées, afin de dégager et de décrire les ressemblances et/ou les différences rencontrées quant aux formes et aux contenus évocatifs utilisées par les bons compreneurs et les mauvais compreneurs.

A la lumière de ce travail, il est possible de dégager de l'ensemble des observations réalisées, des profils de compréhension, ou dit autrement des profils de compreneurs, susceptibles d'éclairer encore davantage les ressemblances et surtout les différences quant à ce qui structure l'acte de compréhension chez de bons et de mauvais compreneurs. Ces profils de compréhension, enracinés dans des dynamiques mentales différenciées, permettent de dégager le projet prioritaire qui porte l'acte de compréhension chez les sujets rencontrés et les moyens mentaux (efficaces ou non) qui soutiennent ce projet de sens.

Principalement, et sachant que ces profils demeurent des hypothèses de fonctionnement qu'il importerait de confronter à l'analyse d'entretiens réalisés avec d'autres lecteurs, deux profils de base, tous deux caractérisés par des moyens mentaux porteurs de sens ou des moyens mentaux moins porteurs de sens, paraissent dominants chez les sujets rencontrés. D'un côté, certains sujets (bons et mauvais compreneurs) semblent dominés par le projet de traduire au plus près le texte. Ces lecteurs pourraient être qualifiés de « compreneurs traducteurs » et/ou de « compreneurs-témoins ». Parallèlement, d'autres sujets (bons et mauvais compreneurs) semblent davantage dominés par le projet d'exister soi-même dans la compréhension en laissant, pour ce faire, une large place à l'interprétation et aux hypothèses de sens qui surgissent sur la base de leur référentiel personnel. Ces lecteurs pourraient être qualifiés de « compreneurs interprétants » et/ou de « compreneurs-acteurs ».

4.1. Les « compreneurs traducteurs » : un projet commun, des moyens différenciés

Au regard des analyses qui ont été jusqu'à présent réalisées, il a été observé que certains des sujets rencontrés (bons et mauvais compreneurs confondus) enracinent prioritairement leur action de compréhension dans le sens de la traduction et/ou de la reproduction. Ils entretiennent, pour ce faire, un rapport étroit avec le texte et son contenu textuel. Soucieux, dans ce qui structure leur démarche de compréhension, de traduire le texte au plus près en respectant le contexte de sens qui en émerge, ces sujets paraissent davantage portés par le rôle de témoin. En effet, devant un texte à comprendre, ils semblent d'abord et avant tout vouloir être les témoins les plus fidèles de la réalité textuelle décrite.

Toujours au regard des observations qui ont été jusqu'à présent réalisées, il a aussi été constaté que tous les sujets rencontrés ne parviennent pas à traduire ainsi le texte au plus près. En effet, les bons compreneurs qui sont portés par ce projet de traduction parviennent à gérer avec efficacité leur projet, notamment grâce à la maîtrise et à la mobilité de leur vie mentale. Au contraire, les mauvais compreneurs, bien que portés par le même projet, ne semblent pas toujours avoir les moyens nécessaires à son atteinte.

4.1.1. Les « compreneurs traducteurs » efficaces

Les bons compreneurs portés par un projet prioritaire (mais pas nécessairement exclusif) de traduction et/ou de reproduction, particulièrement Johanne et Gabrielle, expriment à maints endroits dans les entretiens leur souci de rester fidèle au texte et à la réalité qu'il propose de comprendre. Les extraits suivants sont à cet effet significatifs du projet dominant de traduction chez Johanne et du projet dominant de reproduction chez Gabrielle :

Johanne (entretien 2). *C. Et t'en rappeler pour toi, est-ce que c'est d'être capable de réentendre ou... S. Bien, m'en rappeler, c'est d'être capable de le redire, tu sais, de me... oui, c'est pas mal ça... Il faut que je sois capable de le redire à quelqu'un pour qu'il puisse lui aussi comprendre. C. O.k. Et est-ce que tu veux le redire vraiment avec exactitude, avec à peu près, avec les mêmes mots du texte, ou l'important, c'est que tu puisses redire en général, même si ce sont tes mots, mais que ça l'ait le sens de ce que ça voulait dire ? S. Bien, attends un petit peu (silence) euh, il faut que (silence), quand je veux m'en rappeler,*

je dis plus, bien ce qu'il disait dans le texte, bien (silence). Je ne dis pas souvent des commentaires. C. O.k. Mais avec les mots les plus précis, qui sont le plus proches du texte ? Est-ce que tu cherches à ce que tes mots soient très près de ceux qui sont dits dans le texte ? S. Bien, je veux, que ça se ressemble parce que, parce que je ne veux pas inventer, je veux que ça se ressemble assez. C. O.k. Donc, tu essaies le plus possible d'être près du texte si tu es en mesure de le faire. S. Oui.

Gabrielle (entretien 2). *C. Pour savoir ça, pour comprendre, ça te revient comment ça que ça fait partie de l'Empire Britannique ? S. En mots. C. En mots écrits ? S. Disons que je l'ai lu, puis vu que ce n'était pas un paragraphe long, bien je l'ai tout emmagasiné. Ça fait que ça m'est revenu comme mes petits tiroirs là (...) J'ai toute la phrase. C. Toute la phrase. Donc, tu peux presque revoir l'ensemble du paragraphe ? S. Oui. C. Presque avec chaque mot ? S. Oui.*

Portés par cette compréhension « traductrice », ces bons compreneurs paraissent capables d'investir avec efficacité leur projet de traduire ou de reproduire le texte, particulièrement parce qu'ils bénéficient d'une maîtrise et d'une mobilité mentale apparentes qui leur permet de dégager des rapports de sens riches.

Pouvant être qualifiés de « compreneurs traducteurs » efficaces, ces sujets maîtrisent notamment les gestes d'appropriation qui leur permet de prendre pour soi le texte proposé à leur compréhension. Parallèlement, leur maîtrise des gestes d'approfondissement et leur projet dominant de constituer le sens à l'intérieur de ce qui leur est donné à comprendre, les invitent à confronter, à comparer et à ajuster au besoin les évoqués qu'ils constituent au cours de la lecture. Lorsque cela est nécessaire, cette maîtrise des gestes d'approfondissement leur permet également de s'inspirer des acquis disponibles à leur conscience.

La capacité des « compreneurs traducteurs » efficaces à gérer en réseau un bon nombre de structures de projets de sens, notamment la portée du sens de l'explication, de même que leur capacité à gérer en complémentarité les apports d'une gestion spatiale et temporelle, complète la richesse de leur fonctionnement mental.

Enfin, la richesse de leur travail évocatif, tourné vers divers types d'évoqués (principalement visuels et verbaux), une gestion paramétrique mobile et un contenu textuel riche leur donnent également les moyens de s'appropriier, avec précision et tel que l'indique

leur projet de compréhension, l'objet donné à leur perception, en l'occurrence un texte et son contenu informatif.

4.1.2. Les « *compreneurs traducteurs* » inefficaces

Bien qu'il soit plus difficile de caractériser les mauvais compreneurs quant à leur projet de compréhension prioritaire, Émilie et Joanie sont les mauvais compreneurs les plus à même de témoigner d'un projet de traduction prioritaire. Émilie particulièrement, avec son projet de décodage (tourné vers le sens de l'identité) et son souci de se représenter « *les mêmes affaires qu'elle lit* » (entretien 1) témoigne bien de ce projet.

Parallèlement aux bons compreneurs capables de porter leur projet de traduire le texte, les mauvais compreneurs, portés par le même projet, bénéficient, par contre, de beaucoup moins de moyens, d'où leur échec ponctuel (ou systématique) à s'approprier le texte en le traduisant efficacement.

Certains mauvais compreneurs peuvent être qualifiés de « *compreneurs traducteurs* » inefficaces, notamment parce que leur maîtrise partielle des gestes d'appropriation (ponctuelle, conditionnelle à des facteurs extérieurs et limitée à certains éléments textuels) les limite dans leur capacité à s'approprier avec efficacité le texte proposé à leur compréhension. Maîtrisant peu les gestes d'approfondissement, ils comparent et ajustent que très rarement les évoqués qu'ils constituent au cours de la lecture. De plus, ces compreneurs utilisent peu de leurs acquis (souvent peu nombreux) susceptibles de les aider à traduire le texte.

Leur difficulté à gérer en réseau un bon nombre de structures de projets de sens, notamment la fragilité du sens de l'explication et la fragilité du sens de l'espace et du temps, fait tout aussi obstacle à leur projet de traduction.

Enfin, la fragilité de leur travail évocatif, le nombre peu élevé d'évocations, l'enracinement fréquent dans une gestion paramétrique donnée et le contenu textuel faible des évocations

qu'ils élaborent sont également des caractéristiques de leur démarche de compréhension qui expliquent leurs difficultés à s'approprier le texte avec précision.

4.2. Les « compreneurs-interprétants » : un projet commun, des moyens différenciés

Au regard des analyses qui ont été jusqu'à présent réalisées, il a aussi été observé que certains des sujets rencontrés (bons et mauvais compreneurs confondus) enracinent prioritairement leur démarche de compréhension dans le projet d'exister soi-même dans la compréhension. Pour ce faire, ces sujets laissent une large place à l'interprétation et aux hypothèses de sens qui surgissent sur la base de leur référentiel personnel. Soucieux, dans ce qui structure leur projet de comprendre, de se laisser guider par les interprétations de sens, qui surgissent souvent spontanément et par association à la lecture de quelques mots du texte, ces sujets paraissent davantage portés par le rôle d'acteur. Devant un texte à comprendre, ils semblent d'abord et avant tout vouloir être des acteurs de sens capables d'aller au-delà de la situation décrite par le texte, quitte à interpréter, voire transformer. Leur démarche de compréhension, bien qu'elle s'inspire de l'objet donné à percevoir (le texte), s'enracine de fait dans un rapport étroit à soi.

Au regard toujours des observations qui ont été jusqu'à présent réalisées, il a été constaté que tous les sujets rencontrés ne parviennent pas à gérer avec efficacité ce projet prioritaire d'interprétation et de transformation. Par le fait même, tous les sujets n'accèdent pas au sens réel du texte. Ainsi, les bons compreneurs, qui sont portés par ce projet d'interprétation, semblent parvenir à gérer avec efficacité ce projet de sens particulier, notamment parce qu'ils le complètent par un rapport constant au texte. Au contraire, les mauvais compreneurs ne paraissent pas aussi soucieux de compléter leur premier mouvement de pensée par un mouvement davantage enraciné dans un rapport au texte et au contexte qu'il propose. Par conséquent, les mauvais compreneurs ne parviennent pas ou ils parviennent avec difficulté à élaborer le sens réel du texte.

4.2.1. « Les compreneurs interprétants » efficaces

Les bons compreneurs portés par un projet prioritaire (mais pas exclusif) d'interprétation et/ou de transformation illustrent, à de nombreux endroits dans les entretiens, leur propension à interpréter, souvent spontanément, les informations données à lire. Référant à certains éléments du texte, ils s'inspirent régulièrement des acquis susceptibles de contribuer à l'élaboration d'hypothèses de sens. Julien témoigne particulièrement de ce projet de compréhension enraciné avant tout dans le sens de l'interprétation, notamment de par sa capacité à générer à la lecture de quelques mots plusieurs évoqués fortement enracinés dans l'imaginaire et porteurs d'hypothèses de sens multiples.

Julien (entretien 1).

S. Puis là, j'ai vu le mot « Chine », puis j'ai pensé, peut-être que ce sera l'histoire de la Chine (...) Mais là, tu m'as dit... l'immigration chinoise fait que... bien là, je pensais, en disant l'immigration chinoise, je pensais, ce sont des Chinois qui marchaient dans le reste de l'Asie, quelque chose de même.

S. Ça disait qu'ils ont immigré de Chine, par avion ou par bateau, je pensais surtout à plein de familles chinoises sortant d'un avion cargo de ce temps-là. Je ne sais pas pourquoi mais, parce que l'avion cargo, je l'imagine, je me l'imaginais de, comme un avion cargo de notre ère, comme un boeing.⁴⁶

Portés par cette compréhension d'abord et avant tout « interprétante », ces bons compreneurs semblent capables d'investir avec efficacité leur projet d'interpréter et /ou de transformer le texte, particulièrement parce qu'ils bénéficient, comme les « compreneurs traducteurs » efficaces, d'une maîtrise et d'une mobilité mentale qui leur permet de dégager des rapports de sens riches. Particulièrement, ces bons compreneurs sont capables de conduire avec efficacité leur projet dominant de compréhension parce qu'ils savent gérer en complémentarité leur compréhension prioritaire en interprétation et une compréhension

⁴⁶ Amandine témoigne elle aussi d'une telle propension à se laisser guider par un projet d'interprétation, notamment de par sa capacité à dépasser les informations données à comprendre pour poser une hypothèse de situation finale (C. *Qu'est-ce qui te permet dans le texte de penser que l'histoire finit bien, qu'il y a plus de pommes de terre ? Est-ce qu'il y a quelque chose dans ces paragraphes-là qui te donnent un indice quelconque (...) ? S Non, c'est non. C. (...) Mais tu imagines ça comme ça. S. Oui.*). Par contre, son projet de traduire le texte au plus près est tout aussi dominant, d'où la difficulté à la caractériser dans un projet de compréhension prioritaire. (C. *Est-ce qu'il y a des images qui n'étaient pas du tout en lien avec le texte ou le texte t'a fait penser à autre chose et ça t'a amenée... S. Non. C. Toujours des images proches du texte ? S. Oui.*)

plus « traductrice ». Cette ouverture à une compréhension plus « traductrice » est essentielle parce qu'elle sous-entend le souci de revenir au texte.

Julien est un bon exemple de « compreneur interprétant » efficace. Sa maîtrise des gestes d'appropriation lui permet de réellement prendre pour soi le texte proposé à sa compréhension, en gérant pour ce faire des évoqués à contenus multiples. De même, Julien parvient à gérer efficacement son projet dominant de compréhension parce que sa maîtrise des gestes d'approfondissement et sa mobilité quant aux différentes structures de projets de sens lui permettent de confronter et de comparer à la réalité du texte les évoqués qu'il élabore spontanément à la lecture de quelques mots. De fait, il effectue bel et bien un travail d'ajustement et de correction si cela s'avère nécessaire. Conséquemment, il parvient à réaliser un travail évocatif finalement riche du contenu textuel.

Grâce à ce projet d'ajustement, le danger de rester à une intuition première de sens, éventuellement dominée par une interprétation personnelle du texte ou par des évocations-associations plus ou moins pertinentes au regard du sens exact du texte, est généralement évité. D'emblée, les gestes d'approfondissement, avec tous les rapports comparatifs qu'ils sous-entendent, sont investis.

4.2.2. Les « compreneurs interprétants » inefficaces

Parallèlement à ce type de compreneur interprétant efficace, les mauvais compreneurs, portés par le même projet d'interprétation et de transformation, ne semblent pas toujours aussi efficaces. Bien qu'ils paraissent eux aussi (et contrairement aux compreneurs traducteurs inefficaces) bénéficier d'une certaine mobilité mentale, les mauvais « compreneurs interprétants » sont particulièrement sensibles au danger de rester à des intuitions de sens non confrontées à la réalité du texte, et donc éventuellement non pertinentes. Ainsi, bien qu'ils bénéficient de moyens mentaux nombreux, ces derniers semblent mal utilisés ou investis sur de mauvais objets de pensée.

Maxime (surtout dans la première tâche de lecture) témoigne particulièrement de ce projet

de compréhension enraciné dans le sens de l'interprétation. Sa propension à générer à la lecture de quelques mots plusieurs évoqués enracinés dans son imaginaire illustre bien ce projet. De même, la portée importante de ses acquis et sa propension à élaborer des hypothèses de sens multiples illustrent également ce projet.

Maxime (entretien 1).

C. Est-ce que ça t'aurait suffi juste le titre toi ? S. Regarde. La communauté chinoise et Vancouver. J'aurais pu me dire n'importe quoi : « Ah, les Chinois, il y a quelques Chinois qui habitent à Vancouver... c'est la communauté chinoise de Vancouver ». Ça aurait pu être aussi : « Ah, en Chine, il y a un village qui s'appelle Vancouver ». (...) Bien ça aurait pu être n'importe quoi. Ca me dit plein d'idées en même temps... ça arrive à rien. C. Donc dès que tu lis, si je comprends bien, dès que tu lis quelques mots, tout de suite, toi, tu as plein d'idées par rapport à ces mots-là, c'est ça ? S. Oui.

C. (...) Quand tu as essayé de comprendre ce texte-là, si je comprends bien, pour toi, c'était important de faire toutes sortes de liens avec des pensées que tu as ? S. Oui. C. Tu comprends le texte en faisant des liens avec d'autres choses que tu sais déjà ou que tu peux imaginer, c'est ça ? S. Oui. (...) je pense aux affaires de la vie qui se sont passées dans ma vie à moi et dans la vie des autres. C. Donc tu fais des liens avec ta vie à toi pour comprendre le texte. S. Et la vie des autres.

Stéphanie témoigne aussi de ce projet prioritaire (voire envahissant) d'une compréhension « interprétante » inefficace. Elle est, en effet, rapidement dominée par les associations qu'elle réalise entre quelques mots du texte et ses acquis d'expérience (son vécu). L'extrait suivant est, à cet égard, intéressant puisqu'il permet d'observer la capacité de Stéphanie à faire exister le texte dans sa tête. Parallèlement, il permet également d'observer que ce travail d'appropriation, trop peu soucieux du sens réel du texte, a des limites quant à son efficacité à porter le sens réel du texte.

Stéphanie (entretien 2). *S. Bien, quand ils ont dit dans le paragraphe que les pommes ça, c'était... les immigrants, ils mangeaient beaucoup ça. C. Oui. S. Là, j'ai vu une pomme puis les Irlandais qui mangeaient ça. C. O.k. S. Puis; quand ils ont dit une affaire comme ça les rend malpropres, je pense, je ne suis pas trop sûre. C. Oui. S. Impropres, c'est ça. Bien là j'ai vu un bonhomme sale (rire) à chaque fois.*

Conséquemment, les « compreneurs interprétants » inefficaces paraissent peu capables d'investir le sens réel du texte, particulièrement parce que leur action de compréhension première n'est pas complétée par un deuxième mouvement mental qui leur permettrait de confronter et d'ajuster à la réalité du texte les évoqués constitués.

4.3. Profils de compreneurs : synthèse

A la lumière des profils qui ont été présentés et qui permettent de porter un autre regard sur ce qui distingue les bons compreneurs des mauvais compreneurs dans la compréhension des textes donnés à lire, des portraits synthétisés, rassembleurs des caractéristiques principales de chacun des profils illustrés, sont proposés à la page suivante. Le tableau XVIII présente une synthèse des principales caractéristiques des profils de compreneurs efficaces. Le tableau XIX présente quant à lui une synthèse des principales caractéristiques des profils de compreneurs inefficaces.

Tableau XVIII
Synthèse des principales caractéristiques des profils de compreneurs efficaces

<u>« COMPRENEUR-TRADUCTEUR » EFFICACE</u> MAITRISE ET MOBILITE MENTALE	<u>« COMPRENEUR-INTERPRETANT » EFFICACE</u> MAITRISE ET MOBILITE MENTALE
Construction du sens comme témoin	Construction du sens comme acteur
Rapport dominant aux informations textuelles	Rapport à soi dominant (acquis de savoir et/ou d'expérience)
Prise pour soi de l'information textuelle : projet de traduire/reproduire au plus près le texte	Prise pour soi de l'interprétation élaborée : Projet d'exister dans le texte
Compréhension par un travail de relations entre les éléments du texte (allers-retours) : recherche de sens dans ce qui est donné à comprendre	Compréhension par un travail de relations entre l'interprétation et les éléments du texte (allers-retours)
Gestes d'approfondissement maîtrisés	Gestes d'approfondissement maîtrisés Gestion du paramètre 3 Apport des évocations-associations
Sujets type Gabrielle – Joanne	Sujets type Julien – Amandine

Tableau XIX
Synthèse des principales caractéristiques des profils de compreneurs inefficaces

<u>« COMPRENEUR-TRADUCTEUR » INEFFICACE</u> NON MAITRISE ET MOBILITE MENTALE	<u>« COMPRENEUR-INTERPRETANT » INEFFICACE</u> NON MAITRISE ET MOBILITE MENTALE
Construction du sens comme mauvais témoin	Construction du sens comme acteur Distance au texte au profit du sens en 1 ^{er} pers.
Rapport à <u>certain</u> s éléments importants du texte Attention parcellaire (<i>logique des choix peu évidente / Enjeu de l'intérêt</i>)	Rapport à soi dominant / Rapport à quelques éléments (acquis de savoir et d'expérience) Attention parcellaire
Prise pour soi de quelques éléments du texte Sens incomplet	Prise pour soi de l'interprétation élaborée Sens incomplet
Compréhension fragile Pas ou peu de travail de relations entre les éléments du texte	Compréhension fragile Peu ou pas de travail de relations entre l'interprétation et les éléments du texte Distance au texte au profit du rapport à soi dominant
Gestes d'approfondissement fragiles	Gestes d'approfondissement mis en œuvre sur de mauvais objets de pensée
Sujets type Emilie / Joanie	Sujets type Maxime / Stéphanie

Chapitre 5
DISCUSSION

Au terme de la recherche réalisée, le présent chapitre fait le point afin de dégager les axes centraux porteurs de la réflexion. Pour ce faire, nous proposons dans un premier temps un rappel de la démarche réflexive qui a conduit à l'élaboration de la question de recherche et à la formulation des objectifs de recherche. Dans un deuxième temps, une revue des principaux résultats obtenus est réalisée. Dans un troisième temps, les résultats sont confrontés au cadre théorique de la recherche, principalement au cadre conceptuel inhérent à la gestion mentale. Lorsque cela est pertinent, certains résultats sont confrontés aux recherches et travaux plus largement soucieux du processus de compréhension en lecture.

Par la suite, les limites de la recherche sont détaillées afin de circonscrire le plus justement possible la portée de la réflexion proposée. Les difficultés à investir la vie mentale des apprenants et les difficultés soulevées par l'analyse de cette vie mentale sont discutées. Les effets possibles de la tâche proposée dans le cadre de cette recherche et les effets quant au type de texte sélectionné sont également analysés.

1. LA QUESTION DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE : RAPPEL

Cette recherche s'intéresse au processus de compréhension en lecture considéré, dans la perspective qui est la nôtre, comme une réelle compétence transversale. Sachant que les démarches pédagogiques par lesquelles les élèves sont confrontés aux différents savoirs disciplinaires s'appuient régulièrement sur la lecture autonome de textes didactiques, il est apparu pertinent de s'intéresser aux difficultés soulevées par la lecture de ces textes, notamment les textes à caractère historique.

Considérant qu'une meilleure connaissance du processus de compréhension en lecture permettrait de mieux comprendre les difficultés générées par la lecture de textes didactiques, le souci premier a été d'identifier dans la littérature actuelle les recherches et travaux susceptibles d'éclairer les causes de la réussite ou de l'échec en compréhension en lecture. Au regard des apports actuels importants de la psychologie cognitive et des modèles de compréhension en lecture de nature pédagogique (tel celui de Giasson, 1990), force a été

d'admettre que le rôle du lecteur et les différents moyens cognitifs, métacognitifs et affectifs qu'il possède pour construire le sens des textes sont actuellement les axes dominants par lesquels la réussite ou l'échec en compréhension en lecture sont expliqués.

Bien que les réflexions et les observations mises à jour au cours de ce tour d'horizon aient été jugées fort éclairantes, il est apparu que certaines dimensions de l'action des lecteurs étaient à approfondir à la lumière de problématiques encore plus spécifiques. Considérant l'intérêt de plus en plus marqué pour la différenciation pédagogique, les caractéristiques spécifiques à chaque lecteur, en d'autres mots le rôle des procédures individuelles dans une tâche de compréhension en lecture, ont notamment été identifiées comme des éléments à approfondir. De même, et dans le prolongement cette fois-ci du paradigme constructiviste selon lequel il revient à l'apprenant de construire son savoir, les moyens mentaux (intentionnels et « conscientisables ») pour bien conduire l'activité de traitement et de représentation de l'information écrite ont eux aussi été identifiés comme des éléments qu'il fallait approfondir.

Au cœur de ce souci d'approfondissement, la théorie de la gestion mentale a émergé. En prônant l'étude du fonctionnement mental différencié des apprenants selon la conscience qu'ils en ont, cette approche est apparue comme susceptible, en regard de la variable «lecteur» et de ses dimensions cognitives, métacognitives et affectives, d'offrir un modèle d'intelligibilité novateur des procédures d'appropriation du langage écrit. A l'intérieur des procédures mentales employées par chacun pour comprendre et apprendre, l'évocation, soit le fait de faire exister mentalement, et les habitudes évocatives sous-jacentes à ce projet de faire exister mentalement, ont été définies comme les principales composantes cognitives à questionner pour mieux comprendre l'échec ou la réussite. Considérant cette perspective d'étude nouvelle, une question porteuse de l'élaboration du cadre conceptuel a émergé : l'activité d'évocation et les habitudes mentales inhérentes à cette activité d'évocation interviennent-elles réellement lors de la compréhension de textes didactiques ?

Porté par ce questionnement, le cadre conceptuel de la recherche a été élaboré afin principalement d'approfondir les pistes théoriques et pratiques offertes par la gestion

mentale. En se référant à la perspective théorique particulière de la gestion mentale, et en la prolongeant dans la perspective du processus de compréhension en lecture, plusieurs déterminants de la vie mentale des apprenants ont été présentés et leur éventuel rôle dans le processus de compréhension en lecture a été décrit. Au regard des fondements et des concepts explicités, le fait que le travail évocatif se manifeste à l'intérieur de formes évocatrices et de contenus évocatifs divers a été particulièrement mis en lumière, ainsi que le rôle éventuel de ces formes évocatrices et de ces contenus évocatifs dans la réussite ou l'échec du projet de donner sens.

Afin de vérifier le bien-fondé de ce rôle des formes et des contenus évocatifs dans la réussite ou l'échec en compréhension en lecture, une question plus opérationnelle que la question générale mentionnée dans la problématique a été formulée.

Dans une tâche de compréhension d'un texte didactique, quelles sont les différences et les ressemblances dans les formes évocatrices et les contenus évocatifs générés par de bons et de mauvais compreneurs de 6^e année primaire ?

La question de recherche ayant été formulée, les objectifs de la recherche se sont précisés. Les objectifs spécifiques sont ici rappelés.

Objectif 1

Décrire les formes évocatrices et les contenus évocatifs utilisés par des bons compreneurs et des mauvais compreneurs durant une tâche de compréhension de textes didactiques.

Objectif 2

Comparer les parcours évocatifs des bons compreneurs et des mauvais compreneurs afin de dégager et de décrire les différences et les ressemblances quant aux formes évocatrices et aux contenus évocatifs utilisés.

Objectif 3

Dégager des profils de compreneurs susceptibles d'apporter des éclairages sur les aspects pouvant permettre de mieux comprendre la réussite ou l'échec dans le projet de donner sens à des textes didactiques.

2. PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS

Pour atteindre les objectifs de recherche, nous avons rencontré 8 élèves de 6^e année primaire (4 bons compreneurs et 4 mauvais compreneurs) à deux reprises. Après leur avoir fait lire un texte didactique à caractère historique, puis pendant la lecture d'un deuxième texte, nous avons mené avec eux un dialogue pédagogique afin de recueillir des descriptions quant à ce qui structure leur acte de compréhension. Principalement, ces dialogues pédagogiques nous ont permis d'approcher le travail évocatif réalisé au cours de la tâche et les formes et les contenus évocatifs investis au cours de ce travail. Suite à ces dialogues, chacun des entretiens de recherche a été analysé et des portraits descriptifs et comparatifs de la démarche de compréhension privilégiée par les sujets rencontrés ont été élaborés.

2.1. L'objectif 1 : synthèse des résultats obtenus

En ce qui a trait au premier objectif, il ressort que les bons compreneurs manifestent une mobilité et une maîtrise dans la mise en jeu de formes et de contenus évocatifs porteurs de l'élaboration du sens du texte. Concernant les gestes mentaux, et ayant observé que le travail évocatif est prioritaire chez les bons compreneurs, il a été constaté que le texte et son contenu sont véritablement traduits en évocations diverses, notamment parce que les gestes d'appropriation sont maîtrisés. Il a aussi été constaté que les évoqués constitués sont, chez les bons compreneurs, confrontés entre eux et par rapport à des acquis de savoir ou d'expérience, notamment parce que les gestes de compréhension et de réflexion semblent bien maîtrisés, ouverts à différents rapports de sens et ouverts à l'apport des relations logiques (paramètre 3). De même, la facilité des bons compreneurs rencontrés à élaborer des évoqués de nature diverse (mais principalement visuelle), gérés dans des paramètres multiples et riches en contenu textuel, a été observée.

Du côté des mauvais compreneurs rencontrés, il a été constaté que la majorité de ceux-ci font preuve de peu de mobilité et de peu de maîtrise quant aux différentes formes et contenus évocatifs susceptibles de permettre l'élaboration du sens. Concernant les gestes mentaux, il a été constaté que les gestes d'appropriation, qui permettent l'existence mentale du texte, sont à l'occasion (mais pas systématiquement) mis en œuvre. Il a aussi été observé que les gestes d'approfondissement, qui permettent véritablement que s'organise la pensée et que s'élabore le sens, semblent peu investis ou mal investis (notamment parce qu'ils portent sur de mauvais objets de pensée). En ce qui a trait à la gestion d'ensemble des gestes mentaux, l'enjeu dominant de certains projets de sens, ou le manque de mobilité et de complémentarité quant à ces projets, sont apparus susceptibles d'affecter l'efficacité du travail mental mis en œuvre. Notamment, le danger de basculer dans un rapport à soi, au détriment du rapport réel au texte et au sens qu'il porte, a été identifié. De même, la difficulté des mauvais compreneurs rencontrés à élaborer des évoqués gérés dans des paramètres multiples et riches en contenu textuel a été observée.

2.2. L'objectif 2 : synthèse des résultats obtenus

Suite à ces portraits distincts de ce qui structure la compréhension chez les bons compreneurs et chez les mauvais compreneurs, une analyse comparative, par la confrontation systématique des observations réalisées, a été proposée afin particulièrement d'identifier les différences et les ressemblances quant aux formes et aux contenus évocatifs mis en œuvre. Essentiellement, plus de différences que de ressemblances ont été dégagées quant à ce qui structure l'acte de compréhension chez chacun des groupes.

En ce qui a trait aux ressemblances entre les deux groupes, il a été observé que les bons et les mauvais compreneurs semblent pouvoir constituer le sens à travers des rapports de différences et de similitudes. De même, et à propos du contenu évocatif, les deux groupes ont montré une facilité à exprimer l'apport dominant des évoqués visuels dans leur projet d'appropriation et l'apport complémentaire et ponctuel des évoqués verbaux dans leur projet d'approfondissement. Dans le même ordre d'idées, la portée dominante du domaine

de la réalité concrète (paramètre 1) a été observée pour l'ensemble des sujets des deux groupes.

En ce qui a trait aux différences, c'est d'abord une distinction quant aux capacités introspectives et métacognives qui a été soulignée. Les bons compreneurs parviennent plus facilement à mettre en mots les démarches mentales qui portent leur action de compréhension. Concernant les gestes d'appropriation, le travail évocatif paraît prioritaire chez les bons compreneurs alors qu'il est, chez les mauvais compreneurs, davantage conditionnel à une série de facteurs tels la motivation, l'intérêt, la réussite du projet de décodage, etc. Plus spécifiquement, la portée du geste de mémorisation, susceptible de permettre l'inscription du travail d'appropriation dans la durée (afin notamment d'établir en cours de lecture des rapports de sens par la confrontation des évoqués constitués), est apparue davantage conscientisée chez les bons compreneurs.

Outre ces observations quant aux gestes d'appropriation, la maîtrise des gestes d'approfondissement est également apparue comme un élément de distinction majeure. Principalement, la constitution du sens du texte paraît chez les bons compreneurs, et contrairement aux mauvais compreneurs, véritablement enracinée dans un rapport étroit au texte. Soucieux du texte et du sens qui lui est inhérent, les bons compreneurs rencontrés réalisent plus systématiquement un travail de sens et d'analyse enraciné dans ce qui est donné à lire. Ils recourent, lorsque cela s'avère nécessaire, à leurs acquis de savoir ou d'expérience (mais sans pour autant se laisser envahir par ces derniers). Au contraire, les mauvais compreneurs ont plus de mal à s'appropriier le texte tel qu'il est. Ils ont également plus de mal à établir des rapports de sens. Lorsque les mauvais compreneurs réalisent un travail de sens et d'analyse, il est davantage porté par des relations (pertinentes ou non) qu'ils posent rapidement entre quelques mots du texte et leurs acquis. A ce propos, ils se laissent plus facilement envahir par leurs acquis d'expérience à partir desquels ils élaborent un sens qui fait loi.

En ce qui a trait à la gestion d'ensemble des gestes mentaux, des constats de complémentarité et de mobilité ont été posés pour les bons compreneurs. Au contraire, le

manque de mobilité quant à ce qui porte le projet de compréhension a été constaté chez les mauvais compreneurs. Spécifiquement, les mauvais compreneurs, contrairement aux bons compreneurs, parviennent très difficilement à conserver un équilibre entre le rapport au texte et le rapport à soi. De même, la difficulté des mauvais compreneurs à investir les apports de la gestion spatiale mais surtout les apports d'une gestion temporelle a été signalée.

Quant au contenu évocatif, c'est principalement la difficulté des mauvais compreneurs à investir le domaine des relations logiques (paramètre 3) qui a été signalée comme élément de distinction majeure, de même que leur difficulté à réaliser un travail évocatif porteur d'un contenu textuel riche.

2.3. L'objectif 3 : synthèse des résultats obtenus

Pour finir, des profils de compréhension, enracinés dans des dynamiques mentales différenciées, ont été dégagés. Principalement, et sachant que ces profils demeurent des hypothèses de fonctionnement qu'il importerait de confronter à l'analyse d'entretiens supplémentaires, deux profils de base, tous deux caractérisés par des moyens mentaux porteurs de sens ou non, ont été dégagés.

Dans un premier temps, le profil de « compreneur-traducteur » a été décrit. Principalement, les compreneurs caractérisés par ce profil paraissent portés par le projet dominant de traduire au plus près le texte. Lorsque ce projet est porté par une maîtrise et une mobilité mentale qui permettent un travail évocatif riche (traits caractéristiques des bons compreneurs), il a été observé que ce projet de sens dominant est en mesure de porter la constitution du sens du texte. Par contre, lorsque ce projet n'est pas porté par des moyens mentaux qui permettent un travail évocatif riche (traits caractéristiques des mauvais compreneurs), il a été observé que ce projet de sens dominant n'est pas en mesure de porter la constitution du sens du texte.

Dans un deuxième temps, le profil de « compreneur-interprétant » a été décrit. Les compreneurs caractérisés par ce profil paraissent davantage nourris par le projet d'exister soi-même dans la compréhension, en laissant pour ce faire une large place à l'interprétation et aux hypothèses de sens qui surgissent sur la base de leur référentiel personnel. Essentiellement, lorsque ce projet est porté par un retour réel et nécessaire au texte et lorsqu'il suppose un rapport à soi pondéré (traits caractéristiques des bons compreneurs), il a été observé que ce projet de sens est lui aussi en mesure de porter la constitution du sens réel du texte. Par contre, lorsque ce projet n'est pas accompagné par un retour réel et nécessaire au texte et lorsqu'il est obnubilé par un rapport à soi démesuré (traits caractéristiques de certains mauvais compreneurs), il a été observé que ce projet de sens n'est pas en mesure de porter la constitution du sens réel du texte.

3. PORTEE DES RÉSULTATS : RETOUR SUR LE CADRE CONCEPTUEL

Bien que la recherche réalisée ne soit pas exempte de faiblesses (comme cela sera discuté ultérieurement), la réflexion qu'elle propose permet de répondre aux questions qui la portent, tout comme elle permet d'ouvrir à des perspectives de compréhension nouvelles ou du moins enrichies en ce qui concerne le processus de compréhension en lecture.

Outre les processus cognitifs et métacognitifs identifiés dans les modèles actuels de compréhension en lecture, la présente recherche a permis de mettre à jour des moyens mentaux, « conscientisables », par lesquels il est possible de mettre en jeu intentionnellement l'activité de représentation porteuse du sens de l'écrit. Essentiellement, il a été confirmé que l'activité cognitive invoquée en gestion mentale, soit le travail évocatif, et les habitudes mentales inhérentes à cette activité d'évocation, interviennent réellement lors de la compréhension en lecture de textes didactiques à caractère historique. Plus spécifiquement encore, le rôle des formes évocatrices et des contenus évocatifs dans la compréhension des textes donnés à lire a été illustré.

C'est justement en ce qui concerne le rôle des différentes formes et des différents contenus évocatifs inhérents à l'activité d'évocation qu'il est possible de signaler les apports

particuliers de la présente recherche aux fondements théoriques de la gestion mentale. Au regard de ces fondements et de la perspective qu'ils offrent pour mieux comprendre la réussite ou l'échec en compréhension en lecture, plusieurs résultats obtenus permettent de confirmer le rôle de plusieurs composantes de la vie mentale mises en lumière par Antoine de La Garanderie et certains de ses collaborateurs. Cependant, d'autres résultats obtenus invitent à nuancer certains éléments explicités dans le cadre conceptuel. Plus spécifiquement, certaines analyses réalisées permettent de préciser le rôle de certaines dimensions de la vie mentale, d'autres analyses invitent à des regroupements de concepts (plus à même d'illustrer la démarche mentale des compreneurs rencontrés) et finalement, d'autres analyses permettent l'émergence d'hypothèses novatrices susceptibles d'enrichir l'apport de la gestion mentale à tout le courant de recherche intéressé au processus de compréhension en lecture.

En plus d'être confrontés au cadre théorique de la gestion mentale, les résultats obtenus peuvent être discutés en les confrontant aux travaux et aux recherches en psychologie cognitive plus largement intéressés au processus de compréhension en lecture. Par contre, les liens qu'il est possible de poser demeurent fragiles, notamment parce que les différences de points de vue épistémologique, conceptuel et méthodologique entre la gestion mentale et la psychologie cognitive rendent le travail de comparaison difficile. Par exemple, bien que les caractéristiques du travail évocatif observé chez les sujets rencontrés pourraient être confrontées à l'activité de représentation décrite par les tenants de la psychologie cognitive (et jugée nécessaire au processus de compréhension en lecture), les différences importantes qui existent entre les termes employés et la signification de ces termes rend le travail de comparaison difficile, voire peu rigoureux. Ainsi, la confrontation avec les travaux et les recherches plus largement intéressés au processus de compréhension en lecture porte essentiellement sur le rôle du travail évocatif et les liens qu'il est possible de poser entre ce travail évocatif et certaines stratégies de compréhension identifiées dans les modèles pédagogiques de compréhension en lecture.

3.1. Le rôle de l'attention et de la mémorisation dans la compréhension d'un texte

3.1.1. *Le geste d'attention : confirmation de son importance et précision des facteurs qui la fonde*

Selon La Garanderie et ceux qui se sont attachés à mieux comprendre la vie mentale à la lumière de ses travaux, le geste d'attention constitue la porte d'entrée obligatoire à tout apprentissage (Pébrél, 1993; Chich, Jacquet, Mériaux et Verneyre, 1991; La Garanderie, 1990). Le geste d'attention est considéré à cet effet comme « (...) l'outil par lequel les outils fondamentaux (que sont les autres actes de connaissance) s'assurent la présence des choses ou des êtres à connaître » (La Garanderie, 2002, p. 74).

3.1.1.1. *Le travail évocatif et la compréhension en lecture*

Loin d'infirmier le rôle fondamental du geste d'attention, la présente recherche permet de véritablement observer son apport et la nécessité de sa présence dans les étapes nécessaires à la constitution du sens du texte. A cet égard, le geste d'attention peut être défini comme le geste qui permet aux lecteurs de traduire le texte en objets mentaux. En l'absence de ce travail premier d'appropriation (en l'absence donc d'un travail évocatif digne de ce nom), les sujets rencontrés dans le cadre de cette recherche se sont avérés incapables de donner sens aux textes lus. Qui plus est, il a été observé que les sujets portés par un projet d'attention dirigé et conscientisé ont davantage de facilité dans une tâche de compréhension en lecture.

Considérant ces observations quant au rôle du geste d'attention, enraciné notamment dans l'élaboration d'évoqués visuels et auditifs, il est intéressant de noter que l'efficacité de l'activité d'imagerie mentale en lecture est elle aussi jugée en fonction du projet (dirigé ou non) qui la porte. Selon Long et al (1989), la production d'images mentales spontanées portent en effet sur des aspects d'élaboration non indispensables à la compréhension. Parallèlement, la production consciente d'images mentales, qui relève davantage des

processus métacognitifs, favorise véritablement l'attention, et éventuellement, la compréhension (Giasson, 1990).

3.1.1.2. *Le rôle des dimensions affectives dans la compréhension en lecture*

Bien que le cadre conceptuel n'ait point abordé cette influence, il a été possible de dégager des données recueillies auprès des mauvais compreneurs, et à l'occasion auprès des bons compreneurs, certaines précisions quant aux facteurs affectifs susceptibles d'influencer la mise en œuvre du geste d'attention (et donc le travail évocatif). Principalement, il a été observé que des facteurs extérieurs au projet de comprendre, tels l'intérêt pour certaines informations en fonction des liens que les lecteurs peuvent réaliser avec leur vécu et l'intérêt pour la tâche peuvent influencer la mise en œuvre du geste d'attention (et donc le recours au travail évocatif dans une tâche de compréhension en lecture).

Au regard de cette observation, il paraît souhaitable, comme le font les modèles de compréhension en lecture dominants (dont celui de Giasson, 1990), de considérer les facteurs affectifs susceptibles d'intervenir dans le projet de donner sens (et d'ajouter si besoin ces facteurs aux conditions requises à la réussite du projet de compréhension selon la perspective inhérente à la gestion mentale). De même, il serait souhaitable dans des recherches à venir d'approfondir ce rôle des facteurs affectifs dans l'activité évocative mise ou non en œuvre. Selon La Garanderie, « *toute personne qui prend l'habitude de faire vivre en elle ce qu'elle voit, entend, sent, touche (...), qui « tacte » mentalement toute situation perceptive pour en saisir le sens, est obligatoirement en situation d'éveil à la motivation* » (1996, p.126 et 127). Au regard de cette conception, une question se pose : le seul fait de faire connaître les moyens du geste d'attention suffirait-il à motiver le projet de comprendre un texte ?

3.1.2. Le geste de mémorisation : l'enjeu de la portée temporelle dans lequel il s'inscrit

Dans le prolongement du geste d'attention, les résultats de la présente recherche ont permis d'approfondir la portée du geste de mémorisation dans le processus de compréhension en lecture. Essentiellement, il apparaît que ce geste, par lequel il est possible de faire exister dans un imaginaire d'avenir ce qu'on tend à conserver, doit être précisé pour en saisir toute la portée dans une tâche de compréhension en lecture.

En ce qui a trait par exemple à sa portée temporelle, deux projets fort distincts ont été observés au cours de la recherche. Un premier projet, davantage ancré dans la mémorisation à court terme (et donc beaucoup plus près de la mémoire de travail telle que définie en psychologie cognitive), paraît véritablement nécessaire à la compréhension en lecture. Ce projet spécifique de mémorisation (davantage conscientisé par les bons compreneurs) permet aux lecteurs de revenir sur ce qu'ils ont évoqué en cours de lecture. Fort de cette capacité de retour, les lecteurs parviennent à confronter au cours de leur tâche de lecture les évocations constituées pour chacune des parties du texte. C'est ainsi qu'ils arrivent à élaborer les rapports de sens essentiels à la constitution du sens du texte.

Un deuxième projet, plus près de la définition donnée en gestion mentale, est quant à lui prioritairement tourné vers la mémorisation à long terme. Principalement, ce projet vise la conservation de ce qui est lu (en partie ou en totalité) en vue de pouvoir réutiliser dans le cadre d'une autre tâche ou d'une autre situation ce qui a été conservé. A propos de ce projet de mémorisation, il a été observé qu'il n'est pas essentiel à la constitution du sens du texte (du moins dans le cadre des tâches proposées). Dans la mesure par contre où la lecture est envisagée comme support à l'élaboration de nouvelles connaissances, ce projet paraît fondamental. De fait, dans des recherches à venir, il serait intéressant de considérer le rôle du geste de mémorisation, tel que défini en gestion mentale, dans le cadre de tâches de lecture qui visent spécifiquement l'acquisition de nouvelles connaissances (la lecture pour apprendre).

3.2. Le rôle fondamental de la compréhension et de la réflexion dans la compréhension d'un texte

3.2.1. Les gestes d'approfondissement : une clé essentielle à la réussite

Les gestes de compréhension et de réflexion ont été définis au cours de l'analyse comme les gestes qui permettent l'approfondissement de ce qui a été évoqué lors de la mise en œuvre des gestes d'appropriation. Dans l'éventualité où les évocations élaborées dans le prolongement du projet d'attention ne sont pas traitées significativement par un travail de compréhension et de réflexion, le travail évocatif né de l'attention est fort limité dans sa portée de sens. Particulièrement, lorsque seuls les gestes d'attention et de mémorisation sont investis dans une tâche de compréhension en lecture, le travail évocatif paraît beaucoup plus mécanique; les sujets à cet égard ne semblent pas savoir comment utiliser les évoqués qui naissent à la lecture des mots. Au contraire, lorsque les gestes de compréhension et de réflexion sont investis avec efficacité et maîtrisés, le travail mental né de la lecture est davantage porteur de la constitution du sens du texte. Les sujets, à cet égard, semblent connaître la portée de sens contenue dans les évoqués qu'ils génèrent à la lecture des mots du texte.

Au regard du cadre conceptuel et considérant l'idée selon laquelle l'ensemble des gestes mentaux doivent être mis en œuvre dans le projet de lecture (Lévesque, Aubin et Tousignant, 1996a; La Garanderie, 1991), il paraît essentiel de signaler ce rôle fort important de la mise en œuvre efficace des gestes de compréhension et de réflexion dans une tâche de compréhension en lecture. Si, en effet, tous les gestes mentaux décrits en gestion mentale paraissent nécessaires au processus de compréhension en lecture, la présente recherche montre que la mise en œuvre des gestes d'approfondissement n'est pas seulement nécessaire, elle est une condition fondamentale de la possibilité de donner sens. Il ne suffit donc pas simplement de s'approprier le texte en le faisant exister en évoqués visuels, auditifs ou verbaux, encore faut-il que les gestes de compréhension et de réflexion soient maîtrisés.

3.2.2. *L'apport des acquis en compréhension en lecture : précisions*

Outre ce constat quant au rôle essentiel des gestes d'approfondissement, les analyses réalisées au cours de cette recherche ont permis de préciser davantage le rôle des acquis de savoir et d'expérience dans le processus de compréhension en lecture. Spécifiquement, les résultats obtenus en ce qui a trait aux acquis réactivés par les bons et les mauvais compreneurs rencontrés invitent à considérer, et c'est là une perspective nouvelle, l'apport différencié des acquis selon que ces derniers soient des acquis de savoir ou des acquis d'expérience. De même, les résultats obtenus invitent à considérer le rôle du projet qui porte la réactivation de ces acquis et les conséquences de la nature de ce projet sur la compréhension en lecture.

Essentiellement, la recherche a permis d'observer une plus grande mobilisation des acquis de savoir chez les bons compreneurs. Au regard des recherches réalisées sur la compréhension en lecture, une telle mobilisation n'est pas véritablement surprenante puisqu'il est reconnu que les connaissances antérieures des bons compreneurs sont plus nombreuses et mieux organisées (Armand, 1995; Deschênes, 1994; Giasson, 1990). Au contraire des bons compreneurs, les mauvais compreneurs rencontrés mobilisent très peu d'acquis de savoir (peut-être parce qu'ils sont insuffisants ou mal organisés). Lorsqu'ils mobilisent des acquis, ce sont préférentiellement des acquis d'expérience.

Au regard du projet supportant la réactivation de ces acquis, il est apparu que les bons compreneurs, plus enclins à mobiliser des acquis de savoir, semblent portés par une volonté explicite de faire revenir à leur conscience des savoirs signifiants afin d'élaborer le sens ou de franchir un obstacle de sens. Au contraire, les mauvais compreneurs sont apparus davantage « victimes » de leurs acquis d'expérience réactivés au gré des associations d'idées qu'ils posent rapidement à la lumière de leur vécu personnel.

Conséquemment à ces observations, la prise en compte du type d'acquis réactivés dans la mise en œuvre des gestes d'approfondissement paraît essentielle, tout comme la prise en

compte du projet qui supporte cette réactivation. Par rapport à la théorie de la gestion mentale, de telles observations enrichissent notre connaissance des facteurs susceptibles de caractériser le geste de compréhension et le geste de réflexion. En plus d'enrichir notre compréhension des gestes d'approfondissement tels que caractérisés en gestion mentale, cette prise en compte permet de mieux caractériser le rôle des connaissances antérieures dans une tâche de compréhension en lecture. Notamment, elle permet de dégager des différences importantes quant aux types d'acquis réactivés par de bons et de mauvais compreneurs ⁴⁷.

3.3. La nature des évoqués : prudence quant à son rôle dans la constitution du sens

Réfléchissant au rôle des différents types d'évoqués dans une tâche de compréhension, La Garanderie ne conclut dans aucun de ses ouvrages ou articles que la nature des évoqués (visuelle, auditive, verbale ou kinesthésique) soit un facteur systématique d'efficacité ou d'inefficacité dans une tâche de compréhension, et notamment dans une tâche de compréhension de textes. Tout au plus, La Garanderie mentionne, notamment dans les formations qu'il donne, que ses observations l'ont à l'occasion amené à constater que les apprenants à dominante évocative auditive ou verbale semblent avoir une plus grande efficacité en lecture. Selon lui, ces apprenants sont naturellement plus sensibles au sens du code et de la convention inhérent à la lecture puisqu'ils utilisent ce même code du langage pour évoquer. Au contraire, les apprenants qui privilégient les évoqués visuels doivent traduire en images ce code, ce qui constitue, à l'avis de La Garanderie, un travail de transfert plus important et éventuellement plus fastidieux.

A la lumière des résultats obtenus dans cette recherche, c'est plutôt l'hypothèse selon laquelle la nature des évoqués ne constitue pas un facteur d'efficacité ou d'inefficacité dans une tâche de compréhension en lecture qui tend à se confirmer. Rien dans les types

⁴⁷ Ces observations invitent à la réalisation de recherches susceptibles d'approfondir les causes de cette réactivation différenciée. Par exemple, il serait fort intéressant de savoir si la réactivation plus importante d'acquis d'expérience chez les mauvais compreneurs découle du peu d'acquis de savoir qu'ils possèdent ou si cet apport dominant des acquis d'expérience découle plutôt de l'enjeu de l'affectivité (présence du soi) dans une tâche de compréhension en lecture.

d'évoqués générés par les bons et les mauvais compreneurs rencontrés ne permet en effet de conclure qu'un certain type d'évoqués (visuels, verbaux, auditifs ou kinesthésiques) soit davantage porteur de sens. Tout au plus, les évoqués visuels sont, dans le cadre des tâches proposées, plus spontanément mis en jeu. Parallèlement, notamment lorsque des éléments plus complexes sont donnés à comprendre, les sujets rencontrés (mais surtout les bons compreneurs) semblent exploiter davantage les évoqués verbaux.

En ce qui a trait au contenu du travail évocatif, c'est davantage la capacité des sujets à investir (peu importe la nature des évoqués) plusieurs domaines d'évocations (donc plusieurs paramètres) qui semble pouvoir expliquer la réussite ou l'échec du projet de donner sens à des textes. De manière encore plus significative, c'est véritablement le projet de sens qui porte l'action de compréhension et la complémentarité et la mobilité des projets mentaux qui porte cette action de compréhension qui semblent le plus en mesure d'expliquer cette réussite ou cet échec.

Conséquemment, cette recherche démontre l'importance de s'affranchir d'une conception trop souvent réduite de la théorie de la gestion mentale selon laquelle la réussite ou l'échec peut être expliquée par le fait d'être « visuel », « auditif », « verbal » ou même « kinesthésique ».

3.4. L'acte de compréhension : un regard d'ensemble éclairant

Dans le prolongement de ce qui vient d'être présenté, il semble que c'est véritablement en portant notre regard sur la complémentarité des différentes formes évocatives mises en œuvre et des différents contenus évocatifs générés qu'il est possible d'éclairer le plus justement possible le rôle du travail évocatif dans une tâche de compréhension et ses effets sur la réussite ou l'échec en compréhension en lecture. Comme l'illustre la présente recherche, ce n'est que par le biais d'une telle perspective ouverte à l'ensemble des composantes de la vie mentale qu'il est possible d'éclairer le processus, complexe, de compréhension en lecture et les actions mentales qu'il sous-entend.

S'il est intéressant de signaler, comme cela a été fait dans les pages précédentes, les apports spécifiques de cette recherche à la compréhension de certaines dimensions données de la vie mentale, il paraît encore plus pertinent de signaler son apport particulier à la compréhension de la démarche d'ensemble susceptible de porter l'acte de compréhension.

Au-delà des formes et des contenus évocatifs étudiés souvent indépendamment au cours de la recherche, c'est grâce à l'analyse du jeu complémentaire (voire interdépendant) de ces formes et de ces contenus évocatifs qu'il paraît possible d'ouvrir à un monde de compréhension novateur du processus de lecture. C'est aussi à partir de cette analyse qu'il est possible d'éclairer les dimensions qu'il importe de considérer pour mieux comprendre les lecteurs et approfondir encore davantage, dans des recherches à venir, le rôle de la vie mentale des apprenants dans le projet de donner sens à des textes.

Loin d'être inutile, cette analyse du jeu complémentaire des formes et des contenus évocatifs dans une tâche de lecture montre la complexité évidente du processus de compréhension en lecture et la nécessité de poser les bonnes questions pour approcher avec rigueur les actions mentales qui lui sont nécessaires. En outre, l'analyse de ce qui caractérise l'acte de compréhension dans son ensemble permet de dégager des profils de compreneurs efficaces et inefficaces qui prennent véritablement en compte les caractéristiques individuelles et différenciées propres à l'action de compréhension des lecteurs.

3.4.1. Les questions à poser pour comprendre l'acte de compréhension des lecteurs

Ayant mis en lumière le rôle complémentaire de tous les gestes mentaux dans la compréhension d'un texte, force est de constater que la compréhension en lecture ne peut être approchée par l'analyse d'un seul geste (à moins de vouloir réduire à sa plus simple expression le processus de lecture). Ainsi, pour comprendre comment l'acte de compréhension s'opère dans la conscience des lecteurs, la présente recherche montre la nécessité d'interroger toutes les formes que prennent les différents gestes mentaux impliqués dans une tâche de lecture.

En ce qui a trait au geste d'attention, il faut se demander notamment si le projet de faire exister mentalement le texte est réel, conscientisé, dirigé, spontanément mis en œuvre et porté par un type de contenu évocatif particulier ? En ce qui a trait au geste de mémorisation, il importe de se demander si le sujet établit des rapports de sens qui lui permettent de mémoriser le sens de ce qui lui est donné en perception ou si le sujet est plutôt porté par une mémorisation mécanique ? Il faut aussi se demander si le sujet est porté par un projet de mémorisation à court terme ou s'il est porté par un projet de mémorisation à long terme ? De même, il faut rechercher les raisons qui le poussent à vouloir conserver ce qui lui est donné à percevoir ?

En ce qui a trait aux gestes de compréhension et de réflexion, il est nécessaire de saisir comment sont compris les éléments du texte évoqués. Pour ce faire, plusieurs interrogations peuvent être posées. Est-ce que la compréhension est portée par un projet explicite de donner sens ou si elle est plutôt portée par des associations spontanément et rapidement posées ? Est-ce que ces associations d'idées sont pertinentes au regard du contexte textuel ? Est-ce que la compréhension est supportée par une gestion évocative à dominante spatiale (donc plus large) et/ou temporelle (donc plus détaillée) ? Est-ce le sens de l'application ou le sens de l'explication qui domine le projet de compréhension ? Est-ce que le sujet cherche à s'appropriier le texte en le traduisant au plus près de ce qu'il est, ou est-ce que le sujet cherche plutôt à s'appropriier le texte en l'interprétant à la lumière d'hypothèses de sens personnelles et régulièrement enracinées dans ses acquis ? Comment, à cet effet, sont utilisés les acquis et quels sont, entre les acquis de savoir et d'expérience, les acquis les plus utilisés ?

Loin d'être inutiles, ces interrogations permettent d'établir des relations de sens (à l'occasion novatrices) entre les éléments observés. Notamment, c'est grâce à toute cette démarche interrogative qu'il est possible de dégager des hypothèses intéressantes en ce qui concerne les liens susceptibles d'être faits entre certaines observations réalisées en cours d'analyse (notamment en ce qui a trait à la gestion d'ensemble des gestes mentaux) et la démarche d'ensemble qui supporte le projet de comprendre le texte.

3.4.2. Des hypothèses de fonctionnement ouvertes à la structure d'ensemble de l'acte de compréhension : les profils de compreneurs dégagés

La démarche interrogative suivie a permis de dégager, au cours de la recherche, des profils de compréhension. Bien que ces profils aient une nature encore hypothétique, ils ont le mérite de présenter une vue élargie du rôle des formes et des contenus évocatifs générés en cours de tâche.

Au regard de la gestion mentale, ces profils présentent une manière particulière d'investir la vie mentale inhérente au projet de comprendre un texte. Notamment, ils prolongent, dans la perspective du processus de compréhension en lecture, l'idée de plus en plus développée en gestion mentale selon laquelle les structures de créativité dominantes des apprenants sont susceptibles d'expliquer la manière dont les apprenants entrent en relation avec l'objet donné à leur compréhension (Le Poul, 2000; La Garanderie, 1997).

3.4.2.1. Rappel des profils dégagés et ouverture aux structures de créativité

Considérant l'idée de La Garanderie (2000) selon laquelle une dominante de découverte conduit les lecteurs à rechercher le sens au cœur du texte à comprendre, les résultats obtenus dans cette recherche ont permis de dégager un profil de compréhension (très proche de cette pensée) marqué préférentiellement par une visée de « compréhension-traduction ». Portés par une telle visée, les compreneurs entretiennent un rapport étroit avec le texte et son contenu textuel. De fait, et dans ce qui paraît pouvoir être le prolongement d'une structure prioritaire de découverte, ces compreneurs sont soucieux, dans ce qui structure leur action de compréhension, de traduire le texte au plus près en respectant le contexte de sens qui en émerge.

Parallèlement et considérant cette fois-ci l'idée de La Garanderie (2000) selon laquelle une dominante d'invention conduit les lecteurs à rechercher le sens en dehors du texte donné à comprendre et à formuler des hypothèses, les résultats obtenus dans cette recherche ont

permis de dégager un profil de compréhension (de nouveau très proche de cette pensée) marqué préférentiellement par une visée de « compréhension-interprétation ». Portés par une telle visée, les compreneurs enracinent prioritairement leur action de compréhension dans le projet d'exister soi-même dans la compréhension, en laissant pour ce faire une large place à l'interprétation et aux hypothèses de sens qui surgissent sur la base d'un référentiel personnel. De fait, et dans ce qui paraît pouvoir être le prolongement d'une structure prioritaire d'invention, ces compreneurs semblent d'abord et avant tout vouloir être des acteurs de sens capables d'aller rechercher le sens du texte au-delà de la situation décrite par ce dernier.

3.4.2.2. *Enjeu de la finalité du projet de comprendre et enjeu des moyens mentaux*

Ces deux profils de compréhension, et les liens qu'il est possible de faire avec les concepts développés en gestion mentale (notamment en ce qui concerne les structures de créativité), sont intéressants car ils permettent de saisir le rôle du projet de sens prioritaire qui porte la compréhension. De même, au regard des travaux de certains chercheurs intéressés au processus de compréhension en lecture, dont Bentolila (2003), ces profils trouvent un écho de correspondance intéressant. Notamment, il est intéressant de noter que les profils dégagés illustrent bien le mouvement de balancier décrit par Bentolita. Selon ce mouvement, le projet inhérent à la compréhension d'un texte balance nécessairement entre le respect et l'obéissance que les lecteurs doivent au texte et au sens que son auteur y a déposé et le désir des lecteurs d'interpréter le texte comme aucun autre lecteur ne l'interpréterait, en s'inspirant pour ce faire de leurs convictions, de leurs expériences, de leurs savoirs, etc.

Ces profils de compréhension sont également intéressants car ils permettent, dans le prolongement du rôle du projet de sens inhérent à une tâche donnée, de saisir l'enjeu dominant des moyens mentaux disponibles à la conscience des sujets rencontrés et susceptibles de porter ou non la réussite. Présents chez les bons comme chez les mauvais compreneurs, ces deux projets différenciés de compréhension peuvent en effet tous les deux

conduire à la réussite du projet de comprendre le texte. Par contre, pour prétendre à la réussite, ils doivent être accompagnés par des moyens mentaux enracinés dans un travail évocatif riche et maîtrisé (d'où toujours ce rôle apparent du travail évocatif et des formes et contenus qui le portent dans le processus de compréhension en lecture)⁴⁸.

Si ces moyens mentaux ne sont pas disponibles ou mal maîtrisés (comme c'est le cas chez les mauvais compreneurs), le projet porté par une « compréhension-traduction » se heurte rapidement aux limites du travail évocatif incapable de supporter (faute de moyens) le projet de vouloir prendre pour soi. Parallèlement, si ces moyens mentaux sont disponibles mais mal utilisés ou mal maîtrisés, le projet porté par une « compréhension-interprétation » se heurte rapidement aux effets néfastes d'une compréhension du texte envahie par le projet exclusif d'interprétation et peu soucieuse du contexte textuel réel. Comme l'illustre bien La Garanderie en citant Claude Bernard : « *les hommes qui ont une foi excessive dans leurs théories ou dans leurs idées sont non seulement mal disposés pour faire des découvertes⁴⁹ mais ils font aussi de très mauvaises observations* » (2002, p. 274).

Et comme le conclut Bentolila (2003) : « *une lecture responsable établit un juste équilibre entre les deux plateaux de ma balance : équilibre entre les légitimes ambitions d'interprétation personnelle et la prise en compte respectueuse (...) du texte* ».

4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE : VALIDITÉ, RIGUEUR ET CHOIX POSÉS

Malgré toutes les précautions prises pour assurer la qualité méthodologique d'une recherche, chacune présente des biais et possède ses limites. Les différents choix effectués à propos de l'objet de la recherche, du cadre conceptuel de référence, des objectifs fixés et des choix méthodologiques sont autant de réalités qui ont des répercussions sur la portée et la valeur de la recherche.

⁴⁸ Particulièrement, ces projets de compréhension doivent être soutenus par une gestion efficace des gestes d'appropriation (qui permet de faire exister le texte en soi), une gestion efficace des gestes d'approfondissement (qui permet d'investir les rapports de sens nécessaires à l'élaboration de la compréhension), un contenu évocatif riche et diversifié (qui permet de bénéficier des apports multiples des différents types d'évoqués) et une gestion complémentaire des différents lieux de sens.

⁴⁹ Dans le contexte qui nous intéresse, la découverte du sens réel du texte.

La validité interne, suivant la définition classique « (...) *réside essentiellement dans la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation* » (Laperrière, 1997, p. 377). Les partisans de la recherche qualitative assurent habituellement la justesse et la pertinence de ce lien en « *restituant au sens sa place centrale dans l'analyse des phénomènes humains, par la prise en considération du rôle de la subjectivité dans l'action humaine et de la complexité des influences qu'elle subit en contexte naturel* » (Laperrière, 1997, p. 384). Dans le cadre d'une recherche portant sur l'observation des procédures mentales invisibles à l'œil nu, donc pour lesquelles il est nécessaire de questionner les sujets et d'analyser leurs discours, l'échange social que constitue l'entretien et la place importante de l'interprétation dans les analyses de ces derniers peuvent affecter la validité. Notamment, le rôle central du chercheur, avec tout ce qui le caractérise (ses attentes personnelles, sa subjectivité et sa perception sélective), et la crédibilité des répondants (la fiabilité de leurs réponses et leur sensibilité à l'influence du chercheur) peuvent intervenir dans la validité visée.

De son côté, « *la validité externe a trait au degré de généralisation des résultats d'une recherche à d'autres populations, lieux et périodes de temps ayant les mêmes caractéristiques* » (Laperrière, 1997, p. 379). Si certains partisans de la recherche qualitative jugent que la généralisation de leurs résultats est impossible du fait de la singularité des phénomènes humains, d'autres l'estiment possible si elle est redéfinie en termes de profondeur d'analyse.

Dans le cadre de cette recherche, une attention a été accordée à la description détaillée de toute la démarche de recherche (description de l'échantillon et des procédures de sélection; description de la démarche de collecte et de la démarche d'analyse des données) afin d'asseoir une volonté de rigueur scientifique. En privilégiant une telle précision et en facilitant la reproduction et l'évaluation des analyses par d'autres chercheurs, Savoie-Zajc (2000) et Laperrière (1997) soutiennent que l'on rend les analyses fiables. De même, le souci d'élaborer un canevas d'entretien le plus rigoureux possible et l'attention portée aux diverses compétences nécessaires aux entretiens constituent des moyens qui ont été mis en

place afin de réduire au maximum les biais relatifs à la subjectivité du chercheur. L'explicitation des assises théoriques qui ont fondé le travail de questionnement et d'interprétation de la chercheuse et la systématisation de la démarche d'analyse en constituent d'autres qui, sans réduire en totalité le caractère subjectif de la démarche, ont eu le mérite de la baliser.

Malgré ces précautions, la difficulté à investir, au moyen d'entretiens de recherche, la vie mentale de sujets de 6^e année, de même que les difficultés soulevées par l'analyse des discours recueillis ne peuvent être passées sous silence. Dans un autre ordre d'idées, les effets possibles de la tâche choisie (une tâche de compréhension en lecture), de même que les effets du type de texte retenu sur l'activité évocative réalisée et les formes et contenus évocatifs investis par les sujets rencontrés doivent être explicités.

4.1. La difficulté à investir la vie mentale des apprenants et les difficultés soulevées par l'analyse de cette vie mentale

Comme plusieurs recherches qui s'inscrivent dans le courant de la recherche dite qualitative, cette recherche a postulé d'entrée de jeu que la rencontre de la chercheuse et des sujets, au moyen de l'introspection et du dialogue pédagogique, était à même de permettre la construction d'un réseau de sens crédible porteur d'une connaissance nouvelle. Pour ce faire, les sujets ont été invités à décrire l'objet à l'étude (les formes et contenus de leurs évocations) et la chercheuse a tenté au mieux de les accompagner en s'appuyant sur une pratique d'entretien de qualité et une réflexion conceptuelle préalable. Par la suite, les verbalisations obtenues au cours de ces entretiens ont été analysées.

Bien que les entretiens aient effectivement permis d'investir le travail évocatif des sujets rencontrés et les structures de projets de sens qui le porte, force est d'admettre que cette tâche a régulièrement été laborieuse. Principalement, la difficulté des sujets, et parfois de la chercheuse, à investir la démarche d'entretien doit être notée. De même, la difficulté à analyser, dans la suite des entretiens, le travail évocatif contenu dans l'explicite et l'implicite du discours a également complexifié la tâche. Conséquemment, il a été difficile

d'en arriver à une description simple et réduite des formes et des contenus évocatifs mis à l'œuvre par chacun des sujets (notamment parce que les actes mentaux mis en jeu dans une tâche de compréhension en lecture sont complexes).

4.1.1. La réalisation des entretiens : les pièges à éviter

Bien qu'ils aient tous été réalisés en respectant le protocole d'entretien et le canevas de questionnement élaborés et présentés dans le chapitre méthodologique, les entretiens réalisés n'ont pas tous la même richesse et la même rigueur, notamment en ce qui a trait aux compétences mises en œuvre par la chercheuse et/ou les sujets. Loin d'être inutile, un bref retour sur ces compétences permet d'éclairer les difficultés susceptibles d'être rencontrées dans la pratique de l'introspection et du dialogue pédagogique.

Dans l'ensemble des compétences identifiées dans le chapitre méthodologique, certaines ont été négligées, notamment lorsque les sujets rencontrés éprouvaient des difficultés à investir la démarche introspective. Inquiète des silences et trop portée par une hypothèse de sens qu'elle désirait vérifier, la chercheuse a, à l'occasion, interrompu les propos des sujets ou elle a trop rapidement approfondi une question (sans laisser un temps de silence réflexif). A certains endroits, la chercheuse n'a pas toujours su garder une attitude non-directive, principalement lorsque des hypothèses de sens l'ont conduite à conclure rapidement à des procédures et à proposer des hypothèses de réponse sélectives (c'est-à-dire incomplètes quant à toutes les possibilités de fonctionnement mental). De même, en ce qui a trait aux compétences techniques, la chercheuse n'a pas toujours su éviter les questions fermées. Ces quelques lacunes ont heureusement souvent été évitées ou compensées au cours de l'entretien, notamment par la pratique de la reformulation et par le souci de vérifier en de multiples endroits la concordance des réponses obtenues.

En ce qui a trait aux compétences des sujets à investir la démarche introspective et à l'exprimer verbalement, des inégalités quant à la qualité des entretiens ont également été observées. D'emblée, et cela a déjà été présenté, les bons compreneurs ont montré plus de facilité à investir la démarche introspective et à l'exprimer en mots, contrairement à certains mauvais compreneurs qui ont présenté des difficultés importantes et qui ont généré des

discours plus imprécis, voire contradictoires. De même, les contenus évocatifs et les formes évocatrices n'ont pas pu être approchés avec la même rigueur et justesse. Particulièrement, les contenus évocatifs ont été plus faciles à expliciter. A ce propos, l'utilisation d'évoqués visuels a été explicitée beaucoup plus spontanément que l'utilisation d'évoqués verbaux (apparemment plus difficiles à conscientiser). Au contraire, les formes évocatrices, notamment l'apport de la gestion spatiale et temporelle, ainsi que la portée du sens de l'application et de l'explication dans l'acte de compréhension, ont été beaucoup plus difficiles à approcher.

Sachant que l'utilisation de l'entretien semi-dirigé avec de jeunes sujets favorise, selon Boutin (1997), leur participation réelle et leurs compétences (à cause de son rapprochement du contexte de la conversation), le choix de l'entretien semi-dirigé a heureusement permis à la majorité des sujets de se sentir à l'aise et compétents. Encore plus, il leur a permis de véritablement s'investir dans la dynamique de construction de sens visée.

4.1.2. La réalisation des analyses : la complexité inhérente à l'étude de la vie mentale

Les analyses des verbalisations qui ont fait suite à la réalisation des entretiens ont elles aussi été, à l'occasion, laborieuses, notamment parce qu'il s'est avéré difficile d'analyser, sur la base du schème conceptuel retenu, toutes les spécificités des discours produits. De fait, la grille conceptuelle conçue à la suite du cadre conceptuel (figure 1) a dû être complétée ou plutôt précisée en ajoutant des stratégies de lecture ou des sous-concepts propres à la vie mentale permettant de prendre en compte toutes les nuances des discours obtenus et toutes les « stratégies » de compréhension explicitées par les sujets rencontrés (figure 2).

Spécifiquement, les stratégies de lecture dites conventionnelles (c'est-à-dire les stratégies de compréhension en lecture travaillées en salle de classe et présentées dans les modèles pédagogiques de compréhension en lecture (annexe A) et les stratégies métacognitives ont été identifiées comme des éléments d'analyse supplémentaires à prendre en compte. De même, et notamment parce qu'il s'est avéré parfois difficile de distinguer ce qui relevait de l'attention et de la mémorisation et ce qui relevait de la compréhension et de la réflexion, les gestes mentaux ont été regroupés sous deux vocables distincts. L'attention et la

mémorisation, permettant la prise pour soi de l'information, ont été regroupés sous le terme de « gestes d'appropriation ». De leur côté, la compréhension et la réflexion, permettant la constitution du sens par la mise en œuvre d'un travail d'approfondissement, ont été regroupés sous le terme de « gestes d'approfondissement ».

Un regard sur ces ajustements permet de préciser les composantes actives dans une tâche de compréhension en lecture. De même, il permet de signaler la nécessité d'ouvrir la perspective théorique de la gestion mentale à des observations spécifiques à cette recherche et porteuses d'une nouvelle compréhension.

4.2. Les effets de la tâche et du type de texte retenu

Si les formes et les contenus évocatifs mis à jour au cours des entretiens ont permis d'illustrer les différences et les ressemblances quant à ce qui structure la compréhension de textes chez des bons et des mauvais compreneurs, il n'est pas improbable que les formes et les contenus évocatifs mis à jour au cours de cette recherche soient également, mais pas seulement, tributaires du type de tâche proposée (la compréhension d'un texte) et du type de textes donnés à comprendre (deux textes didactiques à caractère historique)⁵⁰.

Au-delà des difficultés relevées quant à l'observation et à l'analyse de ce qui structure la vie mentale des sujets rencontrés, il paraît pertinent de s'arrêter sur ces effets possibles de la tâche et du texte, notamment parce qu'ils introduisent à certaines limites inhérentes à cette recherche.

4.2.1. Rappel de quelques résultats et précisions quant à la portée de la tâche et du texte

Au cours du rappel des résultats obtenus, il a été signalé que les bons et les mauvais compreneurs ont généré des évoqués de nature visuelle régulièrement enracinés dans une

⁵⁰ Il n'est pas non plus impossible que le fait de proposer des entretiens au cours desquels les sujets ont discoursu sur le texte afin d'explicitier leurs moyens de compréhension ait eu des répercussions sur la compréhension même du texte. Au cours des analyses, l'effet de l'entretien et les apports de sens possibles du discours qu'il produit ont été signalés.

gestion dominante de la réalité concrète (paramètre 1). Au contraire, l'élaboration d'évoqués verbaux et la gestion pourtant essentielle du domaine des relations logiques ont été définies comme étant moins systématiques et moins investies (particulièrement chez les mauvais compreneurs). Parallèlement, en ce qui a trait aux gestes mentaux, le geste de mémorisation et le geste de réflexion (nécessitant un recours explicitement dirigé aux acquis afin de surmonter un obstacle) sont apparus comme étant beaucoup moins investis; ils n'ont pas, en tous les cas, été identifiés comme les gestes prioritaires au projet de donner sens.

4.2.2. Les effets de consigne de tâche et les effets de la tâche

Si l'on s'attarde au type de tâche proposé et à la consigne qui l'accompagnait, force est de constater que la consigne comme la tâche interpellent prioritairement la compréhension. Les sujets ont, en effet, été invités à bien lire le texte pour bien le comprendre et aucune information n'a été transmise quant à la possibilité de devoir résumer ou raconter (à l'aide d'un rappel) ce qu'ils avaient compris de leur lecture. Cette consigne, intentionnellement générale, a été formulée de la sorte afin d'éviter que les sujets se donnent comme projet prioritaire de « mémoriser pour redire » (l'acte de compréhension et les structures mentales qui le portent étant l'objet de la recherche). Loin de remettre ici en cause le choix de cette consigne, il paraît important de souligner qu'elle a pu jouer sur certains des projets mentaux mis en jeu par les sujets rencontrés, notamment sur le recours au geste de mémorisation. Conséquemment, une consigne différente aurait pu ouvrir à des observations différentes quant à ce qui structure certaines dimensions de la vie mentale des sujets rencontrés.

Outre cet effet, la tâche, qui n'était pas accompagnée de questions de compréhension précises ou qui ne nécessitait pas de résolution de problèmes, a également pu jouer sur le recours au geste de réflexion et sur la gestion du domaine des relations logiques. De nouveau, une tâche plus complexe, ou du moins une tâche accompagnée, par exemple, de questions d'inférence permettant de juger de la compréhension, aurait pu interpellier davantage le recours au geste de réflexion (par lequel il est possible de soulever des

obstacles de compréhension). De même, une tâche différente aurait pu interpeller davantage la gestion du domaine des relations logiques (paramètre 3).

4.2.3. *Les effets du type de texte retenu*

Parallèlement, et si l'on s'attarde maintenant aux types de texte proposés, force est également de constater qu'ils sont eux aussi susceptibles d'expliquer que certaines dimensions de la vie mentale aient été plus investies par les sujets rencontrés, notamment en ce qui a trait au contenu des évocations élaborées.

Principalement, et parce qu'ils proposaient un contenu relativement concret, il est possible de penser que le texte ait joué un rôle sur l'élaboration fréquente d'évoqués de nature visuelle capables de représenter concrètement les situations historiques présentées dans les textes. Au contraire, un texte présentant des termes plus complexes, voire abstraits, ou des situations plus symboliques aurait pu entraîner l'élaboration d'évoqués d'une autre nature. Notamment, les évoqués verbaux par lesquels les sujets peuvent traduire dans leurs mots des réalités complexes auraient peut-être été plus nombreux. De même, le recours au domaine des automatismes (paramètre 2) et au domaine des relations logiques (paramètre 3) aurait peut-être été également plus apparent.

4.3. Les limites de la recherche

Au regard des difficultés soulevées par la réalisation de la recherche, au regard également des effets possibles de la tâche et des textes retenus et finalement au regard des choix généraux qui ont présidé à la réalisation de cette recherche, la présentation des limites de cette dernière s'impose.

Dans le cadre de cette recherche, les conclusions sont limitées à l'échantillon, soit des bons et des mauvais compreneurs de 6^e année avec certaines caractéristiques qui les rendent comparables. Le rôle réel ou non des formes et des contenus des évocations générées chez ces bons et ces mauvais compreneurs a été observé, décrit et comparé dans le contexte

d'une tâche de compréhension en lecture libre. Cette tâche de compréhension a porté sur des textes d'une nature particulière, à savoir des textes didactiques à caractère historique. Dès lors, les conclusions tirées des analyses réalisées ne s'appliquent qu'à ce type de tâche, qu'à ce type de texte et qu'aux compreneurs rencontrés.

Seul le rôle de l'évocation dans l'acte de compréhension, observé à l'aide des concepts relatifs aux formes et aux contenus des évocations, a été systématiquement étudié. Comme la majorité des études réalisées en gestion mentale sur la lecture, cette recherche n'a donc pas pris en compte toutes les dimensions impliquées dans la construction du sens. En se centrant sur un mécanisme cognitif, à savoir le rôle de l'évocation, cette recherche a, par exemple, délaissé les dimensions affectives de l'acte de lire. De plus, la façon avec laquelle nous avons mené les dialogues pédagogiques avec chaque sujet a balisé les verbalisations obtenues.

Conséquemment, et malgré que cette recherche apporte des informations nouvelles à propos de l'acte de compréhension et du rôle de l'activité évocative des lecteurs dans une tâche de compréhension en lecture d'un texte didactique à caractère historique, elle ne permet pas de généraliser à tous les compreneurs, bons ou mauvais, et à tous les textes didactiques, le rôle ou non de cette activité. Cette recherche ne permet pas, non plus, de vérifier la pertinence et l'efficacité de l'ensemble de la théorie de la gestion mentale et des différents concepts qui la sous-tendent.

Les observations de cette recherche et les hypothèses de sens qui en découlent permettent tout de même de tirer des conclusions qui apportent des précisions supplémentaires sur la justesse de la théorie de la gestion mentale et sur ses prétentions à enrichir notre compréhension des processus mentaux et des structures de projets de sens en jeu dans l'acte de lecture. À partir de ces conclusions, il est possible d'investiguer plus en profondeur le travail mental (différencié) opéré par les lecteurs pour comprendre. De même, il est possible de saisir tout l'intérêt d'approcher l'acte de compréhension dans une perspective ouverte au sens donné à cet acte spécifique et aux moyens disponibles dans la conscience des apprenants pour investir cet acte.

CONCLUSION

La réalisation de cette recherche enracinée dans le référentiel théorique inhérent à la gestion mentale a permis de constater que cette perspective théorique particulière apporte un éclairage différent sur le courant de recherche intéressé à mieux comprendre comment les apprenants effectuent le traitement de l'information et notamment le traitement de l'information écrite en situation de compréhension en lecture. Spécifiquement, la réalisation de cette recherche a permis d'éclairer certaines dimensions de la vie mentale, différenciées et « conscientisables », à partir desquelles il est possible d'enrichir notre compréhension des facteurs susceptibles de contribuer à la réussite ou à l'échec en compréhension en lecture.

Au regard des résultats obtenus et des réflexions qu'ils ont suscitées, il apparaît que la gestion mentale peut contribuer à enrichir l'étude du travail cognitif nécessaire au processus de compréhension en lecture, et ceci sur la base de points de vue épistémologiques, méthodologiques et conceptuels différents de ceux de la psychologie cognitive.

5.1. Les retombées théoriques de la recherche

Au regard de la gestion mentale, la présente recherche a permis de confirmer certains postulats théoriques inhérents à cette perspective d'étude, de même qu'elle a permis de nuancer ou de préciser le rôle de certaines dimensions de la vie mentale dans l'acte de compréhension. Sachant que les recherches en gestion mentale sont encore peu nombreuses, nous considérons avoir contribué à la validation scientifique de la perspective théorique particulière à la gestion mentale. Notamment, notre recherche a permis de reconnaître et de préciser le rôle du travail évocatif dans une tâche de compréhension en lecture et le rôle des formes et des contenus évocatifs investis au cours d'une telle tâche.

Outre sa contribution spécifique au courant de recherche soucieux de valider ou de nuancer le cadre conceptuel de la gestion mentale, les observations réalisées au cours de cette recherche à propos du travail évocatif de bons et de mauvais compreneurs enrichissent les connaissances actuelles sur l'activité cognitive et métacognitive nécessaire au processus de compréhension en lecture. Particulièrement, et dans le contexte actuel où la prise en

compte des différences individuelles est de plus en plus considérée, la présente recherche nourrit notre compréhension du rôle des différences individuelles dans le projet de donner sens à des textes didactiques. De fait, elle participe à la reconnaissance et à la description des différentes voies d'accès au sens qui sont encore peu caractérisées en ce qui a trait au processus de compréhension en lecture (Golder et Goanac'h, 1998). De même, la présente recherche ouvre également à tout un monde de compréhension en ce qui a trait aux processus mentaux susceptibles de supporter l'activité de représentation porteuse du sens de l'écrit.

5.2. Les retombées pédagogiques de la recherche

Outre ces retombées théoriques, les réflexions issues de notre travail ouvrent également à certaines perspectives pédagogiques qu'il importerait d'approfondir dans des recherches à venir. Sachant aujourd'hui que « (...) *la construction du sens dépend de la mise en œuvre de compétences ou de stratégies spécifiques qui (...) peuvent s'apprendre et donc s'enseigner* » (Lafontaine, 1996, p.190), les résultats obtenus au cours de cette recherche permettent de faire quelques suggestions susceptibles d'enrichir la pédagogie actuelle en compréhension en lecture. Notamment, les résultats obtenus quant à ce qui différencie l'action de compréhension des bons compreneurs et l'action de compréhension des mauvais compreneurs ouvrent à certaines perspectives pédagogiques à partir desquelles il serait possible d'aider les compreneurs en difficulté. Loin de se limiter à la compréhension en lecture travaillée en classe de français, de telles perspectives pédagogiques ouvrent à la maîtrise éventuelle de la compréhension en lecture considérée comme une compétence transversale à toutes les disciplines scolaires.

Dans la perspective d'une pédagogie de la compréhension en lecture renouvelée, l'apport important des observations issues de cette recherche consiste essentiellement à ajouter, à toute la démarche de compréhension actuellement reconnue et aux stratégies actuellement travaillées, la nécessité de faire exister mentalement les textes donnés à lire. Au-delà de la planification traditionnelle de la lecture (mettre à jour l'intention de lecture, réactiver les connaissances, anticiper le contenu du texte, etc.), la présente recherche invite à une

pédagogie qui prend en compte l'importance d'être en projet d'évocation. De même, elle ouvre à une pédagogie dans laquelle les moyens (différenciés) de cette activité évocative sont donnés à connaître.

Prônant le pouvoir de l'homme et sa possibilité à conquérir le sens en mettant en œuvre des processus mentaux « éducatifs », la gestion mentale et son référentiel théorique ouvrent, de fait, à une pédagogie centrée sur le pouvoir réel des apprenants à donner sens (Paquette-Chayer, 2000). Spécifiquement, la prise en compte de la nature nécessairement évocative de l'acte de compréhension et la prise en compte du rôle du projet (lié à toute la dimension de sens du lecteur) invitent les intervenants en éducation à rendre transparente l'activité d'évocation nécessaire à la constitution du sens du texte. De même, l'intérêt pour les gestes mentaux nécessaires à la compréhension d'un texte, le souci de faire connaître à tous les actions mentales qui les structurent, de même que l'utilisation du dialogue pédagogique qui permet de mieux connaître les habitudes mentales installées chez chacun des lecteurs sont également des pistes qui paraissent pouvoir enrichir les interventions pédagogiques réalisées auprès des compreneurs en difficulté.

5.3. Les perspectives quant aux recherches à venir

Au regard de la recherche réalisée, il demeure maintenant primordial de poursuivre les recherches qui assurent au cadre théorique de la gestion mentale sa pleine validité et qui lui permettent de trouver sa place au sein des sciences de l'éducation.

Dans la perspective particulière de la compréhension en lecture, la nécessité de confirmer, par des analyses supplémentaires, les observations réalisées au cours de cette recherche, est apparente. De telles recherches permettraient notamment de nuancer certaines observations. De même, elles pourraient confirmer ou infirmer, au regard de l'analyse du travail mental mis en œuvre par d'autres compreneurs, le rôle de certaines formes ou contenus évocatifs et la pertinence des profils de compreneurs dégagés. D'autres études pourraient aussi, en référant au cadre théorique explicité dans cette recherche, investir certaines dimensions de la vie mentale moins touchées par le cadre de cette recherche, notamment le rôle de

l'affectivité dans le projet inhérent à donner sens par un travail évocatif conséquent. De plus, l'enjeu de ce qui structure la gestion d'ensemble des gestes mentaux (dont les apports du sens de l'explication et de l'application et les apports du sens de la similitude, de la différence, du temps et de l'espace) aurait avantage à être également approfondi.

Outre ces perspectives, et au regard des effets possibles de la tâche et du choix du texte retenu dans le cadre de cette recherche, il serait également pertinent que certaines recherches ouvrent à l'observation du travail évocatif et à ce qui le structure dans des tâches de compréhension en lecture différentes. Notamment, il serait intéressant d'observer les caractéristiques du travail évocatif dans la compréhension de textes, didactiques ou autres, plus complexes, éventuellement plus abstraits et présentant des contenus disciplinaires variés. De même, il serait intéressant de varier la consigne de tâche proposée afin de déterminer l'impact d'une telle variation sur les caractéristiques du travail mental mis en jeu.

Au regard des pistes pédagogiques suggérées, il serait également intéressant d'investir dans des recherches à venir la dimension pédagogique du cadre théorique de la gestion mentale. Notamment, à la lumière des observations réalisées dans le cadre de cette recherche, il serait intéressant de détailler un modèle pédagogique de la compréhension en lecture qui puisse prendre en compte l'activité d'évocation et toutes les actions mentales qu'elle soutend. De même, il serait intéressant d'observer chez de mauvais compreneurs les effets d'un tel modèle pédagogique ouvert à l'explicitation de ce qu'il convient de faire dans sa tête pour comprendre.

Enfin, et au regard maintenant de tout le courant de recherche inspiré par la psychologie cognitive, il serait pertinent d'approfondir les liens qu'il est possible de réaliser entre le cadre référentiel de la gestion mentale et les cadres référentiels propres aux axes de recherche inspirés de la psychologie cognitive. Bien que difficile, un tel travail de comparaison et de relations permettrait que des champs de savoirs distincts mais complémentaires en certains points puissent se rencontrer et s'inspirer mutuellement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anadon, M., L'hostie, M. 1993. « Le jeu de la communication humaine dans un parcours de recherche : de la collecte à l'analyse du discours ». Dans Anadon, M., Côté-Thibault, D. (eds), *La recherche qualitative en éducation : Réflexions sur ses fondements, ses modèles et ses pratiques*, Revue de l'association pour la recherche qualitative, volume 8, hiver 1993.

Anadon, M. 2000. « Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec ». Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L., *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 15 à 32.

Armand, F. 1995. *Effets de l'interaction entre les schémas du lecteur et la structure du texte sur la compréhension de textes informatifs par des élèves de sixième année*. Montréal : Université de Montréal, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Thèse de doctorat.

Armand, F. 1998. « Lecture de textes courants et acquisition de connaissances ». *Québec français*, hiver 1998, no 108, p. 32 à 35.

Arthur, T. 1992. « Phénoménologie et méthode pédagogique ». Dans *Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, Paris : Bayard, no. 3, p. 51 à 74.

Arthur, T. 1993. « La pédagogie du vide de H. Boillot et M. Le Du : compte-rendu de lecture critique ». *Gestion mentale : d'études et de pratiques sur la vie mentale*, No. 7, Paris : Bayard, p. 179 à 194.

Astolfi, J.-P. 1989. « Lire dans un manuel, pas si facile pour les élèves ». *Cahiers pédagogiques (Lectures)*, janvier, p. 41 à 45.

Avanzini, G. 1996. « Gestion mentale et autres approches pédagogiques ». Dans *Gestion mentale et recherche de sens : Actes de colloque*, Paris : Nathan, p. 65 à 79.

Bachelor, A. et Joshi, P. 1986. *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec : Les presses de l'Université Laval.

Balas, A. 2000. *Pour prolonger le travail ébauché le 18 octobre à la suite de la communication de J.-P. Gaté en vue d'une production commune à propos des entretiens à visée pédagogique*. Texte inédit élaboré dans le cadre d'un groupe de recherche du L.A.R.E.F., Université Catholique de l'Ouest.

Barbeau, S. 1992. *La recherche qualitative et la méthodologie phénoménologique de recherche*. Université de Montréal, département de psychologie, Faculté des arts et sciences, mémoire.

Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. et Pearson, P.D. 1991. *Handbook of reading research : Volume II*. New-York : Longman.

- Bentolila, A. 2003. *Construction du sens*. Université Paris 5 : www.upv5.univ-paris5.fr/TFL.
- Bernbaum, J. 1991. « Problèmes méthodologiques posés par l'étude du mental ». *Gestion mentale, voie vers l'autonomie (no. 1)* : Actes de colloque, Paris : Centurion, p. 33 à 45.
- Bideaud, J. et Courbois, Y. 1998. « Nouvelles approches de la psychologie cognitive : quel apport à l'étude de l'image mentale chez l'enfant ? » Dans Bideaud, J. et Courbois, *Image mentale et développement : de la théorie piagétienne aux neurosciences cognitives*, Paris : Presses Universitaires de France, p. 157 à 184.
- Binet, A. 1973. *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : Centre d'étude et de promotion de la lecture.
- Binet, A. 1974. *Écrits psychologiques et pédagogiques choisis et présentés par G. Avanzini*. Toulouse : Privat éditeur.
- Burloud, A. 1938. *Principe d'une psychologie des tendances*. Paris : Félix Alcan.
- Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, C. 1993. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Québec : Graficor.
- Brentano, F. 1944. *Psychologie du point de vue empirique*. Paris : Aubier.
- Bridge, C.A. et Tierney, R.J. 1981. « The inferential operations of children across text with narrative and expository tendencies ». *Journal Of Reading Behavior*, 13, p. 201 à 214.
- Cartier, S. 1996. *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problème*. Montréal, Université de Montréal, Département de psychopédagogie, Faculté de l'éducation, thèse de doctorat.
- Cartier, S. 2001. « Les difficultés éprouvées par les élèves de milieux populaires lorsqu'ils lisent pour apprendre : pistes pour les sciences humaines ». Communication donnée au congrès de l'ACFAS (Sherbrooke, 14-17 mai 2001).
- Cattel, M. 1999. *A Study of the Effects of Metacognition on Reading Comprehension*. San Diego state University, Master's Project.
- Cavazza, M. 1993. « Modèles mentaux et sciences cognitives ». Dans Ehrlich, M.-F., Tardieu, H. et Cavazza, M., *Les modèles mentaux : approche cognitive des représentations*, Paris : Masson, p. 121 à 142.
- Chauveau, G, Rogovas-Chauveau, E. 1990. « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base ». *Revue française de pédagogie*, no 90, janvier-février-mars, p. 23-30.

- Chich, J.P., Jacquet, M., Mériaux, N. et Verneyre, M. 1991. *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Paris : Retz.
- Collin, M. 1991. « Lecture et gestion mentale ». Dans *La gestion mentale, voie vers l'autonomie : Actes de colloque*, Paris : Centurion, p. 197 à 204.
- Coron, M. 1990. « Carte cognitive et représentation graphique ». Dans Lenoir, Y. et Laforest, M., *L'enseignement des sciences humaines au primaire*, Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 67 à 82.
- Dabène, M. 1994. « Principes et méthodes d'une évaluation didactique du savoir-lire. Dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. & Raymond, P. (dir.), *Évaluer le savoir-lire*, Montréal : Les éditions logiques, p. 25 à 39.
- Denhière, G. 1988. « La lecture et la psychologie cognitive : quelques points de repère ». Dans Christin, A.-M. (éd.), *Espaces de lecture*, Paris : Retz, p. 22-33.
- Denhière, G. et Baudet, S. 1992. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : PUF, le psychologue.
- Denis, M. 1979. *Les images mentales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Denis, M. 1989. *Image et cognition*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Denis, M. 1991. « Des images plein la tête ». *Sciences & Vie - hors série : le cerveau et l'intelligence*. No. 177, Déc. 1991, p. 99 à 103.
- Denis, M. et de Vega, M. 1993. « Modèles mentaux et imagerie mentale ». Dans Ehrlich, M.-F., Tardieu, H. et Cavazza, M., *Les modèles mentaux : approche cognitive des représentations*, Paris : Masson, p. 79 à 100.
- Deschamps, C. 1993. « L'approche phénoménologique en recherche : source historique et fondement théorique ». Dans Anadon, M., Côté-Thibault, D (eds.), *La recherche qualitative en éducation : Réflexions sur ses fondements, ses modèles et ses pratiques*, Revue de l'association pour la recherche qualitative, volume 8, hiver 1993, p. 31 à 42.
- Deschênes, A.-J. 1988. *La compréhension et la production de texte*. Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.
- Deschênes, A.-J. 1994. « Les connaissances initiales du lecteur et l'évaluation de la compréhension ». Dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (dir.), *Évaluer le savoir-lire*, Montréal : Les éditions logiques, p. 103 à 140.
- Deslauriers, J.-P. 1991. *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill, éditeur.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. 1997. « Le devis de recherche qualitative ». Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H. et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : gaëtan morin éditeur, p. 85 à 112.

Destrempes, C. 1997. *Mise au point d'interventions basées sur la gestion mentale auprès de lecteurs en difficulté*. Université de Montréal, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, mémoire de maîtrise.

Doly, A.-M. 1997. « Métacognition et médiation à l'école ». Dans Grangeat, M. (coord), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : ESF, p. 17 à 61.

Dubuc, M. 1999. *Les habiletés métaphonologiques et le geste mental d'attention*. Université de Montréal, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, mémoire de maîtrise.

Ehrlich, M.-F. et Tardieu, H. 1993. « Modèles mentaux, modèles de situation et compréhension de textes ». Dans Ehrlich, M.-F., Tardieu, H. et Cavazza, M., *Les modèles mentaux : approche cognitive des représentations*, Paris : Masson, p. 47 à 78.

Fayol, M. 1992. « Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle ». Dans Fayol, M. Lecocq, J.-É., Sprenger-Charolles, L. et Zagar, D. (dir), *Psychologie cognitive et lecture*, Paris : PUF, p. 73 à 105.

Flavell, J.H. 1976. « Metacognitive aspects of problem-solving ». Dans Resnick, L.B. (ed), *The nature of intelligence*, Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates, pp. 231-235.

Flavell, J.H. 1987. « Speculations about the nature and development of metacognition ». Dans Weinert, F. et Kluwe, R. (dir.), *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, p. 21 à 30.

Gallina, J.-M. 1998. « Image mentale et compréhension de textes décrivant des configurations spatiales: vers une approche développementale. Dans Bideaud, J. et Courbois, Y., *Image mentale et développement: de la théorie piagétienne aux neurosciences cognitives*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 115 à 138.

Gaouette, D. et Tardif, J. 1986a. « Quelles sont les stratégies utilisées en lecture par un lecteur en difficulté ? ». *Vie pédagogique*, no 43, juin , p. 41-45.

Gaouette, D. et Tardif, J. 1986b. « Comment faciliter la lecture du lecteur en difficulté. » *Vie pédagogique*, no 44, octobre, p. 12-15.

Garanderie, A. (de La). 1989a. *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*. Paris : Bayard.

Garanderie, A.(de la). 1989b. *Défense et illustration de l'introspection*. Paris : Centurion.

Garanderie, A. (de la). 1990. *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Centurion.

Garanderie, A. (de La). 1991. *Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en œuvre*. Paris : Bayard.

Garanderie, A. (de La). 1992. « Sens et structure » et « L'esprit ou le non-dit de la gestion mentale ». Dans *Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, Paris : Bayard, no. 3, p. 15 à 35 et p. 36 à 50.

Garanderie, A. (de La). 1993. « Sens et réalité ». Dans *Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, Paris : Bayard, no. 5, p. 19 à 42.

Garanderie, A. (de La). 1994. « Les critères de la gestion mentale ». Dans *Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, Paris : Bayard, no. 6, p. 13 à 34.

Garanderie, A. (de La). 1996a. *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris : Bayard.

Garanderie, A. (de La). 1996b. *Dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Bayard.

Garanderie, A. (de La). 1996c. *La motivation : son éveil, son développement*. Paris : Bayard.

Garanderie, A. (de La). 1997. *Critique de la raison pédagogique*. Paris : Nathan.

Garanderie, A. (de La). 1998. « L'imagination créatrice et les projets de sens ». Dans *Gestion mentale et créativité : Actes du colloque international de gestion mentale* (Paris, 21- 22 mars 1998), Paris : IIGM, p. 17 à 27.

Garanderie, A. (de La). 2000. Conférences thématiques données dans le cadre du diplôme universitaire en gestion mentale, Université Catholique de l'Ouest, Angers, janvier / juin 2000.

Garanderie, A. (de La). 2002. *Comprendre les chemins de la connaissance : une pédagogie du sens*. Lyon : Chronique sociale.

Gardou, C. et Aguilar, P. 1995 a. « Gestion mentale et scientificité ». Dans Gardou, C. (éd.), *La gestion mentale en questions*, Toulouse :Éres, p. 79 à 94.

Gardou, C. et Aguilar, P. 1995 b. « Gestion mentale et projet ». Dans Gardou, C. (éd.), *La gestion mentale en questions*, Toulouse :Éres, p. 215 à 226.

Gaté, J.-P. 1993. *Gestion mentale et apprentissage du lire-écrire. Vers une pédagogie phénoménologique*. Université Lumière Lyon 2, Institut des sciences et pratique d'éducation et de formation, Département des Sciences de l'Éducation, Thèse de doctorat.

Gaté, J.-P. 1996. « L'apport de la gestion mentale à la pédagogie du lire-écrire ». Dans *Gestion mentale et recherche de sens : Actes de colloque*, Paris : Nathan-Pédagogie, p. 189 à 195.

Gaté, J.-P. 1998. *Éduquer au sens de l'écrit*. Paris : Nathan pédagogie.

Gaté, J.-P. 1999. « Que doit la gestion mentale à la phénoménologie ? ». *Impacts (Questions d'éducation, Hommage à Roger Texier)*, tome 33, no. 2 -3, p. 101 à 115.

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

- Giasson, J. 1995. *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaetan Morin éditeur.
- Gilles, P.-Y. 1998. « Penser en mots... Penser en images, qu'en pensent les cognitivistes ? ». Dans *Gestion mentale et créativité : Actes du colloque international de gestion mentale* (Paris, 21- 22 mars 1998), Paris : IIGM, p. 29 à 40.
- Giorgi, A. 1997. « De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation ». Dans Poupart, J, Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H. et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : gaëtan morin éditeur, p. 341 à 364.
- Golder, C. et Gaonac'h, D. 1998. *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*. Paris : Hachette Éducation.
- Goupil, G. 1990. *Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Graesser, A.C. et Goodman, S.M. 1985. « Implicit knowlegde, question answering, and the representation of expository text ». In Britton, B.K. & Black. J.B. (Eds), *Understanding Expository Text*, Hillsdale, New Jersey : LEA, p. 109 à 171.
- Grangeat, M. 1997. « La métacognition, une clé pour des apprentissages scolaires réussis ». Dans Grangeat, M. (coord), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : ESF, p. 153 à 172.
- Grébot, E. 1994. *Images mentales et stratégies d'apprentissage : explication et critique, les outils modernes de la gestion mentale*. Paris : ESF éditeur.
- Grébot, E. 1995. « Gestion mentale, emprunts et confusions théoriques ». Dans Gardou, C. (éd.), *La gestion mentale en questions*, Toulouse : Éres, p. 35 à 47.
- Haar, M. 1992. *Heidegger et l'essence de l'homme*. Paris : Million.
- Heidegger, M. 1985. *Les concepts fondamentaux de la phénoménologie (1927-1975)*. Traduction par Courtine. Paris : Gallimard.
- Huneman, P. et Kulich, E. 1997. *Introduction à la phénoménologie*. Paris : Armand Collin. Collection Cursus.
- Husserl, E. 1950. *Idées directrices pour une phénoménologie*. Traduit de l'allemand par Paul Ricoeur. Paris : Gallimard.
- Husserl, E. 1985. *L'idée de la phénoménologie*. Paris : PUF.
- Irwin, J. 1986. *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New-Jersey: Prentice-Hall.

- Karsenti, T. et Demers, S. 2000. « L'étude de cas ». Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L., *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 225 à 248.
- Kintsch, W. 1988. « The rôle of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model ». *Psychological review*, 95(2), p. 162 à 182.
- Klave, S. 1996. *Interviews : An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks : Sage Pub.
- Labey, B. 2000. « La gestion mentale et la mobilité de la pensée, d'un paramètre à l'autre. Dans *Gestion mentale et mobilité de la pensée : Actes du colloque international de gestion mentale* (Rimouski, 14-16 août 2000), Paris : IIGM, p. 143 à 156.
- Laflamma, J.G. 1997. « The effect of the Multiple Exposure Vocabulary Method and the Target Reading/writing Strategy on tes scores », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40, p. 372 à 381.
- Lafontaine, D. 1996. *Performances en lecture et contexte éducatif*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. 1996. *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal : Les éditions logiques.
- Laparra, M. 1991. « Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique ». *Pratiques pédagogiques*, no 69, Mars, p. 97 à 124.
- Laperrière, A. 1993. « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives ». Dans *Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématiques et enjeux : Actes du colloque du conseil québécois de la recherche sociale* (Rimouski, 17 mai 1993), CQRS, p. 45 à 66.
- Laperrière, A. 1997. « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives ». Dans Poupard, J, Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H. et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : gaëtan morin éditeur, p. 113 à 167.
- Le Bouëdec, G. 1992. « La recherche en gestion mentale ». Dans *La gestion mentale, voie vers l'autonomie (no.1) : Actes de colloque*, Paris : Centurion, p. 71 à 95.
- L'écuyer, R. 1987. « L'analyse de contenu : notion et étape. Dans Deslauriers, J.-P. (sous la dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 49 à 66.
- Le Poul, H. 1994. « Entretien avec Antoine de La Garanderie ». Dans *Mémoire et projet : pourquoi apprendre ?*, Approche no. 80, Paris : Centre de documentation de recherche, p. 43 à 60.
- Le Poul, H. 2000. « Atelier sur la gestion mentale et la créativité ». Gestion mentale et mobilité de la pensée : Colloque international de gestion mentale (Rimouski, 15-16 août 2000).

- Lévesque, J.-Y. 1991. *Le concept de douance : une construction sociale*. Pointe-au-Père : Les éditions de la Mer.
- Lévesque, J.-Y., Aubin, M. et Tousignant, L. 1996a. « L'approche de la gestion mentale et le développement de la conscience de l'écrit au préscolaire ». *Dans Gestion mentale et recherche de sens* : Actes de colloque, Paris : Nathan-Pédagogie, p. 37 à 44.
- Lévesque, J.-Y., Aubin, M. et Tousignant, L. 1996b. *Rapport de recherche : l'approche de la gestion mentale et le développement de l'habileté à lire en première année du primaire*. Document du groupe de recherche en Gestion mentale de l'Université du Québec à Rimouski non publié.
- Lévesque, J.-Y., Aubin, M. et Tousignant, L. 1998. *Rapport de recherche : l'approche de la gestion mentale et le développement de l'habileté à lire en première année du primaire (phase II)*. Document du groupe de recherche en Gestion mentale de l'Université du Québec à Rimouski non publié.
- Lofland, J. et Lofland, H.L. 1984. *Analyzing Social Setting : A guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont : Wadsworth.
- Long, S., Winograd, P. et Bridge, C. 1989. « The Effects of Reading and Text Characteristics on Reports of Imagery During and After Reading ». *Reading Research Quarterly*, vol. XXIV, no. 3, p.353-372.
- Martins, D. 1993. *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*. Paris : PUF, le psychologue.
- Marzano, R.J. et Paynter, D.E. 2000. *Lire et écrire : nouvelles pistes pour les enseignants*. Paris : De Boeck.
- Massey, D.L. 1992. *Notre pays le Canada*. Montréal : Editions de la Chenelière.
- McGee, L.M. 1982. « Awareness of text structure : Effects on children's recall of expository text ». *Reading research Quarterly*, 17(4), p. 581 à 590.
- Merriams, S.B. 1998. *Case study research in education : A qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Meyer, B.J.F. et Rice, G.E. 1984 a. « The structure of text » In Pearson. P.D. (ed)., *Handbook of Reading Research*, New York & London : Longman, p. 319 à 351.
- Meyer, B.J.F. & Freedle, R. 1984 b. « Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21, p. 121-143.
- Miles, M. et Hubermans, A.M.. 1991. *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck, éditions du Renouveau pédagogique.
- Ministère de l'éducation. 1979. *Programme d'études, le français, enseignement primaire*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction des programmes, service du primaire.

- Ministère de l'éducation. 1981. *Programmes d'études, sciences humaines : histoire, géographie, vie économique et culturelle*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction des programmes, service du primaire.
- Ministère de l'éducation. 1983. *Guide pédagogique : sciences humaines : histoire, géographie, vie économique et culturelle (deuxième cycle)*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction des programmes, service du primaire.
- Ministère de l'éducation. 1990. *Habilité à lire au primaire et au secondaire : document de consultation*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes.
- Ministère de l'éducation. 1993. *Programme d'études : le français, enseignement primaire*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction des programmes, service du primaire.
- Ministère de l'éducation 1996. *Se souvenir et devenir : Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'éducation. 2001. *Programme de formation de l'École québécoise*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction des programmes, service du primaire.
- Morillo, V. 1996. « Vécu de la gestion mentale en classe primaire ». Dans *Gestion mentale et recherche de sens : Actes de colloque*, Paris :Nathan-Pédagogie, p. 177 à 185.
- Mosenthal, P.B. 1985. «Défining the expository discourse continuum: Towards a taxonomy or expository text ». *Poetics*, 14, p. 387 à 414.
- Mounoud, C. 1989. « Lecture et évocations mentales ». *Cahiers pédagogiques (Lectures)*, janvier , p. 61-62.
- Mucchielli, A. 1998. *Les méthodes qualitatives*. Paris : collection encyclopédique.
- Muth, D. 1987. « Structure strategies for comprehending expositoy text. » *Reading Research and Instruction*, 27, p. 66 à 72.
- Noël, B. *La métacognition*. 1991. Paris : De Boeck Université.
- Pagès, F. 1994. « Théorie de la gestion mentale appliquée à la lecture ». Dans Van Hout, A., Estienne, F (dir.), *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter*, Bruxelles : Masson, p. 251 à 265.
- Pagès, F. 1995. « Gestion mentale et orthophonie ». Dans Gardou, C. (éd.), *La gestion mentale en questions*, Toulouse : Éres, p. 241 à 252.
- Paivio, A. et Harshmann, R. 1983. « Factors Analysis of a Questionnaire on Imagery and Verbal Habits and Skills ». *Canadiana Journal of Psychology*, 37, p.441 à 483.
- Paquette Chayer, L. 2000. *Compréhension en lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Paris, S.G. et Winograd, P. 1990. « How metacognition can promote academic learning and instruction ? ». Dans Jones, B.F. et Idol, L. (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, p. 15 à 53.

Pébre, C. 1993. *La gestion mentale à l'école*. Paris : Retz.

Peeverly, S.T. 1991. « Problems with Knowledge-Based Explanation of Memory and Development ». *Review of Educational Research*, vol. 61, p. 71 à 93.

Piaget, J. et Inhelder, B. 1966. *L'image mentale chez l'enfant*. Paris : PUF.

Piaget, J. 1974. *La prise de conscience*. Paris : PUF.

Picard, J.-L. 1987. *Images du Canada*. Montréal : CEC.

Pierre, R. 1992. « Influence du médium et du niveau de littératie sur la compréhension de textes écrits et télévisuels ». *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXIX (1), p. 19 à 42.

Pierre, R. 1994. « Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire ». Dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (dir.), *Évaluer le savoir-lire*, Montréal : Les éditions logiques, p. 275 à 317.

Pirès, A.P. 1993. « La recherche qualitative et le problème de la scientificité ». Dans *Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématiques et enjeux : Actes du colloque du conseil québécois de la recherche sociale (Rimouski, 17 mai 1993)*, CQRS, p. 33 à 43.

Pirès, A.P. 1997. « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique ». Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H. et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : gaëtan morin éditeur, p. 113 à 167.

Platon. 1977. *Œuvres complètes*. Traduction par Robin Léon. Paris : Gallimard.

Poisson, Y. 1991. *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Poupart, J. 1993. « Les débats autour de la scientificité de l'entretien ». Dans *Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématiques et enjeux : Actes du colloque du conseil québécois de la recherche sociale (Rimouski, 17 mai 1993)*, CQRS, p. 101 à 108.

Poupart, J. 1997. « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques ». Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H. et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : gaëtan morin éditeur, p. 173 à 209.

Savoie-Zajc, L. 1993. « Qu'en est-il de la triangulation : là où la recherche qualitative interprétative se transforme en intervention sociale ». Dans Anadon, M., Côté-Thibault, D

(eds), *La recherche qualitative en éducation : Réflexions sur ses fondements, ses modèles et ses pratiques*, Revue de l'association pour la recherche qualitative, volume 8, hiver 1993.

Savoie-Zajc, L. 1997. « L'entrevue semi-dirigée ». Dans Gautier, B, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 263 à 286.

Savoie-Zajc, L. 2000. « La recherche qualitative/interprétative ». Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L., *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke : CRP, p. 171 à 198.

Sorel, M. (sous la dir.). 1994. *Pratiques nouvelles en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.

Spiro, R.J. et Taylor, B.M. 1987. « On investigating children's transition from narrative to expository discourse : The multidimensionnal nature of psychological text classification. » In Tierney, R.J., Anders, P.L. et Mitchell, J.N. (Eds.), *Understanding reader's undestanding : Theory and pratice*. Hillsdale, New Jersey : LEA, , p. 77 à 93.

Stake, R.E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage.

Tardif, J. 1990. « Les retombées de la psychologie cognitive dans les recherches en lecture ». Dans Boyer, J.-Y. et Lebrun, M. (dir.), *L'actualité de la recherche en lecture : Actes du colloque du 57^e congrès de l'Acfas (Montréal, 16-17 mai 1989)*, Montréal : Les cahiers scientifiques, p. 9 à 31.

Tardif, J. 1992. « Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive ». Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. 1993. « Pour un enseignement de plus en plus stratégique ». *Québec français*, no.89, printemps, p. 35 à 39.

Tardif, J. 1994. « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance ». Dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (dir.), *Évaluer le savoir-lire*, Montréal : Les éditions logiques, p. 69 à 101.

Taurisson, A. 1993. *Pensée mathématiques et gestion mentale*. Paris : Bayard.

Tierney, R.J. et Readence, J.E. 2000. *Reading Strategies and Practices*. Needham : Allyn & Bacon.

Van Der Maren, J.-M. 1996. *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : les presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.

Van Dijk, T. et Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New-York : Academic Press.

Van Grunderbeeck, N. et Laplante, L. 1992. « Enseignement des stratégies de lecture aux débutants ». Dans Préfontaine, C. et Lebrun, M. (dir), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*, Montréal : Logiques, p. 307 à 322.

Van Grunderbeeck, N. 1994. *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Van Grunderbeeck, N. 1999. « Difficultés d'apprentissage de la lecture et pédagogie des gestes mentaux ». Dans Cahier Alfred Binet, *L'éducation est-elle une science ?* Paris : éres, p.117 à 128.

Van Grunderbeeck, N. 2000. « La gestion mentale et les difficultés en lecture ». Dans *Gestion mentale et mobilité de la pensée : Actes du colloque international de gestion mentale* (Rimouski, 14-16 août 2000), Paris : IIGM, p. 59 à 72.

Vermersch, P. 1991. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Verneyre, M. 1993. « Sens et finalités de l'entretien pédagogique ». Dans *Gestion mentale : revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, Paris : Bayard, p. 55 à 82.

Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walbert, H.J. 1990. « What influences learning ? A content analysis of review literature ». *Journal of Educational Research*, 84 (1), p. 30 à 44.

Ziarco, H. et Pierre, R. 1992. « L'apprentissage de concepts par les textes en 6^e année primaire ». *Scientia Paedagogica experimentalis*, XXIX, no. 1, p. 45 à 64.

ANNEXES

Annexe A

**Identification des processus cognitifs nécessaires à la
compréhension d'un texte selon la classification
de Giasson (1990)**

Processus

Microprocessus

Processus
d'intégration

Macroprocessus

Processus
d'élaboration

Processus
métacognitifs



- Reconnaissance des mots
- Lecture par groupes de mots
- Microsélection

- Utilisation des référents
- Utilisation des connecteurs
- Inférences fondées sur les schémas

- Identification des idées principales
- Résumé
- Utilisation de la structure du texte

- Prédications
- Imagerie mentale
- Réponse affective
- Lien avec les connaissances
- Raisonnement

- Identification de la perte de compréhension
- Réparation de la perte de compréhension

Annexe B
**Glossaire (définition succincte des principaux concepts
retenus)**

La gestion mentale : glossaire *Présentation alphabétique*

Contenus évocatifs (contenu des évocations)

Composition des évocations générées, c'est-à-dire la nature de leur contenu. Les contenus évocatifs regroupent plusieurs concepts en gestion mentale. Dans la présente recherche, ils sont étudiés par l'observation de la nature des évoqués élaborés (visuel, auditif, verbal ou kinesthésique) ainsi que par l'observation de la gestion paramétrique et du contenu textuel des évocations.

Dialogue pédagogique

Le dialogue pédagogique a pour objet les procédures utilisées par les apprenants pour comprendre et apprendre. Développé par La Garanderie et pratiqué par les tenants de la gestion mentale, Gaté (1996) le définit comme une « *interrogation directe du sujet visant à cerner avec précision son mode de fonctionnement mental dans la tâche, c'est-à-dire à décrire les opérations de la pensée à partir de la conscience propre qu'en a le sujet* »(p. 190).

Écho de perception

Étape intermédiaire entre l'action de percevoir et l'action d'évoquer, l'écho de perception est essentiellement supporté par un codage perceptif enraciné dans l'impression prolongée des organes sensoriels.

Evocation

Activité mentale par laquelle l'être humain arrive à prendre conscience d'un objet qui lui est donné à percevoir en le faisant exister mentalement à l'aide d'images et/ou de mots. L'évocation est considérée en gestion mentale comme le moyen utilisé par le cerveau humain pour effectuer le passage du perceptif (saisie de l'information) au cognitif (traitement de cette information).

Évocation d'association (évocations-associations)

Évocations qui s'inspirent de l'objet donné à comprendre mais qui bifurquent vers un ailleurs.

Évocation de compréhension

Évocations qui assurent la compréhension et qui sont constituées par des structures de projet de sens qui appellent à l'intuition de sens de ce qui est perçu. La Garanderie distingue, dans ce type d'évocations, la compréhension par évocations spontanées et la compréhension par évocations dirigées.

Évocation de compréhension dirigée

Les évocations dirigées de compréhension font appel à un projet déterminé et méthodique de se redonner l'information à percevoir afin de lui donner du sens. Ces évocations sont « dirigées » car elles sont le résultat d'un projet explicite et conscient de se redonner l'objet à percevoir au moyen d'évoqués qui peuvent être mis en relations. Cette forme d'évocation est, selon La Garanderie (1991), plus méthodologique car elle contredit l'habitude d'évoquer spontanément.

Évocation de compréhension spontanée

Les évocations spontanées de compréhension surgissent spontanément dans la conscience des apprenants sans que ces derniers n'aient le projet explicite de donner du sens. Bien que non dirigées, elles peuvent, à l'occasion, contribuer à l'élaboration du sens, notamment pour les textes peu difficiles à traiter.

Évocation de mémorisation

Évocations tournées vers la mémorisation à court terme ou à long terme.

Évocation vagabonde

Évocations qui ne visent pas les choses ou les êtres à comprendre. Non guidées par une intention (puisqu'elles sont essentiellement issues de l'inconscient), les évocations vagabondes n'ont pas de valeur de projet de sens car elles ne sont pas intentionnelles.

Évoqué auditif (évocation auditive)

Les apprenants à dominante évocative auditive accèdent au sens de ce qui est donné à percevoir grâce à l'entendu des mots. Selon les tenants de la gestion mentale, les lecteurs qui privilégient les évoqués auditifs lisent les mots du texte, s'entendent dire ces mots et comprennent à partir de cet entendu. Leur compréhension jaillit parce qu'ils peuvent se redonner les mots entendus, ce qui déclenche chez eux des associations verbales chargées de sens ou, dans leur prolongement, des images.

Évoqué kinesthésique (évocation kinesthésique)

Bien qu'encore peu étudiés et décrits, les évoqués kinesthésiques se définissent par une appropriation mentale enracinée dans le mouvement, le rythme et le ressenti musculaire.

Évoqué verbal (évocation verbale)

Les apprenants à dominante évocative verbale reformulent ou se commentent mentalement ce qu'ils perçoivent. Pour l'ensemble des lecteurs qui gèrent consciemment des évoqués verbaux, le sens du texte est constitué grâce à la répétition verbale. Au moment de faire preuve de leur compréhension, c'est le discours produit sur le texte qui apporte à ces lecteurs le sens du texte.

Évoqué visuel (évocation visuelle)

Les apprenants à dominante évocative visuelle s'approprient l'objet donné à leur perception à l'aide d'images « mentales » concrètes, symboliques ou abstraites. Ils se redonnent, par exemple, mentalement ce qu'ils ont perçu en revoyant dans leur tête les images nées d'un discours ou présentées au tableau, les gestes à poser, un schéma, etc. Pour l'ensemble des lecteurs qui génèrent des évoqués visuels (fixes ou mobiles), la compréhension jaillit du fait que des images, qui ont déjà un sens pour eux, sont associées au texte.

Formes évocatives (forme des évocations)

Structures de projet qui impulsent et finalisent l'activité du sujet dans la tâche. Les formes évocatives regroupent plusieurs concepts en gestion mentale. Dans la présente recherche, elles sont étudiées par l'observation de ce qui structure les différents gestes mentaux et la vie mentale dans son ensemble.

Gestes mentaux

La gestion mentale définit cinq gestes mentaux principaux : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination créatrice. Ces gestes mentaux sont définis comme des mouvements mentaux structurés en fonction d'un but (finalité de l'acte). Ils sont aussi désignés, surtout dans les dernières années, comme des actes de connaissance.

Geste d'attention

L'attention constitue la porte d'entrée obligatoire à tout apprentissage. Intrinsèquement définie par le « (...) *projet de faire exister mentalement* » (La Garanderie, 1996a, p. 23), elle est considérée, en gestion mentale, comme le geste grâce auquel l'être humain peut faire exister mentalement ce qu'il perçoit. L'attention est de fait « *l'outil par lequel les outils fondamentaux* (que sont les autres actes de connaissance) *s'assurent la présence des choses ou des êtres à connaître* » (La Garanderie, 2002, p. 74).

Geste de compréhension

Le geste de compréhension suppose « *le projet de donner du sens à l'objet de perception* » (Chich, Jacquet, Meriaux et Verneyre, 1991, p.72). Il est le geste qui assure l'intelligibilité de ce qui est évoqué.

Geste d'imagination créatrice

Le geste d'imagination créatrice correspond à un projet animé par une visée de découverte ou d'invention afin de conquérir du non-dit ou du non-vu. L'imagination créatrice est « (...) *le geste mental par lequel on regarde, on écoute, on perçoit le monde afin d'évoquer ce qui peut être découvert ou inventé et qui demeurerait jusqu'à présent caché* » (La Garanderie, 1989 a, p. 11).

Geste de mémorisation

Le geste de mémorisation est défini, en gestion mentale, comme « (...) *le geste mental par lequel on fait exister dans un imaginaire d'avenir ce qu'on entend conserver* » (La Garanderie, 1989 b, p. 9-10). Projet de tenir à la disposition de son avenir ce qu'on évoque, il est le geste par lequel il est possible de retrouver ce qu'on a vu ou ce qu'on a redit ou entendu dans sa tête au temps de l'évocation.

Geste de réflexion

La réflexion suppose le geste mental par lequel des évoqués mémorisés antérieurement (acquis de savoir ou d'expérience) sont convoqués pour pouvoir servir à la compréhension d'une situation plus ou moins complexe.

Habitudes évocatives

Ce sont les méthodes personnelles de traitement de l'information que chacun met en place très tôt. Souvent indépendamment du mode de présentation de l'objet donné en perception, les habitudes évocatives permettent de coder mentalement l'information au moyen d'un mode d'appropriation donné.

Introspection

« *Procédure d'investigation intérieure* » (La Garanderie, 1996b, p.101) utilisée par La Garanderie pour atteindre à leur source les actes de connaissance et leurs structures mentales.

Paramètres

Domaines qui caractérisent des types de stockage de l'information plus ou moins complexes et dans lesquels les évocations peuvent se constituer.

Paramètre 1

Évocation du quotidien, du réel, du concret (les choses, les êtres, les scènes, les gestes, etc.).

Paramètre 2

Évocation de tout ce qui peut être automatisé (les chiffres, les mots, les règles, etc.).

Paramètre 3

Évocation des analogies, des déductions, des inductions, des classements, des raisonnements.

Paramètre 4

Évocation de l'inédit et de la créativité.

Perception

Saisie d'un objet par les sens.

Projet de sens

Le projet sens est une structure interne donnée à la démarche mentale. Il permet à l'être humain de structurer implicitement ou explicitement l'activité à laquelle il va se livrer. Pouvoir d'intentionnalité ou conscience d'intention, le projet de sens est fondateur de la vie mentale des individus et de leur manière de mettre en jeu les actes de connaissance.

Structure de projet de sens

Structures mentale portées par les projets de sens fondateurs de la vie mentale des individus. Ses structures sont porteuses de l'efficacité ou de l'inefficacité du projet de donner sens aux choses et aux êtres.

Sens de l'espace (gestion spatiale)

Lieu d'accueil de sens dans lequel les actes de connaissance (ou gestes mentaux) sont susceptibles de s'accomplir. Une gestion des différents gestes mentaux dans l'espace sous-tend le projet de mettre des éléments dans un espace mental global dans lequel tout peut co-exister. Le travail mental s'élabore alors à partir d'une image globale de départ qui se complète au moyen d'évocations successives des éléments qui la composent.

Sens du temps (gestion temporelle)

Lieu d'accueil de sens dans lequel les actes de connaissance (ou gestes mentaux) sont susceptibles de s'accomplir. Une gestion des différents gestes mentaux dans le temps sous-tend le projet de coder les relations plutôt que les éléments distincts en les organisant dans un ordre logique inscrit dans la « séquentialité ». Le travail mental s'élabore alors grâce à la constitution d'un itinéraire mental dans lequel les détails de la chose perçue se règlent et s'organisent entre eux dans un ordre temporel.

Sens de la reproduction et de la traduction

Les apprenants guidés par une visée de reproduction cherchent à comprendre en se redonnant mentalement ce qu'ils ont perçu, tel qu'ils l'ont perçu. Dans certains ouvrages, les évocations générées par ces visées sont qualifiées d'évocations à la 3^e personne ou indirectes (exemple : revoir les mots du texte). Les apprenants guidés par une visée de traduction cherchent à comprendre en traduisant au plus près l'objet donné à comprendre.

Sens de la transformation et de l'interprétation

Les apprenants guidés par une visée de transformation et d'interprétation transforment et interprètent mentalement ce qu'ils perçoivent. Générant des hypothèses de sens, ils élaborent le sens du texte à partir de ce qui les constitue comme individu. Dans certains ouvrages, les évocations générées par cette visée sont qualifiées d'évocations à la 1^{ère} personne ou directes.

Sens de la similitude

Dans une compréhension davantage ouverte au sens de la similitude, le sens s'élabore dans la recherche de rapports qui permettent d'établir des comparaisons de type « c'est pareil ». Les lecteurs qui gèrent essentiellement des rapports de similitude sont plus susceptibles de rechercher dans leurs lectures des liens de continuité.

Sens de la différence

Dans une compréhension davantage ouverte au sens de la différence, le sens s'élabore dans la recherche de rapports qui permettent d'établir des comparaisons de type « c'est différent de ». Les lecteurs qui gèrent essentiellement des rapports de différence sont plus susceptibles de rechercher dans leurs lectures des liens de rupture.

Visée d'application (compréhension tournée vers l'application)

Dans une compréhension qui vise l'application, le sens s'élabore dans la recherche du «comment faire pour appliquer».

Visée d'explication (compréhension tournée vers l'explication)

Dans une compréhension-explication, le sens naît de la volonté de se procurer des explications qui permettent de justifier et d'expliquer.

Annexe C

Lettre d'autorisation pour la participation à la recherche

Novembre 2001

xiii

Madame, Monsieur

Je suis étudiante au doctorat à l'Université de Montréal et j'effectue des recherches sur la compréhension en lecture. Pour la réalisation de cette recherche, la direction de l'école (...) et Monsieur (...), titulaire de la classe de 6^e année primaire, m'ont autorisée à travailler auprès de quelques élèves de 6^e année primaire.

Votre enfant a été sélectionné pour participer à la recherche. Au cours de cette participation, votre enfant sera invité à lire un texte informatif. Par la suite, quelques questions lui seront posées. Principalement, ces questions et les réponses qui s'en suivront me permettront de mieux connaître les stratégies de lecture des élèves de 6^e année. Au plus, la participation de votre enfant exigera deux périodes de travail de 50 minutes chacune. Ces deux périodes de travail auront lieu au cours des mois de janvier et février 2002.

Afin de faciliter mon travail, les rencontres seront enregistrées sur vidéo pour des fins d'analyse de recherche. Toutefois, toutes les données relatives à la recherche resteront **confidentielles**. Jamais, le nom de votre enfant n'apparaîtra dans les rapports qui feront suite à mes recherches ou dans ma thèse. Ces enregistrements seront détruits dès que ma thèse sera soutenue.

Afin que votre enfant puisse participer à la recherche, j'ai besoin de votre accord écrit. Si vous acceptez, veuillez remplir et signer le coupon annexé à cette lettre. En cas de refus, soyez bien assuré que votre enfant ne sera pas pénalisé.

Si vous désirez plus d'informations, vous pouvez me contacter ou contacter Monsieur (...)

Virginie Martel (*frais virés acceptés*)

COUPON RÉPONSE POUR LA RECHERCHE EN COMPRÉHENSION EN LECTURE

J'accepte que mon enfant _____ participe à la recherche.
(*prénom et nom de l'enfant*)

Signature _____

Date _____

Annexe D

Échantillon de recherche : informations supplémentaires

L'échantillon de recherche : informations supplémentaires

LES BONS COMPRENEURS

Prénom du sujet (ordre de compétence)	Date de naissance	SH Moyenne	80 % et +	Lecture 3 ^e étape	Lecture 4 ^e étape
Johanne	1990, avril	87	14 sur 14	93	91
Amandine	1990, mars	93	11 sur 14	88	86
Gabrielle	1990, juillet	86	14 sur 14	96	77
Julien	1990, août	79	12 sur 14	86	84

LES MAUVAIS COMPRENEURS

Prénom du sujet (ordre de compétence)	Date de naissance	SH Moyenne	80 % et +	Lecture 3 ^e étape	Lecture 4 ^e étape
Emilie	1989, mars	64	5 sur 14	55	69
Stéphanie	1990, janvier	58	3 sur 14	55	69
Maxime	1990, octobre	48	0 sur 14	75	56
Joanie	1990, juin	63	2 sur 14	76	65

Légende :

SH moyenne : moyenne des résultats obtenus en sciences humaines pour les deux premières étapes
80 % et + : Disciplines inscrites au bulletin ayant obtenu des résultats supérieurs à 80% (nombre)

Annexe E
Textes didactiques à caractère historique sélectionnés

Annexe E.1.

L'immigration chinoise (texte retenu pour l'entretien 1)

Les habitants de Vancouver viennent de toutes les parties du monde. Mais ceux qui viennent de Chine ont une histoire particulièrement intéressante. Dans les années 1880, plus de 15 000 Chinois sont arrivés au Canada pour aider à la construction du chemin de fer transcontinental qui devait relier l'est et l'ouest.

Le chemin de fer transcontinental : le rôle des immigrants chinois

La construction d'un chemin de fer était une des conditions posées par la colonie de la Colombie-Britannique pour se joindre au Canada en 1871. Cette construction à travers le Canada actuel n'a pas été facile. Au contraire, ce projet colossal a été un travail difficile fait presque entièrement à la main, avec la pioche et le marteau. Ce chemin de fer devait traverser le territoire irrégulier du Bouclier canadien, les vastes prairies ondulantes et les formidables montagnes des Rocheuses.

Des milliers d'immigrants chinois ont travaillé dans des conditions terribles (mouches noires, températures glaciales, falaises dangereuses, longues heures et salaires peu élevés) pour construire ce ruban d'acier d'un bout à l'autre du continent. Risquant régulièrement leur vie lorsqu'il était nécessaire de faire exploser des rochers qui gênaient la route ou lorsqu'il était nécessaire de construire un tunnel à travers les montagnes, plusieurs Chinois sont morts.

Pour nourrir cette main-d'œuvre nombreuse, les produits que l'on cultivait avec facilité au Canada (notamment le maïs et les pommes de terre) ont été utilisés. Après avoir été bien cuits, ces aliments étaient présentés sous forme de pâté. C'est à cette époque que le « pâté chinois » a fait son apparition dans l'alimentation canadienne.

L'installation au Canada

Quand le chemin de fer a été terminé, de nombreux Chinois sont restés à Vancouver et ils ont trouvé des emplois dans des scieries, des usines de poisson, des jardins maraîchers, des magasins ou des restaurants.

Même s'ils travaillaient très fort, les Chinois étaient souvent mal traités au Canada. Par exemple, les gouvernements rendaient difficile l'immigration au Canada des familles de ces travailleurs chinois. Ainsi, les familles de ces travailleurs devaient payer une « taxe d'entrée » de cinq cents dollars avant d'être admises au Canada. Cette taxe était imposée uniquement aux immigrants chinois qui désiraient venir au pays; elle n'était pas imposée aux autres immigrants. Malgré cela, 81 000 immigrants chinois sont venus s'établir au Canada entre 1885 et 1932.

La communauté chinoise de Vancouver

À cause de son emplacement et de la construction du chemin de fer, Vancouver a toujours eu une population chinoise importante. Pendant de nombreuses années, les Chinois vivaient dans une partie de la ville appelée Chinatown. Avant les années 1930, les Canadiennes et les Canadiens d'origine chinoise n'avaient pas le droit d'acheter des terrains à l'extérieur de ce territoire du centre de Vancouver.

Aujourd'hui, la communauté chinoise joue un rôle de plus en plus important à Vancouver, ce qui contribue à faire de cette ville un des principaux centres multiculturels du Canada.

Annexe E.2.

L'immigration irlandaise (texte retenu pour l'entretien 2)

Au 19^e siècle, des centaines de milliers d'Irlandais immigrent au Canada. Les premières familles arrivent dès 1811 mais la majorité d'entre elles s'installent entre 1830 et 1850. Elles proviennent surtout du sud de l'Irlande et de Liverpool en Angleterre. Tout comme le Canada, l'Irlande fait alors partie de l'Empire britannique.

Une famine en Irlande

Dans la première moitié du 19^e siècle, l'Irlande connaît une période de famine et de misère. Suite à une forte augmentation de sa population et à de mauvaises conditions climatiques, les récoltes de pommes de terre sont devenues insuffisantes pour nourrir tous les habitants. Pour les Irlandais, une pénurie de pommes de terre entraîne nécessairement une famine car ce légume constitue la base de leur alimentation. Entre 1845 et 1850, l'Irlande vit sa plus grande famine car les pommes de terre sont atteintes d'une maladie qui les rend impropres à la consommation. La population du pays diminue du quart à cause d'un taux de mortalité très élevé et d'une émigration massive. C'est durant ces années que le nombre d'immigrants irlandais arrivant au Canada est le plus élevé.

La traversée en bateau

Des hommes, des femmes et des enfants très pauvres fuient leur pays en espérant trouver ailleurs de meilleures conditions de vie. La majorité des immigrants irlandais habitent la campagne, parlent la langue anglaise et pratiquent la religion catholique. Ils traversent l'océan Atlantique et arrivent au port de Québec, à bord de grands voiliers de bois. Le voyage dure environ douze semaines et se déroule dans d'affreuses conditions sanitaires. Les bateaux sont surchargés, malpropres et mal aérés. Les voyageurs manquent aussi de nourriture et d'eau potable, portent toujours les mêmes vêtements et dorment sur des ballots de paille.

L'arrivée au Canada

Certains Irlandais qui viennent au Canada sont atteints du choléra et du typhus, deux maladies très répandues en Europe à cette époque. Durant la traversée, ils contaminent d'autres passagers et c'est ainsi que plusieurs immigrants meurent au cours du voyage ou arrivent malades au port de Québec, provoquant même des épidémies dans la population canadienne. Pour éviter la contamination, le gouvernement canadien met sur pied une station de la quarantaine à Grosse-île, une île située au milieu du Fleuve Saint-Laurent près de Québec. On garde sur Grosse-île les immigrants malades. On y trouve des hôpitaux mais l'équipement médical étant insuffisant, de nombreux Irlandais y meurent. Par exemple, les historiens évaluent à plus de quinze mille le nombre d'immigrants décédés lors de la traversée de l'Atlantique ou à leur arrivée au Canada dans la seule année de 1847. Pour ces gens, l'immigration comporte donc beaucoup de risques.

Les Irlandais qui survivent et qui restent au Québec après leur arrivée s'établissent majoritairement dans les villes de Québec et de Montréal, dans les Cantons-de-l'Est et dans l'Outaouais. Plusieurs immigrants irlandais travaillent comme manœuvres dans la construction des canaux (par exemple le canal Lachine) et des chemins de fer. On les retrouve aussi comme travailleurs dans les ports de Québec et de Montréal ainsi que dans l'industrie forestière.

Les traces de l'immigration irlandaise

Dans le Québec d'aujourd'hui, nous trouvons des signes qui témoignent de la venue des Irlandais au 19^e siècle. Par exemple, il existe de nombreuses églises fondées pour ces immigrants. Ces églises portent généralement le nom de Saint-Patrick en l'honneur de celui qui a converti les Irlandais à la religion catholique au 5^e siècle. Plusieurs écoles fréquentées autrefois par des élèves d'origine irlandaise portent aussi le nom de Saint-Patrick, tout comme la fête nationale des Irlandais. Enfin, une autre fête bien connue des enfants, l'Halloween, a aussi été introduite au Québec par les immigrants irlandais.

Annexe F

**Résultats obtenus par les groupes retenus lors de la sélection des
textes**

Résultats obtenus par les groupes retenus lors de la sélection des textes

GROUPE 1	Texte 1 Chinois	Texte 2 Irlandais	Texte 3 Hudson
Moyenne du groupe	3,9 (58 %)	4,1 (58.5%)	4,5 (64.9%)
Pourcentage d'échec	12 élèves (57%)	10 élèves (50 %)	10 élèves (50%)
Pourcentage de réussite	9 élèves (43 %)	10 élèves (50%)	10 élèves (50%)
INTÉRÊT			
Très intéressant	6 élèves (28.5%)	8 élèves (40%)	10 élèves (48%)
Intéressant	11 élèves (52%)	9 élèves (45%)	9 élèves (43 %)
Pas très intéressant	3 élèves (14%)	3 élèves (15%)	1 élève
Pas intéressant	1 élève		1 élève

GROUPE 2	Texte 1 Chinois	Texte 2 Irlandais	Texte 3 Hudson
Moyenne du groupe	5.1 (73 %)	4,8 (69%)	6 (86%)
Pourcentage d'échec	7 élèves (28%)	8 élèves (31 %)	2 élèves (7,7%)
Pourcentage de réussite	19 élèves (76 %)	18 élèves (69%)	24 élèves (93%)
INTÉRÊT			
Très intéressant	14 élèves (56%)	17 élèves (65%)	8 élèves (31%)
Intéressant	11 élèves (44%)	9 élèves (35%)	16 élèves (62%)
Pas très intéressant			1 élève
Pas intéressant			1 élève

Textes retenus pour la recherche

Entretien 1. L'immigration chinoise
Entretien 2. L'immigration irlandaise

Annexe G
Consigne de tâche pour les entretiens de recherche

Annexe G.1.

Consigne de tâche (entretien 1)

Bonjour (...)

D'abord, je te remercie d'avoir accepté de travailler avec moi.

Aujourd'hui, je vais t'inviter à lire un texte qui vise à te faire connaître un sujet d'histoire. Après la lecture de ce texte, j'aimerais discuter avec toi afin de découvrir les moyens ou les stratégies que tu utilises pour comprendre un texte.

Ce qui m'intéresse, c'est de découvrir avec toi ta manière personnelle de comprendre l'information écrite. Au cours de notre discussion, je vais donc t'inviter à me raconter comment cela s'est passé dans ta tête lorsque tu as lu le texte. Nous allons ainsi essayer de découvrir les choses que tu fais dans ta tête quand tu lis un texte et que je ne peux pas voir avec mes yeux.

Comme c'est ta manière à toi de comprendre qui m'intéresse, les réponses que tu vas me donner sont nécessairement bonnes puisqu'elles me parlent de toi. De nous deux, tu es le mieux placé pour me donner des réponses qui me permettent de comprendre comment tu travailles.

Est-ce que tu comprends bien ce que je te propose de faire ?

Est-ce que tu peux redire dans tes mots ce que tu as compris de la consigne ?

Est-ce que tu acceptes de faire ce travail avec moi ?

Voici donc le texte à lire. Il comporte deux pages et il vise à te faire connaître l'histoire de l'immigration chinoise, c'est-à-dire l'histoire des immigrants chinois qui sont venus s'installer au Canada il y a plus de 100 ans. Tu as tout le temps dont tu as besoin pour lire le texte et bien le comprendre. Tu peux le lire silencieusement ou à haute voix, c'est selon ta préférence et selon ta manière habituelle pour bien comprendre. Je te laisse maintenant travailler seul. Lorsque tu auras terminé ta lecture, fais-moi signe.

Annexe G.2.

Consigne de tâche (entretien 2)

Bonjour (...) Je suis heureuse de travailler de nouveau avec toi et je te remercie.

Aujourd'hui, tout comme la première fois où l'on s'est rencontré, je t'invite à lire de nouveau un texte afin que nous puissions, tous les deux, poursuivre notre découverte de ta manière personnelle de comprendre l'information écrite.

Comme la dernière fois, je vais t'inviter à me raconter comment cela s'est passé dans ta tête lorsque tu as lu le texte. Comme c'est ta manière à toi de comprendre qui m'intéresse, les réponses que tu vas me donner sont nécessairement bonnes puisqu'elles me parlent de toi. Par contre, et au contraire de la dernière fois, je vais te demander de lire le texte section par section. Une fois que tu auras terminé la lecture d'une section du texte, je vais t'inviter à me parler de ce que tu as fait dans ta tête pour lire et comprendre les informations qui sont présentées dans le texte. Comme la dernière fois, j'aimerais donc que l'on puisse parler de ce qu'il y a dans ta tête lorsque tu lis le texte et des stratégies que tu as utilisées pour comprendre le texte.

Est-ce que tu comprends bien ce que je te propose de faire ?

Est-ce que tu peux redire dans tes mots ce que tu as compris ?

Est-ce que tu acceptes de faire ce travail avec moi ?

Voici donc le texte à lire. Il comporte deux pages et il vise aussi à te faire connaître l'histoire de l'immigration. Cette fois-ci, il s'agit de l'histoire des immigrants irlandais qui sont venus s'installer au Canada il y a plus de 200 ans. Je t'invite d'abord à lire les deux premiers paragraphes. Tu as tout le temps dont tu as besoin pour les lire. Tu peux lire silencieusement ou à haute voix, c'est selon ta préférence et selon ta manière habituelle de faire pour bien comprendre un texte. Je te laisse maintenant travailler seul. Lorsque tu auras terminé ta lecture, fais-moi signe.

Annexe H
Questions d'orientation susceptibles d'approcher les formes et
contenus évocatifs visés

Questions d'orientation

La grille suivante présente des suggestions de questions susceptibles de permettre l'observation des formes et des contenus évocatifs ciblés. Au cours des entretiens, certaines questions n'ont pas été nécessaires puisque, spontanément, les sujets ont investi certaines dimensions de leur vie mentale. A d'autres moments, des questions supplémentaires ont dû être élaborées afin de préciser les propos des sujets.

NATURE DU TRAVAIL	ORIENTATION GÉNÉRALE DES QUESTIONS
<p>PERCEPTION ou ÉVOCATION</p>	<p>Questions permettant l'observation du projet (présent ou non) de faire exister dans sa tête</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lorsque tu as su que tu devais lire le texte pour bien le comprendre, est-ce que tu as pensé à ce que tu devais faire dans ta tête pour comprendre le texte ? - Lorsque tu as lu le texte avec le projet de... (<i>selon les réponses du sujet</i>), est-ce que tu peux m'expliquer ce qui s'est passé dans ta tête ? - Est-ce que tu as utilisé ce moyen de compréhension pour l'ensemble du texte ? - Parfois, est-ce que tu as l'impression qu'il ne s'est rien passé dans ta tête ?
FORMES ÉVOCATIVES RECHERCHÉES	ORIENTATION GÉNÉRALE DES QUESTIONS
<p>GESTE D'ATTENTION</p> <p>Attention non dirigée</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evocations vagabondes - Evocations-associations <p>Attention dirigée</p>	<p>Question permettant de caractériser le projet d'attention</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour comprendre le texte, est-ce que tu voulais vraiment le faire exister dans ta tête en le faisant exister ou les évocations¹ sont venues dans ta tête spontanément ? <p>Questions permettant d'identifier le rôle des évocations vagabondes et des évocations-associations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Et ces évocations que tu as dans ta tête... est-ce qu'elles sont liées au texte à lire ou est-ce qu'il y a des évocations qui ne sont pas liées au texte ? - Est-ce tu as pensé à des choses qui n'ont pas de lien avec le texte ? - Est-ce que le contenu du texte t'a fait penser à des informations peu liées au texte ?
<p>GESTE DE MÉMORISATION</p> <p>Mémorisation non dirigée</p> <p>Mémorisation dirigée</p>	<p>Questions permettant d'identifier le rôle du geste de mémorisation, le projet qui l'accompagne et les moyens mis en oeuvre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durant la tâche de lecture, est-ce que c'était important pour toi de mémoriser le texte, de retenir des éléments précis ? Peux-tu m'expliquer pourquoi ? - Est-ce que tu voulais vraiment mettre des choses dans ta tête pour les mémoriser ou ces choses se sont mises dans ta tête sans projet précis ? - Et pour mémoriser, qu'est-ce que tu as fait ? - Qu'est-ce qui te permet de savoir que certaines informations concernant le texte sont mémorisées, qu'elles sont dans ta tête ?

¹ Le terme « d'évocation » est utilisé ici pour ne pas alourdir le texte mais l'interrogation a été menée en utilisant, selon les besoins de l'entretien et les réponses des sujets, les termes « images », « mots » ou « ressentis ».

FORMES EVOCATIVES RECHERCHEES	ORIENTATION GENERALE DES QUESTIONS
<p>GESTE DE COMPREHENSION</p> <p>Compréhension spontanée Compréhension élaborée</p>	<p>Questions permettant d'identifier le rôle du geste de compréhension (le projet de donner sens) et les moyens mis en œuvre².</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui te permet de savoir que certaines informations concernant le texte sont comprises ? - Est-ce que tu as l'impression de comprendre le texte très vite, presque spontanément ? - Est-ce que tu as des moyens particuliers pour comprendre le texte ? - Est-ce que tu as établi des liens entre les informations que tu as mises dans ta tête ? Est-ce que, par exemple, tu as fait des liens entre les phrases, les paragraphes ? Peux-tu me donner des exemples.
<p>GESTE DE REFLEXION</p>	<p>Questions permettant d'identifier le rôle du geste de réflexion (apport des acquis)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour mieux comprendre, est-ce que tu as fait des liens entre des connaissances que tu avais déjà et les informations données dans le texte? Peux-tu me donner des exemples. - Est-ce que ces liens ce sont réalisés spontanément ou c'était difficile pour toi ? - Est-ce que ce sont surtout des connaissances qui t'ont aidé à réfléchir ou tu as surtout pensé à des expériences que tu as vécues ? - Ces connaissances antérieures, elles sont revenues comment dans ta tête ? Est-ce que tu as revu en images ces connaissances ? Est-ce que tu t'es tenu un discours à propos de ces connaissances, tu t'es dit que tu savais telle chose ? Est-ce que tu as réentendu toi ou quelqu'un parler à propos de ces connaissances ?
FORMES EVOCATIVES RECHERCHEES Gestion d'ensemble des gestes mentaux	ORIENTATION GENERALE DES QUESTIONS
<p>SENS DU TEMPS GESTION TEMPORELLE</p> <p>SENS DE L'ESPACE GESTION SPATIALE</p>	<p>Questions permettant d'identifier une gestion à dominante spatiale (travail dans la globalité) ou une gestion à dominante temporelle (travail dans la séquentialité)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que c'était important pour toi de te donner une idée générale du contenu du texte, de comprendre les principaux éléments du texte, ou au contraire, tu voulais tout mettre dans ta tête, comprendre en détails comment les éléments du texte sont liés entre eux ? - Est-ce que tu es sensible aux relations de causes et de conséquences ? A la logique des événements ? - Est-ce que tu es plutôt sensible à certains éléments du texte ? - Comment tu organises tes évocations dans ta tête ?

² Questions qui permettent d'observer si les objets mentaux constitués par le biais des gestes d'appropriation (attention et mémorisation) contribuent à la construction du sens.

FORMES EVOCATIVES RECHERCHEES Gestion d'ensemble des gestes mentaux	ORIENTATION GENERALE DES QUESTIONS
<p>VISÉE DE REPRODUCTION-TRADUCTION</p> <p>VISÉE DE TRANSFORMATION-INTERPRETATION</p>	<p>Questions permettant d'identifier une visée de reproduction-traduction (dominante du texte) ou une visée de transformation-interprétation (dominante du soi)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que c'était important pour toi de rester près du texte, de représenter le plus justement possible les informations du texte ? - Est-ce que tu cherchais à mettre dans ta tête le texte tel quel ? - Est-ce que tu changeais tes évocations si elles n'étaient pas représentatives du contenu du texte ? - Pour évoquer, est-ce que tu t'es inspiré d'illustrations ou d'images que tu avais déjà vues avant ? - Lorsque tu te parlais dans ta tête, est-ce que tu as utilisé les mêmes mots que ceux du texte ? - Est-ce que tu as imaginé le texte autrement ? - Est-ce que tu as créé des images complètement nouvelles dans ta tête ? - Est-ce que tu étais toi-même dans ces images, un peu comme si tu étais un des personnages ? - Est-ce que tu as utilisé tes propres mots ? Est-ce que tu participais à l'histoire que tu te racontais ?
<p>SENS DE LA SIMILITUDE</p> <p>SENS DE LA DIFFÉRENCE</p>	<p>Questions permettant d'identifier une sensibilité marquée pour les rapports de similitude ou les rapports de différence</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu comparais les informations du texte avec d'autres informations en pensant : c'est pareil à telle chose, c'est comme telle chose ? Peux-tu me donner un exemple. - Est-ce que tu comparais les informations du texte avec d'autres informations en pensant : c'est différent de telle chose, ce n'est pas comme telle chose ? Peux-tu me donner un exemple.
<p>VISEE D' EXPLICATION</p> <p>VISEE D' APPLICATION</p>	<p>Questions permettant d'identifier une sensibilité marquée pour une compréhension tournée vers l'explication ou l'application</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu cherchais à comprendre pour mieux t'expliquer ? - Est-ce que tu cherchais à comprendre pour mieux appliquer les connaissances acquises dans ta tête dans une autre tâche ?

CONTENUS EVOCATIFS RECHERCHES Nature des évoqués	ORIENTATION GENERALE DES QUESTIONS
ÉVOQUÉS VISUELS	<p>Questions permettant l'observation (par la description) des évoqués élaborés en cours de tâche</p> <p>Lorsque tu as lu le texte avec le projet de (...), est-ce que tu peux m'expliquer ce qui s'est passé dans ta tête ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu as vu des images, un peu comme si tu imaginais, dans ta tête, une bande dessinée ou un film ? - Est-ce que tu peux me décrire ces images ? Etaient-elles fixes, comme une bande dessinée ou une photo, ou mobiles comme un film ?
ÉVOQUÉS AUDITIFS	<p>Questions permettant l'observation (par la description) des évoqués élaborés en cours de tâche</p> <p>Lorsque tu as lu le texte avec le projet de (...), est-ce que tu peux m'expliquer ce qui s'est passé dans ta tête ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu as entendu, dans ta tête, les mots du texte ? Est-ce que tu peux encore entendre le texte dans ta tête ?
ÉVOQUÉS VERBAUX	<p>Questions permettant l'observation (par la description) des évoqués élaborés en cours de tâche</p> <p>Lorsque tu as lu le texte avec le projet de (...), est-ce que tu peux m'expliquer ce qui s'est passé dans ta tête ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu t'es parlé le texte, c'est-à-dire que tu as redis dans tes mots ce que tu lisais ? - Si j'entendais ce que tu te disais dans ta tête, est-ce que je pourrais comprendre ? Est-ce que c'était comme un discours personnel que tu te tenais ?
ÉVOQUÉS KINESTHESIQUES	<p>Questions permettant l'observation (par la description) des évoqués élaborés en cours de tâche</p> <p>Lorsque tu as lu le texte avec le projet de (...), est-ce que tu peux m'expliquer ce qui s'est passé dans ta tête ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu as eu l'impression de vivre le texte dans ton corps, de ressentir ce qu'il évoquait pour toi ?

CONTENUS EVOCATIFS RECHERCHES Gestion paramétrique	ORIENTATION GENERALE DES QUESTIONS
PARAMETRE 1	<p>Questions permettant l'observation (par la description) des paramètres gérés</p> <p>Peux-tu essayer de m'expliquer ce que tes évocations représentent ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que ce sont des évoqués qui portent sur la vie de tous les jours ? - Des images qui représentent des choses concrètes, des réalités concrètes? - Est-ce que ce sont des mots comme ceux que tu utilises tous les jours, comme une conversation dans ta tête ? Des mots qui te permettent de te raconter les réalités concrètes ?
PARAMETRE 2	<p>Questions permettant l'observation (par la description) des paramètres gérés</p> <p>Peux-tu essayer de m'expliquer ce que tes évocations représentent ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que ces évoqués représentent des mots? Tu revois les mots tels qu'ils sont écrits dans le texte ? Même forme, même caractère, même couleur ? - Est-ce que tu te parles à propos des mots du texte ? Est-ce que tu as été plus intéressé par les mots, ce qu'ils veulent dire, leur signification, leur orthographe ?
PARAMETRE 3	<p>Questions permettant l'observation (par la description) des paramètres gérés</p> <p>Peux-tu essayer de m'expliquer ce que tes évocations représentent ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que ces évoqués sont organisés en schémas, en tableaux ? - Est-ce que ce sont des évoqués qui te permettent de lier l'information et de la représenter symboliquement?
PARAMETRE 4	<p>Questions permettant l'observation (par la description) des paramètres gérés</p> <p>Peux-tu essayer de m'expliquer ce que tes évocations représentent ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que ce sont des évoqués que tu as inventés ? - Des images nouvelles, des images sorties de ton imagination ? - Est-ce que tu as inventé, pour représenter le texte, un discours imaginaire, une histoire ?

CONTENUS EVOCATIFS RECHERCHES Contenu textuel	ORIENTATION GENERALE DES QUESTIONS
UNITES TEXTUELLES	Questions permettant l'observation (par la description) des unités textuelles évoquées <ul style="list-style-type: none">- Est-ce que tu as évoqué l'ensemble du texte, seulement quelques paragraphes, des phrases, des mots ?- Et tes évoqués, que représentaient-ils? Les événements, les personnages du texte, les dates, les actions décrites dans le texte ?

Annexe I
**Organisation d'ensemble des entretiens :
les étapes invariantes**

Organisation d'ensemble des entretiens

Ce document présente l'organisation d'ensemble des entretiens. Chacune des formes évocatrices et chacun des contenus évocatifs ont été approfondis grâce aux questions détaillées dans l'annexe x.

Dans ce document, les principaux moments de l'entretien sont identifiés et détaillés.

- **Présentation uniformisée du déroulement des entretiens** (voir annexe G)
- **Moment de lecture individuel**
- **Questions d'introduction permettant une première approche du projet de compréhension**
- Questions d'approfondissement permettant de détailler le projet de compréhension
 - Questions permettant de détailler le contenu des évocations
 - Nature des évocations
 - Gestion paramétrique
 - Contenu textuel des évocations
 - Questions permettant de détailler la forme des évocations
 - Nature du travail (perception / évocation)
 - Geste d'attention
 - Geste de mémorisation
 - Geste de compréhension
 - Geste de réflexion
 - Gestion d'ensemble des gestes mentaux
- **Tâche de rappel** (en fin d'entretien lors du premier entretien et suite à chacune des sections du texte lors du deuxième entretien)
- **Questions permettant de compléter l'information**
 - Questions permettant d'identifier les parties du texte jugées plus faciles à comprendre et les parties du texte jugées plus difficiles.
 - Questions permettant de vérifier la qualité (présence et organisation) des connaissances des sujets (connaissances sur l'immigration chinoise ou irlandaise)
 - Questions permettant d'identifier l'intérêt soulevé par le sujet du texte (échelle d'évaluation à compléter)
 - Ouverture à la reformulation quant à ce qui structure l'acte de compréhension

Annexe J

Journal de bord d'entretien

Journal de bord d'entretien

Prénom Maxime Numéro d'entretien A5

Date de l'entretien 27 janvier 2002

--

TEMPS DE LECTURE 5 minutes 38 secondes

STRATÉGIES DE LECTURE OBSERVABLES

Lecture à voix haute

--

NOTES THEORIQUES / INDICES A APPROFONDIR

Rôle des connaissances antérieures

Elaboration d'évoqués verbaux (projet)

CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Utilisation fréquente d'acquis d'expériences
--

NOTES CONCERNANT LA QUALITE DE L'ENTRETIEN

Entretien de qualité... investissement du sujet dans la
recherche de sens, réponses souvent spontanées

Annexe K
Fiche informative d'entretien de recherche (exemple)

Fiche informative d'entretien de recherche (exemple)

CARACTÉRISTIQUES DU SUJET

NOM DU SUJET	Maxime
RESULTATS EN LECTURE	Etape 1. 47 Etape 2. 50
TYPE DE LECTEUR / RANG ¹	MAUVAIS COMPRENEUR (2)
COMMENTAIRES SUPPL.	Facilité à entrer dans le discours. Facilité à s'exprimer. Débit rapide. Intérêt pour la tâche

DESCRIPTIF D'ENTRETIEN

CODE D'ENTRETIEN	2A
DATE D'ENTRETIEN	30 janvier 2002
COMMENTAIRES	Dialogue difficile. L'introspection demeure un défi permanent. Le sujet ne répond pas directement aux questions. Prédominance du discours sur les associations d'idées. Difficulté à confirmer le contenu évocatif mis en jeu.

Dialogue très (trop) centré sur les contenus évocatifs (inductions nombreuses de la part de l'intervieweur).

COMPRÉHENSION EN LECTURE

TEMPS DE LECTURE : 5 min 47

STRATEGIES DE LECTURE OBSERVABLES

- Lecture à voix haute / Suivi avec les doigts
- Erreurs de lecture, pas d'arrêts de sens (ponctuation non maîtrisée)

INTERET POUR LE TEXTE

Intéressant

CONNAISSANCES ANTERIEURES (Commentaires)

Références multiples à son vécu. Connaissances générales vastes.

¹ Bien que la chercheuse ne connaissait pas avant l'entretien les compétences en lecture des sujets, il a été généralement aisé d'identifier les dites compétences au regard du discours tenu par les sujets. Suite aux entretiens, l'appartenance au groupe « bons compreneurs » ou « mauvais compreneurs » a été confirmée par l'enseignant. La chercheuse a alors pu valider ses hypothèses et inscrire dans la fiche d'entretien l'information appropriée.

Annexe L
Entretiens de recherche : exemples

Annexe L.1.

Extrait du premier entretien réalisé avec un sujet bon compreneur (Gabrielle)

Consigne de tâche

Tâche de compréhension en lecture

C. Maintenant que tu as terminé le texte, si tu veux bien, on va discuter comme on avait dit des stratégies ou des moyens que tu utilises quand tu comprends un texte. Ce que j'aimerais d'abord savoir... quand je t'ai dit de lire, quand que je t'ai dit on va lire un texte, on va essayer de le comprendre, est-ce que tu as d'abord pensé à ce que tu devais faire, avant même d'avoir le texte en mains, est-ce qu'il y a des choses qui ont ...

S. Bien oui, je me suis dit il faut... bien, comme je lis beaucoup, donc je me dis, si je ne comprends pas un mot, relire la phrase, tout ça au lieu de passer puis continuer.

C. O.k.

S. Ca peut me mélanger. Mettons que je ne comprends pas un mot ou que j'ai plus de difficulté à lire un paragraphe, je le recommence deux à trois fois.

C. O.k.

S. Puis, après ça, je peux continuer le texte.

C. O.k. Donc c'est... tu as pensé à ça avant même de lire le texte, c'est ça ?

S. Oui

C. Et, et tu disais ça, un peu comme si tu te parlais ?

S. Oui

C. Je ne pouvais pas t'entendre mais tu te parlais à toi avant de lire le texte.

S. Oui

C. C'est ce qui s'est passé ?

S. (*Signe de tête affirmatif*)

C. Est-ce qu'il y a autre chose à laquelle tu as pensé avant la lecture du texte ou c'est le seul élément ?

S. Je pense que c'est le seul élément.

C. C'est le seul élément, o.k. Quand ensuite je t'ai donné le texte, je t'ai parlé que ça serait sur l'immigration des Chinois, est-ce que, à ce moment-là, tu as pensé à des choses avant même de lire le texte, mais en sachant le sujet ?

S. Bien, l'immigration, je sais que c'est, c'est... ça été difficile pour certains peuples.

C. O.k.

S. C'est tout, c'est venu tout seul dans ma mémoire (*silence*) puis ... c'est à peu près tout je pense.

C. O.k. C'est, c'est venu avant même que tu aies commencé le texte.

S. Oui

C. Tu as pensé que les immigrants, ça pouvait avoir été difficile, etc.

S. Oui

C. C'est revenu dans ta tête...

S. Oui

C. Tu l'avais déjà vu à quelque part, tu l'avais déjà su ?

S. Bien, il y a des films qui montrent ça.

C. O.k.

S. J'écoute beaucoup beaucoup de documentaires, ça fait que.

C. O.k. Puis, quand tu y as pensé à ça, tu as pensé que l'immigration pouvait être compliquée, difficile, etc., est-ce que tu l'as pensé en mots, c'est-à-dire que tu te parlais « ah oui, c'est dure l'immigration », ou tu as revu des images d'immigration, des images, des films ou des documentaires ? Qu'est-ce qui est arrivé ?

S. Plus des images.

C. Tu as...

S. Des images de documentaires qui montraient des familles, mettons irlandaises ou peu importe...

C. Oui

S. qui arrivaient dans un pays puis, qui étaient comme mal reçues.

C. O.k. Et ces images-là, elles étaient comme le film, en mouvement, avec de la couleur ?

S. Oui

C. O.k. Et, et quand tu as commencé ta lecture...est-ce que cette image-là était toujours dans ta tête, ? Au tout début quand tu as commencé, est-ce qu'elle est restée dans ta tête ?

S. Non

C. Non, tu l'as eue quand j'ai dit le mot « immigration » ?

S. Oui

C. Puis elle est disparue.

S. Oui

C. C'est ça ?

S. Oui

C. O.k.. Quand tu as commencé maintenant à lire le texte, qu'est-ce qui s'est passé ? Comment tu as réussi à rentrer dans cette lecture-là ?

S. Bien souvent, le premier paragraphe, ça, je le relis plusieurs fois.

C. O.k.

S. Puis là, ça m'entre beaucoup dans le, le contexte.

C. o.k. Donc le premier paragraphe, tu l'as relu plusieurs fois puis ça te permet d'entrer dans le contexte (*Silence*) Qu'est-ce qui se passe dans ta tête pendant que tu, relu, que tu relis comme ça plusieurs fois le paragraphe ?

S. Bien la première fois, je retiens certaines choses.

C. o.k.

S. Puis ces choses-là sont emmagasinées, puis après, je retiens d'autres choses en relisant, je retiens d'autres choses donc ça fait, ça se rejoint bout à bout.

C. O.k. Donc les éléments que tu retiens d'une première lecture sont liés à d'autres que tu retiens d'une deuxième lecture, etc.

S. Oui

C. Quand tu me dis, les éléments sont emmagasinés (*Silence*). Comment tu fais pour emmagasiner des choses, qu'est-ce qui se passe dans ta tête pour que tu emmagasines ?

S. Et bien, je sais qu'est-ce qui est important, puis là, je me dis, bon mettons la ville Vancouver, je dis à mon cerveau : « emmagasine Vancouver ».

C. O.k.

S. Je prends, tu sais, plusieurs mots, dates, nombres, peu importe (*court silence*) l'élément... Je commande à mon cerveau de l'emmagasiner. Pendant ce temps, j'emmagasine d'autre chose par dessus mais qui reste là. Puis, elles peuvent se replacer dans une phrase ou dans un petit tiroir.

C. O.k. Quand tu commandes comme ça à ton cerveau d'emmagasiner les choses, tu es en train, tu te parles à toi-même dans ce temps-là, tu es en train de te dire ...

S. Oui

C. Et quand elles sont emmagasinées, elles le sont comment ? Tu les vois écrites ces choses-là, tu vois des images, tu te réentends les dire et c'est juste l'effet de redire les choses qui t'aide ? Qu'est-ce qui t'aide ?

S. Bien souvent, je les vois écrites... c'est comme une feuille blanche puis les, les mots vont apparaître ou disparaître, peu importe si j'emmagasine ou si je veux revenir chercher autre chose.

C. O.k

S. Par exemple, des informations prises au début.

C. Comme pour ce premier paragraphe-là, si tu y penses à ce premier paragraphe, qu'est-ce qui te revient en tête ?

S. Euh, Vancouver.

C. Oui

S. Il y a les immigrants qui sont à... les immigrants chinois qui sont arrivés à Vancouver pour construire un chemin de fer puis (*silence*). C'est à peu près ça.

C. O.k. C'est ce qui te revient ?

S. Oui

C. Ca te revient comment ?

S. Comme une feuille blanche, les mots sont là.

C. Comme une feuille blanche... les mots sont écrits sur ta feuille ?

S. Oui

C. C'est ça. Et ils sont écrits comme ils étaient écrits dans le texte, c'est-à-dire noir sur blanc ou c'est différent ?

S. Oui, noir sur blanc.

C. Noir sur blanc.

S. En grosses lettres pour être sûr que je les vois...

C. En grosses lettres... Est-ce qu'ils sont, est-ce qu'ils se suivent ces mots-là, est-ce qu'ils sont, est-ce qu'ils apparaissent un après l'autre, est-ce qu'ils sont tous là ?

S. Ils sont tous là comme une phrase.

C. Comme une phrase. Est-ce que la phrase, elle est complète ou c'est juste des mots-clés qui apparaissent ?

S. Bien, ça dépend. Si je retiens toute une phrase, et bien toute la phrase va apparaître. Si je retiens seulement quelques mots de la phrase, bien ce sont ces mots-là qui vont apparaître.

(saut dans l'entretien)

C. O.k. Pour la suite du texte, bon là, tu es rentrée dans le premier paragraphe comme ça, tu le répètes, tu revois des mots. Qu'est-ce qui s'est passé par la suite, comment t'a fait exister ce texte-là dans ta tête ?

S. Bien, beaucoup d'images. Mettons, ça parlait des Chinois, ils travaillaient sur les chemins de fer dans des conditions difficiles, des falaises dangereuses, des mousses puis tout ça. Bien là, je voyais, mettons le chemin de fer avec des fossés sur le côté puis des Chinois qui travaillaient... Puis mettons, ils faisaient exploser une roche puis là, il y avait un Chinois qui mourrait puis, mettons, il y avait trop de piqûres de mouche puis là, ils se rendaient à l'infirmerie. C'était comme un film.

C. O.k. Un film avec des images cette fois-ci ?

S. C'est ça.

C. Il n'y a pas de mots nécessairement écrits cette fois-là ?

S. Non, c'est plus, bien les mots sont représentés par des images.

C. Les mots sont représentés par des images. Le mot que tu lis est représenté par une image, est-ce que le mot est écrit à côté de ton image...

S. Non

C. Ou c'est juste des images ?

S. C'est des images claires.

C. Elles sont claires comme un film ?

S. Oui

C. o.k. Et quand tu me racontes les images que tu vois (...) est-ce que c'est tout dans la même image ça ou ce sont des images qui se succèdent en étapes ?

S. Bien, c'est comme un film... il y a une image d'un Chinois avec trop de mouches. Après ça, salaire minime, là je vois des Chinois qui vivent dans une petite tente avec sa famille.

C. O.k.

S. Puis, c'est difficile, puis je vois mettons une falaise, puis là, ils sont en train de travailler, puis il y a un éboulement, puis il y a plusieurs Chinois qui meurent.

C. O.k.

S. Tu sais, ça se suit, ça fait comme un film.

C. Donc pour chaque réalité, ce qui est écrit dans le texte, tu essaies de le représenter avec des images ?

S. (*Signe de tête affirmatif*)

(saut dans l'entretien)

C. O.k. (...) il y a la ligne, est-ce qu'il y a autre chose que la ligne du temps qui peut t'aider à comprendre ? Est-ce que tu as fait d'autres tableaux ou des schémas qui pouvaient t'aider à comprendre ou c'est de revoir les mots comme tu me dis, éventuellement de revoir des images de ces mots-là, qui t'aide ?

S. Mots, images, ligne du temps, c'est à peu près ce que j'utilise.

C. O.k. Est-ce qu'il y a des moments dans le texte où tu reprends dans tes mots certaines parties du texte, tu essaies de le redire dans tes mots à toi pour mieux comprendre ?

S. Oui, des fois, pour des mots plus compliqués, là, j'essaie de trouver un synonyme puis... quand je ne peux pas, bien, j'essaie de tout comprendre avec le contexte.

C. O.k. Donc pour les mots compliqués, tu, tu y penses, tu discutes avec toi-même pour essayer de comprendre.

S. (*Signe de tête affirmatif*)

C. Est-ce que c'est arrivé dans ce texte-là qu'il y a eu un mot trop compliqué qui t'as ...

S. Non

(*saut dans l'entretien*)

C. O.k. Est-ce que tu avais ce projet-là, avant même de commencer la lecture ou même pendant la lecture, est-ce que tu veux vraiment le faire, le faire exister avec des mots ? Tu me dis : « je demande à mon cerveau ». Ca, c'est vraiment une demande, tu lui demandes. Ca ne vient pas spontanément ?

S. Non, bien ça va dépendre. Si c'est un texte qui m'intéresse beaucoup beaucoup beaucoup, bien ça va se faire naturellement, je n'aurai pas besoin de demander à mon cerveau. Il va tout de suite l'emmagasiner, tout ce que moi je trouve intéressant.

C. O.k.

S. Mais un texte moyennement intéressant, que je lis normalement.

C. Oui

S. Il faut que je lui demande parce (*silence*)

C. Il faut que tu lui demandes ?

S. Il ne le fait pas seul.

C. O.k. Ce que tu demandes à ton cerveau, c'est d'emmagasiner l'information ?

S. Oui

C. Et la manière pour emmagasiner cette information-là, tu peux me la répéter. Comment tu fais pour bien emmagasiner l'information ?

S. Bien, je relis, relis beaucoup le mot et après ça, je demande à mon cerveau « emmagasine-le », puis là, mettons, il l'emmagasine dans un petit tiroir.

C. Oui

S. Puis après, bien si j'y demande : « j'aimerais ça voir qu'est-ce qui s'est passé là », il va me le mettre sur la feuille encore.

C. Il va te mettre écrit le mot ?

S. Oui

C. C'est ça. Donc tu emmagasines le mot écrit, tu te le répètes.

S. Oui

C. Et à force de le répéter, il s'inscrit sur ta feuille blanche dans ta tête.

S. Oui

C. C'est ça, tu as besoin de te le répéter pour qu'il s'inscrive ou juste de lire, il peut s'inscrire ?

S. Juste de lire, il peut s'inscrire, ça va dépendre. S'il me frappe, il va s'inscrire tout seul. Si c'est un mot... de l'ordinaire mais avec le contexte il devient important, bien, il faut que je relise plusieurs fois.

(saut dans l'entretien)

C. O.k. Et puis, au niveau des images, parce que tu te fais aussi des images ?

S. Oui

C. Plus concrètes, comme le film, est-ce que tu veux vraiment les faire, tu te dis vraiment : « il faut que je fasse exister, il faut que je mette le texte dans ma tête en images », ou elles arrivent spontanément les images en lisant ?

S. En emmagasinant les mots, souvent l'image vient avec.

C. Elles viennent avec.

S. C'est comme un « pack de deux ».

C. *(Rires)* c'est comme un « pack de deux », o.k. Donc, elles viennent avec mais... elles sont spontanées, elles arrivent spontanément ou tu as un travail à faire pour les faire exister ?

S. Non pas de travail, ils, elles arrivent comme ça.

C. Elles arrivent comme ça et pour arriver, tu te sers de quoi pour illustrer justement les textes ? D'illustrations que tu as déjà vues, de connaissances que tu as et tu essaies de faire des liens, qu'est-ce qui arrive ?

S. Connaissances puis ça dépend. Si j'ai déjà vu un documentaire sur ça, bien je vais essayer de reprendre les images qui... vont bien avec.

C. Qui correspondent au texte ?

S. Oui

C. Et qu'est-ce qui fait que tu peux dire que... qu'est-ce qui fait que tu peux lier justement une image que tu as vue avec le texte ? Qu'est-ce qui attire ton attention ?

S. Bien, bien peut-être les mots quand moi je les imagine en images sans avoir de connaissances ou de films, tout ça bien, ça me donne l'image. Là, je peux aller fouiller dans les films que j'ai déjà vus, là, je trouve l'image, mettons « ah, elle lui ressemble », puis là, mon cerveau, il passe à l'autre.

C. Il passe avec l'autre. Donc si je comprends bien ce que tu m'as dit là, au début, tu n'as pas de connaissances quand ça l'arrive ?

S. Oui

C. Si tu n'as pas de connaissances immédiates, tu te fais une image qui peut représenter le texte, c'est ça ?

S. Oui

C. Et là, tu cherches dans ta tête s'il n'y aurait pas une autre image qui pourrait correspondre.

S. Oui

C. Que tu aurais déjà vue à quelque part.

S. Oui. Puis quand j'ai des connaissances, je vais simplement fouiller, puis les images, les mots en images qui représentent mieux l'image, je vais les associer.

(saut dans l'entretien)

C. Est-ce que c'était important (...) quand tu as commencé le texte ou durant le texte, d'apprendre des choses, de mémoriser des choses, de mettre des choses par cœur dans ta tête ou ce n'était pas un objectif que tu avais ?

S. Bien, oui, c'est important quand je lis un texte... toujours... mémoriser des choses parce que dans un texte comme ça, tu n'as pas nécessairement de suite mais dans un livre, la première page que tu lis, si tu retiens rien, mettons les noms des personnages puis tout, peut-être qu'un chapitre plus loin, tu ne comprendras plus rien.

C. O.k.

S. Donc c'est important de mémoriser mais pas tout, les choses les plus importantes.

C. Les choses les plus importantes. Donc tu mémorises les choses importantes, par exemple les choses d'un paragraphe pour bien comprendre le deuxième paragraphe et vice versa ?

S. Oui

C. Est-ce que tu veux mémoriser à long terme ? (...) est-ce que tu aimerais être capable de repenser à ce que tu as fait vivre du texte, dans une semaine, dans deux semaines ? Est-ce que tu serais capable ?

S. Probablement que oui, si j'y pensais bien là.

C. Oui

S. Probablement que oui.

(saut dans l'entretien)

C. Et quand tu as lu cette section là, elle est revenue ou elle était déjà là dans ta tête, la séquence de film qui te parlait des conditions plus misérables, ou tu as eu à la faire revenir pour comprendre mieux cette section-là ?

S. Elle est revenue parce que j'avais lu un autre bout à l'arrière-là.

C. Oui

S. Il a fallu que j'aie cherché un peu parce que j'avais emmagasiné des informations sur l'autre page après.

C. Tu as donc fait un retour, tu as fait revenir dans ta tête une information que tu avais mise pour comprendre une nouvelle information ?

S. Oui

C. Et, qu'est-ce qui t'attire quand tu compares ces images-là dans ta tête ? Est-ce que tu cherches à voir qu'est-ce qui est pareil, ce qui se ressemble ou tu cherches les différences ?

S. Les différences, dans ce cas là, les milieux... leur situation s'était améliorée. Puis, c'est ça qui m'a frappée donc c'est pour ça que j'ai voulu changer, comparer les deux.

C. (*Silence*) Les deux éléments ?

S. Oui

(*saut dans l'entretien*)

C. D'accord. Et après avoir discuté comme ça, est-ce que tu es en mesure de... est-ce que tu as l'impression d'avoir compris un peu ou peut-être tu le savais ou tu as compris des nouvelles choses, sur comment tu fais pour réussir à lire un texte ?

S. Bien, j'ai compris que j'utilisais beaucoup beaucoup les images. Puis que le son, il n'était pas vraiment présent.

C. O.k.

S. Peut-être que si, que je pourrais mieux comprendre si je pourrais embarquer le son dans ...

C. Avoir le son, c'est-à-dire réentendre des choses, peut-être réentendre le texte ou ...

S. Réflexions ou peu importe, une des choses importantes là.

C. O.k. Ca, c'est ce que tu retiens un peu.

S. Oui

C. De comment tu procèdes quand tu lis un texte. Bien je te remercie beaucoup Gabrielle.

Annexe L.2.

**Extrait du deuxième entretien réalisé avec un sujet mauvais compreneur
(Émilie)**

Consigne de tâche

Tâche de compréhension en lecture

C. D'abord ce que j'aimerais savoir, bon je t'ai invitée à lire le premier paragraphe de ce texte-là. Est-ce que, avant même de lire le premier paragraphe, tu as pensé à ce que tu devais faire pour bien le lire ?

S. Bien (*silence*), bien j'avais plutôt, bien j'ai pensé que si j'avais des mots, il fallait que je prenne le temps si je ne comprenais pas.

C. Si tu ne comprenais pas certains mots, qu'est-ce que tu devais faire si tu ne les comprenais pas ?

S. Bien moi (*hésitations*), j'ai... il fallait que j'aille le relire.

C. Oui, que tu le relises.

S. Oui, c'est ça puis (*silence*) rien.

C. Est-ce que... quand tu relis un mot comme ça un mot que tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu fais pour essayer de le comprendre ? Juste le relire ça t'aide à le comprendre ou...

S. Bien, je, je prends au pire, syllabe par syllabe et après, tu le redis au complet.

C. O.k. Syllabe par syllabe, et puis là, tu vas le redire au complet.

S. Oui

C. Est-ce qu'il y a autres choses auxquelles tu as pensées avant même de lire le texte, des choses que tu devais faire pour bien le lire ?

S. Encore si tu avais besoin, mais si tu avais de la misère, bien si tu n'étais pas capable de le prendre syllabe par syllabe, bien regarder autour.

C. O.k. Pour les mots difficiles donc, encore, si syllabe par syllabe ce n'est pas efficace, tu regardes les mots autour et tu essaies de faire des liens pour pouvoir comprendre, c'est ça ?

S. Oui

(saut dans l'entretien)

C. O.k. Est-ce que quand je t'ai annoncé le sujet du texte, je t'ai dit que c'était un texte encore sur l'immigration et particulièrement sur l'immigration irlandaise, est-ce que tu as pensé à des choses en sachant que c'était sur l'immigration, avant même d'avoir le texte en main et de le lire ?

S. Non

C. Il n'y a rien de particulier qui t'es venu en tête en sachant le sujet ?

S. Non

C. O.k. Quand tu commences donc la lecture du premier paragraphe, qu'est-ce que tu as fait pour bien le lire et bien le comprendre ce premier paragraphe ?

S. Bien j'ai trouvé ça, bien j'ai commencé à le lire, bien je ne sais pas, ce paragraphe-là, il est correct, il n'avait pas bien bien de mots que je trouvais difficiles, même pas un, c'était plutôt correct.

C. O.k. Donc tu as compris tous les mots de ce paragraphe-là.

S. Oui

C. Et qu'est-ce que tu as fait pour être sûre de bien comprendre l'ensemble du paragraphe ?

S. Bien (*silence*), je l'ai lu puis j'ai compris tout de suite.

C. Tu l'as lu et tu as eu la sensation de l'avoir compris tout de suite ?

S. Oui

C. Qu'est-ce qui te permet de savoir... c'est quoi tes indices qui te permettent de me dire : « je l'ai compris ce paragraphe-là » ? Qu'est-ce qui fait que tu peux me dire que tu l'as compris ?

S. C'est que (*hésitations*), je me suis comme dit : « il faut que j'accroche à aucun mot », puis, c'est comme si j'étais sûre de moi.

C. Que tu allais tout le lire. Donc tu n'as pas accroché à aucun mot, c'est-à-dire que tu as pu le lire très bien dans ta tête sans accrocher aux mots.

S. Oui

C. O.k. Est-ce qu'au-delà de la lecture, donc de bien lire les mots, est-ce qu'il y a des choses que tu as faites pour te représenter ces mots-là, pour les faire exister dans ta tête ?

S. Mmm (*silence*), non.

C. Non, rien de particulier ?

S. Non

C. O.k. Est-ce que... je vais te donner des suggestions et tu me diras s'il y a quelque chose là-dedans que tu as fait. Ça se peut que tu n'aies rien fait de ça. Est-ce que en lisant certains mots, il y a des images qui sont apparues pour représenter les mots ? Est-ce que, en lisant le texte, tu as essayé de reprendre le texte dans tes mots à toi, ou est-ce que tu voulais pouvoir le réentendre ? Est-ce qu'il y a quelque chose du genre que tu as fait ou c'est seulement la lecture...

S. La lecture.

C. Tu as lu. Il n'a y pas d'images qui ont surgi de ta lecture ?

S. Non

C. Tu ne vois pas de mots actuellement par rapport à ça ?

S. Non

C. O.k. Donc je vais t'inviter à lire le second paragraphe et puis on va revenir pour des questions.

(*saut dans l'entretien / paragraphe 2*)

C. Donc de la même manière que je l'ai fait pour le premier paragraphe, est-ce que tu peux me dire si avant de le lire ce second paragraphe-là, tu as pensé à des choses particulières ?

S. Bien, c'est plutôt la même affaire. Les fautes, essayer de ne pas faire de fautes aux mots, essayer de... à la place d'accrocher, tout de suite le lire de même.

C. o.k. De pouvoir bien lire les mots et qu'ils soient bien dits ces mots-là, ça, tu t'es redit ça que tu avais cet objectif-là de lecture.

S. (*Signe de tête affirmatif*)

C. Est-ce que (*hésitations*), quand tu as commencé le... tu as lu ce paragraphe-là bien sûr. Qu'est-ce qui s'est passé, comment tu as fait pour savoir que tu le lisais bien et surtout, que tu le comprenais bien ?

S. Euh, c'est comme... bien c'est là comme que j'ai commencé à avoir des images un peu.

C. Là, tu as eu des images avec le deuxième ?

S. Oui mais c'était plutôt, c'était comme s'il y avait un paragraphe et il y avait comme des parties, comme des parties dans le paragraphe, puis plusieurs parties en images.

C. Plusieurs parties du paragraphe...

S. En images.

C. Est-ce que tu veux me dire que pour une partie du paragraphe, tu as une image et pour une autre partie, tu as une autre image. Est-ce que c'est ça que tu essaies de me dire ?

S. Oui

C. O.k. Est-ce que tu peux me les décrire les images qui te sont apparues en lisant ce paragraphe-là ?

S. Bien là, ça disait qu'il n'y avait plus de pommes de terre, bien j'imaginai comme un grand champ, puis il n'y avait plus rien, tout le monde était déçu. Puis il y avait, tu sais il disait qu'il y avait des personnes qui étaient malades à cause de ça, puis tout, je voyais des malades.

C. Donc ça, c'était une première image puis là, elle est disparue cette image- là et il y a une autre image qui est apparue ou c'est comme la même image ?

S. Non, c'est comme si je voyais un petit peu l'image, puis là, ça s'arrête, puis là, je continue un petit peu à lire, puis là, c'est l'autre tout de suite, bien c'est l'autre.

C. C'est l'autre tout de suite. Est-ce qu'il y a d'autres images qui sont apparues avec ce paragraphe-là ?

S. Non

C. Non, ce sont ces deux images. Donc une image d'un champ de pommes de terre, c'est bien ça, c'est ça que tu m'as dit ?

S. Oui

C. Et une image de gens malades.

S. Oui

C. Est-ce que tu peux me décrire un peu ton image de champ de pommes de terre ? Elle ressemble à quoi si moi j'essaie de la voir dans ma tête ?

S. Bien, c'est un champ bien normal, un assez grand champ.

C. Un assez grand champ que tu as déjà vu à quelque part ou un champ comme ça ou tu...

S. Non

C. Tu imagines un champ ?

S. Oui

C. C'est juste un champ ou il y a quelque chose d'autre autour, il y a...

S. Des gens puis des montagnes en arrière.

C. Il y a des montagnes en arrière ?

S. Oui

C. Qu'est-ce qui fait que tu as mis des montagnes en arrière ?

S. Je ne sais pas.

C. Comme ça ?

S. Oui

C. O.k. Et les gens qui sont là, c'est qui ?

S. Euh, bien des personnes de la ville, tu sais, bien en tout cas...

C. Des personnes de la ville.

S. Oui

C. De... Pourquoi tu sais que ce sont des personnes de la ville ?

S. Bien parce que, bien, c'est eux autres qui, bien, c'étaient des personnes qui venaient voir s'il y avait encore des pommes de terre parce qu'ils... pour se nourrir.

C. O.k. Et là, il y en a plus donc ton champ il est...

S. Plus rien.

C. Il est vide, donc il n'y a plus de pommes de terre dedans.

S. Oui

(saut dans l'entretien)

C. Est-ce que ces images-là qui apparaissent, tu veux vraiment les faire exister dans ta tête, tu veux que le texte se transforme en images, ou l'image elle apparaît d'elle-même à la lecture des mots ?

S. Bien moi, ça ne me tente pas (...) bien c'est moi qui décide. C'est comme si je dis, c'est comme si je pensais que je voulais une image on dirait.

C. O.k. C'est comme si tu as cette volonté-là de faire une image avec le texte, c'est ce que tu veux me dire ?

S. Oui, à peu près.

C. O.k. Est-ce que l'image, elle naît dès que tu lis le mot ou dès que tu lis la phrase, il y a une image ?

S. C'est comme, c'est comme le mot qui, qui entoure tout, à peu près.

C. Il y a un mot qui entoure tout ça ?

S. Bien tu sais, il y a plusieurs petits mots qui, qui amènent l'image.

C. Donc des mots-clés qui t'amènent l'image, c'est ça ?

S. Oui

C. Et quels ont été pour ce paragraphe-là les mots-clés ?

S. Bien, il y avait le champ, puis qu'il n'y avait plus de pommes de terre puis bien, j'ai... bien il ne disait pas que les gens là mais c'est comme venu...

C. Ca, c'est venu ça, les gens qui viennent chercher les pommes de terre, ça c'est venu ?

S. Oui

C. Qu'est-ce qui t'a fait penser à ça que les gens pouvaient venir chercher les pommes de terre ?

S. Bien pour voir, tu sais, pour voir si, peut-être qu'ils voulaient aller en chercher parce qu'ils avaient faim, il n'y en avait plus.

C. O.k. Tu as pensé à ça.

S. Oui

C. Est-ce que tu as pensé à ça, puis tu as vu les gens venir chercher les pommes de terre ou...

S. Non, ils étaient déjà là.

C. Tout de suite, ils étaient déjà là. O.k. Et quand tu me dis qu'il y a des mots-clés et que ce sont ces mots clés-là qui t'inspirent pour les images, est-ce que les mots-clés tu les vois aussi écrits dans ton image ?

S. Non

C. Ils ne sont pas écrits, tu ne revois pas des mots écrits dans ta tête ?

S. Non

C. Et tu n'as pas l'objectif non plus de revoir ces mots-là, éventuellement, plus tard, dans ta tête ?

S. Non (*rires*)

C. Non, mais dans le texte, il y a des mots qui t'inspirent plus.

S. Oui

C. O.k. Et ton image, elle apparaît tout de suite ou tu as besoin de reprendre ces mots clés-là, de te dire : « ah, ces mots-clés, c'est important », ou elle apparaît tout de suite ?

S. Bien, c'est comme si j'avais fini la phrase... c'est comme s'il prenait les mots puis qu'il les gardait, puis, comme à peu près à la fin de la phrase, c'est l'image comme qui se construit.

C. L'image se construit juste à la fin de la phrase, c'est ça ?

S. Bien euh...

C. Tu as besoin d'avoir lu l'ensemble de la phrase pour que l'image se construise ?

S. Oui

(saut dans l'entretien)

C. Et tu n'as pas besoin, si je comprends bien, tu n'as pas besoin de reprendre dans tes propres mots à toi ou te faire un résumé de la phrase que tu viens de lire... La phrase te

donne tout de suite une image ou tu regardes de nouveau la phrase puis là, il y a les mots-clés qui sortent.

S. Non

C. Non, la phrase te donne tout de suite une image.

S. Oui

C. O.k. Est-ce que tu as pensé ou tu as repensé au premier paragraphe pendant que tu lisais le deuxième pour t'aider ? Est-ce que tu as fait des liens avec le premier paragraphe ?

S. Non

C. Non, tu n'as pas fait de liens. Est-ce qu'il y a des choses que tu connaissais sur le sujet ou sur un sujet qui était connexe à ce dont on te parlait dans le deuxième paragraphe qui te sont venues en tête pour t'aider à mieux comprendre ?

S. (*Silence*) Bien je ne sais pas (*silence*), non.

C. Non, il n'y a pas de liens que tu as faits, « ah oui c'est comme », tu sais te donner une explication des choses ou de penser que ça ressemble ou c'est différent de telle chose ?

S. Non

(*saut dans l'entretien*)

C. Quand tu me dis que les images sont mélangées, qu'est-ce qui fait que les images sont mélangées ? Elles sont comment tes images ?

S. Elles sont normales sauf que je ne sais pas, elles ne sont pas placées à la bonne place on dirait, je ne sais pas.

C. Elles ne sont pas placées à la bonne place. Comment tu voudrais qu'elles soient placées pour que tu puisses dire qu'elles sont placées à la bonne place ?

S. Bien, tu sais, à la suite.

C. Là, elles ne sont pas placées à la suite ?

S. Pas vraiment (*rires*).

C. Elles reviennent comment ? Quand tu y penses, qu'est-ce qui revient ?

S. Bien là, j'ai tout le temps le voilier.

C. C'est le voilier surtout. O.k. Il n'y a pas d'ordre donc dans tes images, ça ne suit pas nécessairement le texte, le paragraphe ?

S. C'est comme si j'avais fini le paragraphe, puis que la première image, elle commençait. Je commençais le deuxième, puis il y avait la première image qui venait comme.

C. (*Silence*) Attends que j'essaie bien de comprendre. C'est comme si tu as tout lu le paragraphe et c'est juste à la fin du paragraphe qu'apparaît l'image. Est-ce que c'est ce que tu me dis ou...

S. Non. Bien tu sais, j'ai fini le premier paragraphe, l'image n'est même pas revenue. Je commence le deuxième paragraphe, puis là, ça commence à venir, la première image.

C. La première image est venue à la lecture, c'est ça, du deuxième paragraphe, celui qui parlait de la famine. C'est ça que tu me dis ?

S. Oui

(*saut dans l'entretien, paragraphes 4 et 5*)

C. Donc, avant de lire cette dernière section-là, est-ce que là, il y avait des choses auxquelles tu as pensées dans ta tête ? Est-ce qui se passe de quoi que je devrais savoir ?

S. Non

C. Il ne se passe rien. Est-ce que tu as repensé à ce que tu avais lu depuis le début du texte ?

S. Non

C. Donc tu lis le paragraphe, tu lis ces deux paragraphes-là. Qu'est-ce qui se passe pour bien les lire et bien les comprendre ? Qu'est-ce que tu as fait pendant que tu lisais ?

S. Bien, là, (*hésitations*) au début, j'ai comme « pogné » sur deux mots « cholestérole », puis un autre nom, je ne m'en rappelle plus.

C. O.k.

S. Puis là, je ne sais pas, je ne me concentrais pas, je n'étais pas capable.

C. O.k. Tu te concentrais pas. Ça veut dire quoi tu ne te concentrais pas ?

S. Bien tu sais, comme si j'étais « pognée » encore sur ces mots-là.

C. Tu étais « pognée » dessus pourquoi ?

S. Parce que j'avais de la misère à les lire (...) C'est comme si j'allais trop vite, puis là, j'ai comme arrêté.

C. o.k. Puis tu as essayé de les relire ces mots-là ?

S. Bien, je les ai relus.

C. Tu les as relus et tu as été capable de les relire, c'est ça ?

S. (*Signe de tête*)

C. Est-ce que tu savais ce qu'il voulait dire ?

S. Bien, tu sais, j'en entendais parler du cholestérole.

C. O.k. Donc, tu as lu « cholestérole », c'est ça ?

S. Oui

C. Et l'autre mot, tu...

S. Non, je ne m'en rappelle pas.

C. Celui-là, tu ne t'en souviens pas. Est-ce que tu avais réussi à le lire aussi ?

S. Oui

C. O.k. Et qu'est-ce que tu as pensé quand tu as vu ces mots-là ? A quoi... Est-ce que tu as pensé à quelque chose pour essayer de les comprendre ou...

S. Non

C. Non

S. Bien « cholestérole » bien, j'ai pensé, tu sais, c'est vrai, il y a beaucoup de monde qui en parle de ça.

C. o.k.

S. (*Silence*)

C. Et quand tu as pensé à ça qu'il y avait beaucoup de monde qui en parlait, tu t'es dit ça, un peu comme tu me le dis mais dans ta tête, ou tu as vu des gens en parler, tu as entendu des gens...

S. Non, c'est comme si j'y pensais.

C. C'est comme si tu y pensais. O.k. Qu'est-ce que tu as fait d'autres pour comprendre les informations qui étaient dans ce paragraphe-là ?

S. Bien, j'ai regardé, bien, ces deux mots-là, j'ai accroché et je n'ai pas eu d'images.

C. C'est deux mots-là ... tu n'as pas eu d'images ?

S. Non

C. Pour ces deux mots-là tu n'as pas eu d'images ou pour l'ensemble ?

S. Non, pour l'ensemble.

C. Pour l'ensemble, il n'y avait pas d'images.

S. Non

C. o.k. Est-ce que tu sais pourquoi il n'y avait pas d'images pour ...

S. Bien, je pense que c'était plutôt à cause des mots. Je ne sais pas, je n'étais pas bien bien concentrée sur la lecture.

C. o.k. Tu étais moins concentrée sur cette lecture-là ?

S. Oui, je ne sais pas.

C. Et quand tu es moins concentrée, qu'est-ce que tu ne peux pas faire que tu peux faire quand tu es concentrée ?

S. Bien, là, c'est sûr que (*hésitations*), si je ne suis pas concentrée, je ne serai pas capable de, d'avoir des images.

C. O.k.

S. Bien ça dépend, tu sais, je peux être concentrée puis savoir, regarder, savoir les mots mais pas savoir les mots, tu sais, je ne les comprends pas.

C. O.k. Là, tu étais, tu étais concentrée ou tu ne l'étais pas ?

S. Non

C. Tu ne l'étais pas.

S. J'étais comme pas là.

C. Là, tu n'étais pas là et tu n'étais pas là à cause des mots difficiles en tout début ?

S. Oui, on dirait que c'est ça.

C. Ou à cause que tu pensais complètement à autre chose ?

S. Non, je ne pensais pas à autre chose. J'étais sur ma lecture sauf que ces deux mots-là, ils ont accroché puis je ne sais pas, ça comme bloqué.

C. Ca comme arrêté un peu ton travail ?

S. C'est ça.

(saut dans l'entretien)

C. O.k. Et si je te demande maintenant de me raconter, de m'expliquer ces deux paragraphes-là, qu'est-ce que tu peux me dire ?

S. Qu'il y avait beaucoup de monde qui étaient atteints de ces maladies-là puis que, c'est euh, (*silence*), voyons, je cherche le mot là.

C. Prends ton temps, on a du temps.

S. (*Long silence*) Ca va peut-être revenir un moment donné.

C. Ca va peut-être revenir mais là, ça ne revient pas.

S. Oui

C. Mais tu as compris qu'il y a des gens qui avaient été atteints de cette maladie-là.

S. Oui

C. Et quand tu m'en parles, qu'est-ce qui te revient ? Qu'est-ce qui te permet de me dire ça qu'il y avait des gens qui étaient atteints d'une maladie ?

S. Bien, ça le disait (*silence*)

C. Ca le disait. Tu te réentends lire le texte ou tu réentends tes commentaires, tes pensées « ah, c'est comme le cholestérole », qu'est-ce qui se passe ?

S. Bien (*silence*), il n'y a rien eu.

C. Il n'y a rien eu. Tu ne te réentends pas, tu ne revois pas des mots comme la dernière fois pour le mot « eau » ? Il n'y a pas de mots qui reviennent pour ça ?

S. Non

C. Et tu ne réentends pas non plus certaines sections ?

S. Non

C. Est-ce que tu sais qui sont les gens qui sont morts de ces maladies-là ? Est-ce que tu es capable avec le texte de savoir qui sont les gens ?

S. Non

C. Tu ne sais pas c'est qui ?

S. Non

C. Est-ce que pendant que tu as lu ce paragraphe-là, tu as essayé de repenser aux autres choses que tu avais lues dans les autres sections du texte ?

S. (*Signe de tête négatif*)

C. Non, il n'y a pas... tu n'as pas fait de retour la-dessus.

S. Non

C. Est-ce qu'il y a d'autres connaissances par contre auxquelles tu as repensé ? Des choses que tu savais ? Il y a le cholestérole auquel tu as pensé, mais est-ce qu'il y a autre chose ?

S. Non

(*saut dans l'entretien*)

C. O.k. Et maintenant qu'on a parlé ensemble, ça fait même deux rencontres, est-ce que tu as la sensation un peu d'avoir compris ce que tu fais justement pour comprendre un texte ?

S. Oui

C. Oui. Pourrais-tu essayer de me le dire dans tes mots ce que tu comprends que tu fais ?

S. Bien, je comprends que ... je regarde les mots, puis c'est comme, quand je suis accrochée à un mot, on dirait que je ne suis pas dans la lecture. On dirait que je suis partie à une autre place. Bien, je le lis, je comprends assez mais c'est pas vraiment, je ne suis pas vraiment dans le « beet » du texte, je suis plus partie.

C. O.k. Ca c'est quand tu accroches, c'est-à-dire quand tu accroches à un mot difficile ?

S. Oui

C. Ou quand tu accroches à un mot qui attire ton attention ? Lequel genre d'accrochage ?

S. Difficiles.

C. Les mots difficiles, tu as l'impression que tu pars.

S. Oui

C. Tu pars où à ton avis ?

S. Bien tu sais, je ne suis plus là.

C. Tu n'es plus, tu lis le texte...

S. Tu sais, je lis le texte mais on dirait que je m'en fous, je n'ai pas entendu qu'est-ce que... Tu sais, je lis ça, mais je pense, je ne pense pas à ce que je lis.

C. Tu penses à quoi à ce moment-là ?

S. Je ne sais pas. Je ne suis pas là parce que je viens d'accrocher. C'est bizarre, c'est comme si j'accrochais puis, tout d'un coup, je n'ai plus rien.

C. Ca t'enlève, ça te dérange le fait d'avoir accroché ?

S. Oui

C. Puis là, après ça, ça te déconcentre dans ta lecture du texte, c'est ça ?

S. Oui

(saut dans l'entretien)

C. Au contraire, si tous les mots ça va bien, que tu peux bien les lire, tu as la sensation de bien comprendre ce texte-là.

S. Oui

C. Et qu'est-ce que tu fais quand tous les mots, tu peux bien les lire ? Qu'est-ce qui se passe ?

S. Bien, c'est que je suis capable de m'imaginer les images puis je, je comprends bien et je reste dans le texte.

C. o.k. Merci beaucoup Émilie.

Annexe M
**Grille d'analyse des entretiens:
indices ayant permis la codification des entretiens**

Grille d'analyse des entretiens

COMPOSANTES AJOUTEES	INDICES D'OBSERVATION
CAPACITÉS INTROSPECTIVES	Observation ou discours sur la difficulté à entrer dans la tâche introspective
CAPACITÉ MÉTACOGNITIVES	<p>Observation ou discours sur les stratégies métacognitives conventionnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluation de la compréhension - Direction dans la tâche et moyens - Métalangage sur la tâche (<i>attention de bien distinguer le métalangage des évocations verbales</i>)
STRATÉGIES DE LECTURE dites conventionnelles	<p>Discours ou observation sur les stratégies identifiées dans les modèles de compréhension en lecture</p> <p><u>Exemples.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Stratégies de compréhension pour les mots ou phrases difficiles - Utilisation du titre et des sous-titres - Prise en compte du type de texte <p>Discours sur la dominante d'un projet de décodage</p>
ENJEU DE L'AFFECTIVITÉ	<p>Enjeu de l'intérêt / Attention aux éléments textuels considérés intéressants</p> <p>Enjeu de la motivation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nouveauté de la tâche - Motivation pour le sujet du texte - Motivation pour la tâche de lecture et /ou d'entretien
NATURE DU TRAVAIL	INDICES D'OBSERVATION
TRAVAIL EN PERCEPTION	<p>Aucune observation dans le discours ou dans l'analyse de procédures d'appropriation mentale</p> <p>Incapacité à revenir sur la lecture</p> <p>Discours sur les conditions de l'attention</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte des événements perturbateurs en cours d'entretien
ÉCHO DE PERCEPTION	<p>Discours sur le temps de tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> - La lecture dans l'immédiat est mieux réactivée
TRAVAIL EN ÉVOCATION	<p>Observation ou discours de procédures diverses d'appropriation mentale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en orbite mental de l'objet donné à percevoir

FORMES EVOCATIVES RECHERCHEES Les gestes mentaux	INDICES D'OBSERVATION
<p>GESTES D'APPROPRIATION ATTENTION - MÉMORISATION</p>	<p>Discours qui révèle un projet d'attention et/ou mémorisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projet de mettre dans sa tête, de faire exister, de faire un travail sur le texte - Emploi des termes « j'imagine », « je pense » - Indices quant à la nature du projet (non dirigé ou dirigé) <p>Indices de la présence de l'attention et/ou mémorisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacité à revenir sur des éléments du texte (même les éléments lus en début de tâche) - Description d'évoqués élaborés en cours de lecture <i>(importance de distinguer les évoqués constitués en cours d'entretien)</i> <p>Capacité à nommer les conditions de l'appropriation ou les conditions qui empêchent l'appropriation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Environnement perturbant (bruit, contexte, lumières) - Problèmes personnels (fatigue, stress, déficit) <p>QUALITE DU GESTE D'ATTENTION (enjeu du projet)</p> <p>Evocations vagabondes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discours qui révèle des évocations (pensées) extérieures à la tâche <p>Evocations-associations</p> <p>Discours ou observation sur des évocations associatives</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apport de l'imaginaire sans rapport de sens apparent - Apport des acquis sans rapport de sens apparent
<p>GESTES D'APPROFONDISSEMENT COMPRÉHENSION - RÉFLEXION</p>	<p>COMPREHENSION</p> <p>Présence d'une compréhension de nature plus spontanée</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enjeu des évocations-associations rapidement posées et pas nécessairement confrontées à la réalité du texte <p>Présence d'une compréhension de nature plus élaborée</p> <p>Projet d'allers-retours tête-texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projet de comparer les informations contenues dans le texte - Projet de comparer et d'ajuster les évocations élaborées et le contenu textuel <p>Indices de compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questions de sens avec réponse de sens - Discours spontané ou commandé sur le sens du texte <p>REFLEXION</p> <p>Projet d'allers-retours tête-texte-acquis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projet de comparer les informations contenues dans le texte et les acquis d'expérience et/ou de savoir <p>Utilisation efficace et porteuse de sens des connaissances antérieures en vue de soulever un obstacle</p>

FORMES EVOCATIVES RECHERCHEES Gestion d'ensemble des gestes mentaux	INDICES D'OBSERVATION
SENS DE L'ESPACE GESTION SPATIALE	Indices d'un travail qui s'inscrit dans la globalité <ul style="list-style-type: none"> - Attention à quelques éléments (qui porteraient le sens) - Travail à partir de mots-clés - Peu de souci des relations, capacité à synthétiser Emploi de termes « indices » dans le discours <ul style="list-style-type: none"> - A peu près, de manière générale, en gros, le plus important, sans entrer dans les détails Intérêt pour la structure du texte (gestion P2) <i>(Attention de distinguer ce qui relève d'un écho de perception)</i> Gestion spatiale des outils évocatifs <ul style="list-style-type: none"> - Organisation dans l'espace des évocations (mise en ordre, grosseur, relief, etc.) Rappels généraux, esprit de synthèse
SENS DU TEMPS GESTION TEMPORELLE	Indices d'un travail qui s'inscrit dans la précision <ul style="list-style-type: none"> - Recherche de relations entre les éléments - Souci de l'analyse, sensibilité aux relations causales - Souci du détail Respect ou sensibilité de la trame événementielle <ul style="list-style-type: none"> - Attention aux dates - Chronologie des événements
VISÉE DE REPRODUCTION- TRADUCTION	Observation ou discours d'un rapport dominant au texte Evoqués associés à un projet de reproduction- traduction <ul style="list-style-type: none"> - Evoqués visuels gérés en paramètre 2 - Evoqués visuels ou verbaux gérés en P1 et représentatifs de la situation textuelle (reprise possible d'images vues) - Evoqués auditifs Rappels précis <ul style="list-style-type: none"> - Reproduction du texte ou traduction précise
VISÉE DE TRANSFORMATION- INTERPRETATION	Observation ou discours d'un rapport dominant à soi Evoqués associés à un projet de transformation- interprétation <ul style="list-style-type: none"> - Dominante des évocations-associations VS soi - Evoqués visuels P1 (nourris par le P4) - Evoqués verbaux Rappels personnalisés <ul style="list-style-type: none"> - Appropriation personnelle de l'information

FORMES EVOCATIVES RECHERCHEES Gestion d'ensemble des gestes mentaux	INDICES D'OBSERVATION
SENS DE LA SIMILITUDE	<p>Dominante des comparaisons de similitude / Sensibilité aux informations convergentes - Recherche de relations VS un sens commun</p> <p>Discours en termes de similitude - C'est comme, ça ressemble, ça va avec...</p> <p>Rapport à la tâche précédente en termes de similitude</p>
SENS DE LA DIFFÉRENCE	<p>Dominante des comparaisons de différence / Sensibilité aux informations divergentes - Recherche de relations VS un sens différent</p> <p>Discours en termes de différence - Ce n'est pas, ça ne ressemble pas, ça ne va pas avec... c'est le contraire de....</p> <p>Rapport à la tâche précédente en termes de différence</p>
VISEE D'EXPLICATION	<p>Dominante de l'explication - Dominante des relations (causales et autres)</p>
VISEE D'APPLICATION	<p>Compréhension en vue de la tâche conventionnelle - Répondre à des questions - Discours en termes d'exemples</p>
CONTENUS EVOCATIFS RECHERCHEES Nature des évoqués	INDICES D'OBSERVATION
ÉVOQUÉS VISUELS	<p>Discours de type « j'ai imaginé » Discours ou observations Elaboration d'un film, image fixe unique ou images multiples</p> <ul style="list-style-type: none"> - Images concrètes - Images de lettres ou de chiffres - Images de schémas, tableaux, réseaux, etc. - Images imaginaires
ÉVOQUÉS AUDITIFS	<p>Discours ou observations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entendu du discours lu / Redite textuelle - Type de réactivation pour les connaissances antérieures
ÉVOQUÉS VERBAUX	<p>Emploi fréquent de l'expression « j'ai pensé » Reprise personnelle du texte, redite en mots personnalisés</p>
ÉVOQUÉS KINESTHESIQUES	<p>Discours ou observation de ressentis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentiments - Ressentis physiques - Sensibilité aux rythmes

CONTENUS EVOCATIFS RECHERCHES Gestion paramétrique	INDICES D'OBSERVATION
PARAMETRE 1	Observation de l'apport du concret dans la gestion évocative - Images des situations évoquées par le texte - Discours sur les situations du texte
PARAMETRE 2	Travail prioritaire sur les mots et les chiffres - Evoqués visuels (les mots, les chiffres, la structure du texte ou d'un paragraphe) - Evoqués auditifs ou verbaux (épellation)
PARAMETRE 3	Travail prioritaire de relations - Evoqués visuels : recours à des schémas, tableaux, réseaux - Evoqués verbaux : élaboration d'un discours de sens capable d'abstraction
PARAMETRE 4	Travail prioritaire dans l'imaginaire - Transformation de la situation du texte - Apport de l'imaginaire dans le travail évocatif
CONTENUS EVOCATIFS RECHERCHES Contenu textuel	INDICES D'OBSERVATION
UNITÉS TEXTUELLES Mots, phrases, paragraphes, texte Dates, lieux, personnages, trame	Traitement observable de ces unités textuelles - Discours d'entretien sur ces éléments - Description d'évoqués liés à ces éléments - Etude des éléments rappelés

Annexe N

Tableau de codification des entretiens : exemple

NOM DU SUJET. Gabrielle / Sujet bon compreneur (entretien 1)

Note.

Les chiffres et les lettres avant les extraits d'entretien indiquent la page de l'entretien (chiffre) et la place approximative de l'extrait (A= haut de la page et B= bas de la page)

COMPETENCES METACOGNITIVES / CAPACITE INTROSPECTIVE

Constat généraux.

Capacités introspectives fortes / Connaissance préalable de son fonctionnement mental et des outils mentaux qui sont à sa disposition.

COMPETENCES METACOGNITIVES

Métalangage qui conduit le travail mental (à ne pas confondre avec des évoqués verbaux)

4A. C. Et, et tu disais ça, un peu comme si tu te parlais ? S. Oui. C. Je ne pouvais pas t'entendre mais tu te parlais à toi avant de lire le texte. S. Oui

6B. (...) je me dis, bon mettons la ville Vancouver, je dis à mon cerveau emmagasine Vancouver.

7A. C. Quand tu commandes comme ça à ton cerveau d'emmagasiner les choses, tu es en train, tu te parles à toi-même dans ce temps-là, tu es en train de te dire ... S. Oui

8A. Bien, c'est... je commande à mon cerveau puis il le fait tout de suite.

16A. Mais un texte moyennement intéressant que je lis normalement. Il faut que je lui demande.

Langage métacognitif imagé

16A. (...) il l'emmagasine dans un petit tiroir.

Prise de conscience des conditions de la vie mentale (influence des facteurs extérieurs)

21A. Ca va dépendre des fois des problèmes, des problèmes que j'ai, ça me prend trop l'esprit donc... je vagabonde. Des fois, je fatigue quand je suis beaucoup fatiguée, là mon esprit imagine... je suis partie.

* * * * *

Conscience introspective quant à la dominante visuelle

30B. Bien j'ai compris que j'utilisais beaucoup beaucoup les images.

Conscience de ses limites évocatives / Proposition d'amélioration

30B. Puis que le son, il n'était pas vraiment présent. Puis peut-être que (...) je pourrais mieux comprendre si je pourrais embarquer le son

SYNTHESE DE LA DEMARCHE (constats généraux)

Mobilité mentale évidente.

Possibilité mentionnée de pouvoir utiliser tous les types d'évoqués quant au contenu évocatif (malgré une dominante évocative visuelle apparente et une maîtrise dans ce type d'évoqués de la gestion de l'ensemble des paramètres).

Dominante de reproduction. Sensibilité au texte, retour très précis sur ce dernier, prise en compte des acquis de savoir et d'expérience.

Capacité d'analyse et de synthèse.

Compréhension à partir d'éléments clés qui font sens à ses yeux

25B. C. Qu'est-ce qui se passait dans ta tête pour que tu puisses me dire, j'ai lu puis je comprends, qu'est-ce qui t'assure que tu as compris ? (...) S. Que je me rappelle de certaines choses, pas nécessairement très importantes mais que ça va me permettre de comprendre ce texte-là.

7B. C. Comme là, pour ce premier paragraphe là, si tu y penses à ce premier paragraphe, qu'est-ce qui te revient en tête ? S. Euh, Vancouver... Il y a les immigrants qui sont à... les immigrants chinois qui sont arrivés à Vancouver pour construire un chemin de fer puis, c'est à peu près ça.

11B. Et bien, mettons, les nombres, il y a beaucoup de dates (...). Je me fais une ligne du temps dans ma tête puis là, je me dis, je prends les mots-clés les plus importants, puis j'ai écrit, mettons il y a la ligne du temps, il y a la date, elle montre sur la table la disposition des choses, en dessous puis qu'est-ce qui s'est passé là.

Capacité à dégager les éléments importants

6B. Bien je sais ce qui est important (...)

22A. Donc c'est important de mémoriser... mais pas tout, les choses les plus importantes.

* * * * *

Travail mental en deux temps.

Existence mentale des mots du texte (P2 – projet plus dirigé), puis élaboration spontanée d'images concrètes P1 qui peuvent y être associées.

Intuition par les mots-clés desquels surgissent des images concrètes. Prolongement spontané des mots écrits du texte en images.

17A. En emmen, en emmagasinant les mots, souvent l'image vient avec (...) C'est comme un « pack de deux ».

21A. Je pense que c'est mon cerveau qui s'en est vraiment... soucieux puis... Il a vraiment pris les mots-clés puis il les a (silence), disons (silence), en tout cas, il les a transformés en images.

Réactivation en fonction des besoins spécifiques (utilisation clé des éléments codés)

NOM DU SUJET. Gabrielle / Sujet bon comprendre (entretien 1)

SYNTHESE DE LA DEMARCHE (constats généraux) (suite)

Note de performance.

Procédures qui, malgré la maîtrise apparente dont elles font l'objet, ne sont pas toujours efficaces.

Mémorisation imprécise (réactivation des dates)

12A. Bien que, qu'il y a, qu'à certaines époques, c'était plus facile, à certaines époques, c'était plus difficile. Bien...la trans... la voie ferrée là... Elle a été en 1871, quelque chose comme ça. C'est un gros projet que, qui a commencé en 1971, en 19. non 1800. En 1880, je pense. Là, les Chinois sont arrivés pour aider à construire la voie ferrée.

NOM DU SUJET. Gabrielle / Sujet bon comprendre (entretien 1)

PERCEPTION

MISES EN ŒUVRE DES STRATEGIES DE LECTURE DITES CONVENTIONNELLES

Rappel des stratégies de compréhension des mots ou paragraphes (éventuellement retour par conventions puisque pas d'application réelle)

3B. (...) je me suis dit il faut... bien, comme je lis beaucoup, donc je me dis, si je ne comprends pas un mot, relire la phrase, tout ça au lieu de passer puis continuer (...) Ca peut me mélanger. Mettons que je ne comprends pas un mot ou que j'ai plus de difficulté à lire un paragraphe, je le recommence deux à trois fois puis après ça, je peux continuer le texte.

15A. Ce sont des mots plus compliqués, là, j'essaie de trouver un synonyme puis... quand je peux pas, bien, j'essaie de tout comprendre avec le contexte. C. o.k. Donc pour les mots compliqués, tu y penses, tu, discutes avec toi-même pour essayer de comprendre. S. (Signe de tête affirmatif) C. Est-ce que c'est arrivé dans ce texte-là qu'il y a eu un mot trop compliqué qui t'as ... S. Non

EVOICATIONS VAGABONDES

Contrôle des évocations vagabondes (pour cette tâche).

22A. C. Mais là, pour ce texte là, il n'y a pas eu ça cette... de partir comme ça ? Tu étais concentrée sur le texte et les images étaient en lien avec le texte ? S. (Signe de tête affirmatif), oui.

NOM DU SUJET. Gabrielle / Sujet bon comprendre (entretien 1)

LES GESTES D'APPROPRIATION. LE GESTE D'ATTENTION

Projet d'attention au texte très fort.

25B. C. Qu'est-ce qui se passait dans la tête pour que tu puisses me dire : « j'ai lu puis je comprends » ? Qu'est-ce qui t'assure que tu as compris ? (...) S. Que je me rappelle de certaines choses, pas nécessairement très importantes mais que ça va me permettre de comprendre ce texte-là. C. o.k. Puis quand tu t'en rappelles donc, pour toi d'être assurée d'avoir compris, c'est savoir qu'il y a des choses qui ont été mises dans la tête finalement, qu'il y a des choses qui existent ? S. (Signe de tête affirmatif).

10A. C. Donc pour chaque réalité qui est écrite dans le texte, tu essaies de les représenter avec des images. S. (Signe de tête affirmatif)

PROJET IMPLICITE OU INDICES (Travail spontané ou automatisé)	PROJET EXPLICITE	CONTENU EVOCATIF
<p>Indices d'un travail d'attention au texte 6A. <u>Bien souvent, le premier paragraphe, ça, je le relis plusieurs fois. Puis là, ça m'entre beaucoup dans le contexte.</u> C. (...) Qu'est-ce qui se passe dans ta tête pendant que tu, relu, que tu relis comme ça plusieurs fois le paragraphe ? S. <u>Bien la première fois, je retiens certaines choses. Puis ces choses-là sont emmagasinées puis après, je retiens d'autres choses en relisant, je retiens d'autres choses donc ça fait, ça se rejoint bout à bout.</u></p> <p>Travail d'attention spontané-automatisé Evocation imagée des mots du texte traités 17A. Plus concrètes, comme le film celui-là, est-ce que tu veux vraiment les faire, tu te dis vraiment : « il faut que je fasse exister, il faut que je mette le texte dans ma tête en images », ou elles arrivent spontanément les images en lisant ? S. En (...) emmagasinant les mots, souvent l'image vient avec (...) C. elles sont spontanées, elles arrivent spontanément ou tu as un travail à faire pour les faire exister ? S. Non pas de travail, elles arrivent comme ça.</p> <p>15B. Automatiquement donc, des mots surgissaient avec des images qui pouvaient y être associées, c'est ça ? S. Oui.</p>	<p>Indices d'un travail dirigé d'attention (en fonction éventuellement de l'intérêt) 6B. (...) je me dis, bon mettons la ville Vancouver, je dis à mon cerveau emmagasine Vancouver. Je prends, tu sais, plusieurs mots, dates, nombres peu importe (<i>court silence</i>) l'élément... Je commande à mon cerveau de l'emmagasiner. Pendant ce temps, j'emmagasine d'autre chose par dessus mais qui reste là. Puis, elles peuvent se replacer dans une phrase ou dans un petit tiroir...</p> <p>8B. <u>Bien, c'est... je commande à mon cerveau puis il le fait tout de suite (...)</u> Je suis habituée de lire beaucoup comme j'ai dit avant, ça fait que c'est comme instantané (...). Je me dis emmagasine puis ça rentre tout de suite (...). Comme une donnée d'ordinateur.</p> <p>11B. Et bien, mettons, les nombres, il y a beaucoup de dates (...) D'habitude, on fait ça sur une feuille mais j'ai pas de feuille, ça fait que... Je me fais une ligne du temps dans ma tête (...)</p> <p>16A. <u>Mais un texte moyennement intéressant que je lis normalement. Il faut que je lui demande parce (...)</u> Il ne le fait pas seul. C. o.k. Ce que tu demandes à ton cerveau, c'est d'emmagasiner l'information ? S. Oui.</p>	<p>Mobilité évocative, contenu évocatif non figé 25B. Quand tu te rappelles de ces choses-là... peu importe comment elles reviennent, ça t'importe peu, en autant qu'il y a quelque chose dans ta tête. S. Oui</p> <p>Dominante. Evoques visuels (P1, P2 et P3) 8B. C. Puis de rentrer un mot dans la tête, c'est de pouvoir le revoir éventuellement si tu en a besoin ? S. Oui</p> <p>10A. C. Donc pour chaque réalité, qui est, ce qui est écrite dans le texte, tu essaies de les représenter avec des images. S. (Signe de tête affirmatif)</p> <p>15A. <u>Mots, images, ligne du temps, c'est à peu près ce que j'utilise.</u></p> <p>17A. <u>En emmagasinant les mots, souvent l'image vient avec (...)</u> C'est comme un « pack de deux ».</p> <p>21B. <u>Bien, images et mots. C. Images et mots. S. Ca dépend qu'est-ce que j'imagine là mais... souvent images et mots.</u></p>

LES GESTES D'APPROPRIATION. LE GESTE D'ATTENTION (suite)

PROJET IMPLICITE OU INDICES <i>(Travail spontané ou automatisé)</i>	PROJET EXPLICITE	CONTENU EVOCATIF
<p>15B. C. (...) est-ce que tu avais ce projet-là, avant même de commencer la lecture ou même pendant la lecture, est-ce que tu veux vraiment le faire exister avec des mots ? Tu me dis : « je demande à mon cerveau ». Ca, c'est vraiment une demande, tu lui demandes, ça ne vient pas spontanément ? S. Non, bien ça va dépendre. <u>Si c'est un texte qui m'intéresse beaucoup beaucoup, bien ça va se faire naturellement, je n'aurai pas besoin de demander à mon cerveau. Il va tout de suite l'emmagasiner, tout ce que moi je trouve intéressant.</u></p> <p>16A. <u>Mais un texte moyennement intéressant que je lis normalement, il faut que je lui demande parce...(silence) (...)</u> Il ne le fait pas seul. C. o.k. Lorsque tu demandes à ton cerveau, c'est d'emmagasiner l'information. S. Oui *</p>		<p>Attention par relecture</p> <p>QUESTION. écho de perception, évoqués auditifs ou évoqués visuels en P2.</p> <p>16A. C. (...) comment tu fais pour bien emmagasiner l'information ? S. <u>Bien, je relis relis beaucoup le mot et après ça, je demande à mon cerveau « emmagasine-le », puis là, mettons, il l'emmagasine dans un petit tiroir (...).</u> C. Donc tu emmagasines le mot écrit, tu te le répètes ? S. Oui. C. Et à force de le répéter, il s'inscrit sur ta feuille blanche dans ta tête</p>

ROLE DES EVOCATIONS-ASSOCIATIONS (A un mot est associé une image VS des acquis de savoir ou d'expérience)

5B. C. Et quand tu as commencé la lecture, est-ce que cette image-là était toujours dans ta tête, au tout début quand tu l'as commencée, est-ce qu'elle est restée dans ta tête ? S. Non. C. Non. Tu l'as eu quand j'ai dit le mot immigration. S. Oui.

LES GESTES D'APPROPRIATION. LE GESTE DE MEMORISATION

Activation de la mémoire de travail (qui permet ensuite de poser des liens entre les différents éléments du texte).

6A. Bien la première fois, je retiens certaines choses. Puis ces choses-là sont emmagasinées puis après, je retiens d'autres choses en relisant, je retiens d'autres choses donc ça fait, ça se rejoint bout à bout.

22B. C. (...) quand tu as commencé le texte ou durant le texte, d'apprendre des choses... de mémoriser des choses, de mettre des choses par cœur dans ta tête ou ce n'était pas un objectif que tu avais ? S. Bien, oui, c'est important quand je lis un texte... toujours... mémoriser des choses parce que dans un texte comme ça, tu n'as pas nécessairement de suite mais dans un livre, la première page que tu lis, si tu retiens rien, mettons les noms des personnages puis tout, peut-être qu'un chapitre plus loin, tu ne comprendras plus rien.

27B. il a fallu que j'aille chercher un peu parce que j'avais emmagasiné des informations sur l'autre page après. C. Après donc. Tu as donc fait un retour, tu as fait revenir dans la tête une information que tu avais mise pour comprendre une nouvelle information qu'on dit. S. Oui

Rôle du retour des acquis de savoir et d'expérience dans l'élaboration des évoqués visuels en P1

PROJET IMPLICITE ou INDICES (EVOICATIONS SPONTANÉES)	PROJET EXPLICITE	CONTENU EVOCATIF
	<p>Conscientisation de l'importance de la mémoire de travail.</p> <p>Indices de la capacité à gérer la projection dans l'avenir</p> <p>23A. C. Est-ce que tu veux une mémoire à long terme ? Est-ce que, dans le sens que... est-ce que tu crois, est-ce que tu aimerais être capable de repenser à ce que tu as fait vivre du texte, dans une semaine, dans deux semaines ? Est-ce que tu serais capable ? S. Probablement que oui, si j'y pensais bien là .</p> <p>28B. C. Oui, tu as appris des choses ? S. J'ai appris beaucoup de choses, des dates, des dates ...comme ça, ça peut peut-être pas servir mais plus tard, je vais peut-être m'en rappeler et ça va peut-être être utile.</p>	<p>Retour des éléments évoqués de la manière dont ils ont été évoqués (23, 24).</p> <p>Dominante des évoqués visuels en P2 (mots et phrases) et en P1.¹</p>

¹ Page 24. Gestion en P2 pour le mot « taxe », nature plus abstraite. Pas de gestion en P1.

LES GESTES D'APPROFONDISSEMENT. LES GESTES DE COMPREHENSION ET DE REFLEXION

Construction du sens qui s'opère dans un projet d'aller-retour entre le texte et les acquis de savoir ou d'expérience (relations dans un souci de correspondance)
 17B. C. (...) tu te sers de quoi pour illustrer justement les textes ? D'illustrations que tu as déjà vues, de connaissances que tu as et tu essaies de faire des liens ? Qu'est-ce qui arrive ?
 S. Connaissances puis ça dépend. Si j'ai déjà vu un documentaire sur ça, bien je vais essayer de reprendre les images qui... vont bien avec... C. Qui correspondent au texte ? S. Oui

Travail important de relations entre les éléments d'information (lien entre les éléments mis en mémoire de travail)
 6B. Puis ces choses-là sont emmagasinées puis après, je retiens d'autres choses en relisant, je retiens d'autres choses donc ça fait, ça se rejoint bout à bout. C. o.k. Donc les éléments que tu retiens première lecture sont liés à d'autres que tu retiens d'une deuxième lecture, etc. S. Oui
 20B. C. C'était important pour toi quand tu faisais toutes ces images-là de donner du sens au texte, c'est-à-dire d'avoir des relations entre chacune des images, que le film soit logique, etc. ? S. Oui Je n'aime pas ça des affaires trop compliquées que je ne comprends pas. Quand c'est logique, c'est plus lipide, je peux mieux comprendre.
 27B. C. (...) et quand tu as lu cette section-là, elle est revenue ou elle était déjà là dans ta tête, la séquence de film qui te parlait des conditions plus misérables ou tu as eu à la faire revenir pour comprendre mieux cette section-là ? S. Elle est revenue parce que j'avais lu un autre bout à l'arrière. Il a fallu que j'aille chercher un peu parce que j'avais emmagasiné des informations sur l'autre page après. C. Après donc. Tu as donc fait un retour, tu as fait revenir dans ta tête une information que tu avais mise pour comprendre une nouvelle information qu'on dit. S. Oui

<p>PROJET IMPLICITE (EVOCATIIONS SPONTANÉES)</p>	<p>PROJET EXPLICITE</p>	<p>CONTENU EVOCATIF</p>
<p>Retour spontané d'un savoir à partir d'un mot 4B. Bien, l'immigration, je sais que c'est ça été difficile pour certains peuples. C'est tout, c'est venu tout seul dans ma mémoire (silence)... * 5A. Il y a des films qui montrent ça. J'écoute beaucoup de documentaires... (20A) Indice d'une compréhension spontanée 25B. Et bien, l'installation au Canada, bien j'ai trouvé que c'était pas compliqué à lire, c'était très explicite, très ouvert. Ça n'avait pas de complications. Tu lisais puis tu comprenais (...) systématiquement.</p>	<p>Projet explicite d'utiliser le savoir pour bâtir le sens du texte. Travail de comparaison entre le texte, le savoir et l'élaboration d'évocations. 17B. C. (...) tu te sers de quoi pour illustrer justement les textes ? D'illustrations que tu as déjà vues, de connaissances que tu as et tu essaies de faire des liens ? Qu'est-ce qui arrive ? S. Connaissances puis ça dépend. Si j'ai déjà vu un documentaire sur ça, bien je vais essayer de reprendre les images qui... vont bien avec... C. Qui correspondent au texte ? S. Oui</p>	<p>Réactivation des connaissances procédurale QUESTION. Evoqués vebaux ou métalangage 4A. C. Et, et tu disais ça, un peu comme si tu te parlais ? S. Oui. C. Je ne pouvais pas t'entendre mais tu te parlais à toi avant de lire le texte. S. Oui Evoques visuels P1. Réactivation du savoir ou du vécu. 5A. S. Plus des images. Des images de documentaires qui montraient des familles, mettons irlandaises ou peu importe... qui arrivaient dans un pays puis que, qui étaient comme mal reçues. C. o.k. Et ces images-là, elles étaient comme le film, en mouvement avec de la couleur ? S. Oui</p>

NOM DU SUJET. Gabrielle / Sujet bon compreneur (entretien 1)

LES GESTES D'APPROFONDISSEMENT. LES GESTES DE COMPREHENSION ET DE REFLEXION (suite)

<p>PROJET IMPLICITE (COMPREHENSION SPONTANEE)</p>	<p>PROJET EXPLICITE (COMPREHENSION ELABOREE)</p>	<p>CONTENU EVOCATIF (DOMINANTE)</p>
<p>Travail de comparaison entre le texte, le savoir et l'élaboration d'évocations (suite) 17B. Si j'ai déjà vu un docu, un documentaire sur ça, bien je vais essayer de reprendre les images qui... vont bien avec... C. Qui correspondent au texte ? S. Oui 18A. C. Si tu n'as pas de connaissances immédiates, tu te fais une image que tu penses qui peut représenter le texte, c'est ça ? S. Oui. C. Et là, tu cherches dans ta tête s'il n'y aurait pas une autre image qui pourrait correspondre. S. Oui.. 18A. Bien, bien peut-être les mots, moi je les imagine en images sans avoir de connaissances ou de films, tout ça bien ça me donne l'image, là je peux aller fouiller dans les films que j'ai déjà vus, là, je trouve l'image, mettons « ah, elle lui ressemble », puis là, mon cerveau, il passe à l'autre. 18B. (...) puis quand j'ai des connaissances, je vais simplement fouiller puis les images, les mots en images qui représentent mieux l'image, je vais les associer. 19A. S'il y avait eu des images avec ce texte-là justement, est-ce que tu aurais d'abord regardé les images ou tu serais aller lire le texte ? S. J'aurais lu, bien j'aurais jeté un coup d'œil sur les images, voir qu'est-ce qu'elles représentaient et quand j'arriverais à la partie qu'elles présentent dans le texte, j'aurais revu l'image pour mieux comprendre la partie du texte. C. o.k. S'il y avait des correspondances, etc. S. C'est ça.</p> <p>Intuition de l'importance des éléments / Projet de comprendre 17A. Si c'est un mot... de l'ordinaire mais avec le contexte qu'il devient important... bien, il faut que je relise plusieurs fois.</p>	<p>Travail de comparaison entre le texte, le savoir et l'élaboration d'évocations (suite) 17B. Si j'ai déjà vu un docu, un documentaire sur ça, bien je vais essayer de reprendre les images qui... vont bien avec... C. Qui correspondent au texte ? S. Oui 18A. C. Si tu n'as pas de connaissances immédiates, tu te fais une image que tu penses qui peut représenter le texte, c'est ça ? S. Oui. C. Et là, tu cherches dans ta tête s'il n'y aurait pas une autre image qui pourrait correspondre. S. Oui.. 18A. Bien, bien peut-être les mots, moi je les imagine en images sans avoir de connaissances ou de films, tout ça bien ça me donne l'image, là je peux aller fouiller dans les films que j'ai déjà vus, là, je trouve l'image, mettons « ah, elle lui ressemble », puis là, mon cerveau, il passe à l'autre. 18B. (...) puis quand j'ai des connaissances, je vais simplement fouiller puis les images, les mots en images qui représentent mieux l'image, je vais les associer. 19A. S'il y avait eu des images avec ce texte-là justement, est-ce que tu aurais d'abord regardé les images ou tu serais aller lire le texte ? S. J'aurais lu, bien j'aurais jeté un coup d'œil sur les images, voir qu'est-ce qu'elles représentaient et quand j'arriverais à la partie qu'elles présentent dans le texte, j'aurais revu l'image pour mieux comprendre la partie du texte. C. o.k. S'il y avait des correspondances, etc. S. C'est ça.</p>	<p>Réactivation fonction du travail évocatif. Mobilité mentale apparente. 8A. Bien ça dépend. Si je retiens toute une phrase, et bien toute la phrase va apparaître, mais si je retiens seulement quelques mots de la phrase, bien ce sont ces mots-là qui vont apparaître. 18B. C. (...) les connaissances que tu as déjà, qui sont déjà dans ta tête, quand tu, à ces connaissances-là, elles reviennent comment dans ta tête les connaissances ? S. Ça va dépendre comment que je les ai emmagasinées. En mot, elles vont revenir en mot. Peut-être qu'une image va sortir après mais je ne sais pas. Mais ceux que j'ai vus en images vont rester en images... 19A. Est-ce que ça peut arriver que tu vas aussi réentendre soit ... parler ? S. Oui C. A propos de ça ou tu vas réentendre le commentaire d'un film ? Est-ce que tu peux réentendre des choses ? S. Oui. Construction du sens par les évoqués visuels. Passage du P2 au P1.</p>

NOM DU SUJET. Gabrielle / Sujet bon comprendre (entretien 1)

LA GESTION DES GESTES MENTAUX. VUE D'ENSEMBLE. Sens d'application et/ou sens d'explication

PROJET D'APPLICATION	PROJET D'EXPLICATION
Pas d'indices pertinents	Pas d'indices pertinents

LA GESTION DES GESTES MENTAUX. VUE D'ENSEMBLE. Sens de reproduction et/ou sens de transformation

Projet de reproduction dominant (rapport au texte très fort / Prise en compte des savoirs associés).

Evoqués visuels P1 ancrés dans le vécu / mémoire affective

10B. Ça ressemblait probablement pas à ça mais... Pâté chinois, ça revient comme du pâté chinois que mes parents font (...) Une table avec un plat blanc parce que mon père fait toujours ça dans un plat blanc. Avec... des patates puis sur le dessus, du paprika parce que il y en a. C. o.k. Tu revois le pâté chinois que vous mangez à la maison. S. Oui.

PROJET DE REPRODUCTION-TRADUCTION	PROJET DE TRANSFORMATION-INTERPRETATION
<p>Rapport au texte très fort</p> <p>9A. (...) Bien les mots sont représentés par des images.</p> <p>10A. C. Donc pour chaque réalité, ce qui est écrit dans le texte, tu essaies de le représenter avec des images. S. (Signe de tête affirmatif)</p> <p>11A. Bien, ça ne parlait pas de manger du pâté chinois, ça parlait plus que, ils donnaient à manger aux Chinois.</p> <p>12A. C. Tu l'as créée au tout début, pendant la lecture ou à la fin ?S. Et bien, un peu tout le temps parce quand les dates sont là, il faut qu'elle soit là pour tout de suite l'écrire.</p> <p>9A (...) Mettons, ça parlait des Chinois, ils travaillaient sur les chemins de fer dans des conditions difficiles, des falaises dangereuses, des mousses? puis tout ça. Bien là, je voyais, mettons le chemin de fer avec des fossés sur le côté puis des Chinois qui travaillaient... Puis mettons, ils faisaient exploser une roche? puis là, il y avait un Chinois qui mourrait? puis, mettons, il y avait trop de piqûres de mouche, puis là, ils se rendaient à l'infirmierie.</p>	<p>Appropriation personnelle du texte / Mise en jeu de soi</p> <p>10B. Pâté chinois, ça revient comme du pâté chinois que mes parents font (...) Une table avec un plat blanc parce que mon père fait toujours ça dans un plat blanc.</p> <p>Apport de l'imagination (prise pour soi plus personnelle) si savoir inefficace</p> <p>18A. Bien, bien peut-être les mots quand que, moi je les imagine en images sans avoir de connaissances ou de films, tout ça bien ça me donne l'image, là je peux aller fouiller dans les films que j'ai déjà vus, là, je trouve l'image, mettons « ah, elle lui ressemble » puis là, mon cerveau, il passe à l'autre.</p>

LA GESTION DES GESTES MENTAUX. VUE D'ENSEMBLE. Sens de reproduction et/ou sens de transformation (suite)

PROJET DE REPRODUCTION-TRADUCTION	PROJET DE TRANSFORMATION-INTERPRETATION
<p>Rapport au texte / Evocation copie-conforme à l'objet de perception 7B.C. Et ils sont écrits comme ils étaient écrits dans le texte, c'est-à-dire noir sur blanc ou c'est différent ? S. Oui, noir sur blanc.</p> <p>8A. Bien, ça dépend. Si je retiens toute une phrase, et bien toute la phrase va apparaître mais si je retiens seulement quelques mots de la phrase, bien ce sont ces mots là qui vont apparaître.</p> <p>Rapport au texte / Prise en compte des savoirs associés 17B. C. (...) tu te sers de quoi pour illustrer justement les textes ? D'illustrations que tu as déjà vues, de connaissances que tu as et tu essaies de faire des liens ? Qu'est-ce qui arrive ? S. Connaissances puis ça dépend. Si j'ai déjà vu un documentaire sur ça, bien je vais essayer de reprendre les images qui... vont bien avec... C. Qui correspondent au texte ? S. Oui</p> <p>18B. (...) puis quand j'ai des connaissances, je vais simplement fouiller puis les images, les mots en images qui représentent mieux l'image, je vais les associer.</p> <p>18A. Bien, bien peut-être les mots quand que, moi je les imagine en images sans avoir de connaissances ou de films, tout ça bien ça me donne l'image, là je peux aller fouiller dans les films que j'ai déjà vus, là, je trouve l'image, mettons « ah, elle lui ressemble » puis là, mon cerveau, il passe à l'autre.</p>	
<p>Rapport à la tâche 14B. (...) je vais aller chercher, mettons, tu me demandes telle date, qu'est-ce qui s'est passé. Bien, je vais « t'chêquer » la date au lieu de toute voir ma ligne du temps puis, bien, ça dépend de qu'est-ce que toi tu me demandes.</p>	

LA GESTION DES GESTES MENTAUX. VUE D'ENSEMBLE. Sens par la similitude et/ou sens par la différence

SENS PAR LA DIFFERENCE	SENS PAR LA SIMILITUDE
<p>Rapport de compréhension par la différence VS les images 26A. . C. Cette section-là par exemple, quand on te parle de l'installation des Chinois ici... qu'est-ce qui te revient, qu'est-ce tu as fait exister ? S. Et bien, les Chinois qui travaillent dans d'autres milieux que le chemin de fer (...) C. Donc tu vois l'usine de poissons puis les Chinois. Pendant que tu me parles, tu me dis : « ils travaillent dans autre chose que le chemin de fer ». Est-ce que tu fais ce lien-là, est-ce que tu compares pour, pour le sa...S. Oui, bien parce que dans ça l'air, leur travail à l'air mieux, mieux vivable. Ils sont plus acceptés tandis qu'au chemin de fer, ils étaient plus traités comme des esclaves (27A) 27B. C. Et qu'est-ce qui t'attire quand tu compares ces images-là dans ta tête ? Est-ce que tu cherches à voir qu'est-ce qui est pareil, ce qui se ressemble ou tu cherches les différences ? S. Les différences...dans ce cas là, les milieux... leur situation s'était améliorée.</p>	<p>Prolongement du projet de reproduction. Aller-retour évocation / savoir - Recherche du semblable. 18A. Bien. bien peut-être les mots quand que, moi je les imagine en images sans avoir de connaissances ou de films. tout ça bien ça me donne l'image, là je peux aller fouiller dans les films que j'ai déjà vus, là, je trouve l'image, mettons « ah, elle lui ressemble » puis là mon cerveau, il passe à l'autre. 18A. C. Si tu n'as pas de connaissances immédiates, tu te fais une image qui peut représenter le texte, c'est ça ? S. Oui. C. Et là, tu cherches dans ta tête s'il n'y aurait pas une autre image qui pourrait correspondre. S. Oui.. 17B. Si j'ai déjà vu un documentaire sur ça, bien je vais essayer de reprendre les images qui... vont bien avec... C. Qui correspondent au texte ? S. Oui</p>
<p>Comparaison des évoqués d'hier et d'aujourd'hui : constat des différences 10B. Comme le pâté chinois d'aujourd'hui. (...) Ça ne ressemblait probablement pas à ça mais... Pâté chinois, ça revient comme du pâté chinois que mes parents font (...) Une table avec un plat blanc parce que mon père fait toujours ça dans un plat blanc...</p>	

LA GESTION DES GESTES MENTAUX. VUE D'ENSEMBLE. Sens par le temps et/ou sens par l'espace

GESTION DANS LE TEMPS	GESTION DE L'ESPACE
<p>Projet de reproduction / Souci du détail et de la précision</p> <p>Construction du sens en images qui s'organisent dans le temps en fonction de l'ordre des informations</p> <p>9A. (...) <u>Puis mettons, ils faisaient exploser une roche, puis là, il y avait un Chinois qui mourrait, puis, mettons, il y avait trop de piqûres de mouche, puis là, ils se rendaient à l'infirmier.</u> C'était comme un film.</p> <p>9B. Bien, c'est comme un film... il y a une image d'un Chinois avec trop de mouches. Après ça, salaire minime, là je vois des Chinois qui vivent dans une petite tente avec sa famille (suite de la description)...</p> <p>10A. Ca se suit, ça fait comme un film.</p> <p>Besoin d'inscrire les choses dans le temps</p> <p>11B. (...) Je me fais une ligne du temps dans ma tête 12A. C. Tu l'as créée au tout début, pendant la lecture ou à la fin ? S. Et bien, un peu tout le temps parce quand les dates sont là, il faut qu'elle soit là pour tout de suite l'écrire.</p> <p>Rapports de causalité / inscription dans une logique</p> <p>10A. (...) <u>ils mangeaient parce qu'ils avaient besoin de manger. Ils mangeaient des patates puis du maïs, puis c'est comme ça que le pâté chinois est venu.</u></p> <p>20A. C'était important pour toi quand tu faisais toutes ces images-là de donner du sens au texte, c'est-à-dire d'avoir des relations entre chacune des images, que le film soit logique, etc.? S. Oui, je n'aime pas ça des affaires trop compliquées que je ne comprends pas. Quand c'est logique, c'est plus lipide, je peux mieux comprendre.</p>	<p>Gestion spatiale des outils évocatifs / Création d'un espace d'accueil</p> <p>16A. (...) <u>il enmagasine dans un petit tiroir</u></p> <p>16A. Puis après, bien si j'y demande j'aimerais ça voir qu'est-ce qui s'est passé là, il va me le mettre sur la feuille encore</p> <p>Organisation spatiale au niveau de la gestion du P2</p> <p>8A. <u>En grosses lettres pour être sûre que je les vois...</u></p> <p>11A. <u>Je remplis la droite, euh, la ligne droite du temps.</u></p> <p>Compréhension à partir d'éléments généraux (synthèse)</p> <p>25B. C. Qu'est-ce qui se passait dans ta tête pour que tu puisses me dire : « j'ai lu, puis je comprends ». Qu'est-ce qui t'assure que tu as compris ? (...) S. Que je me rappelle de certaines choses, pas nécessairement très importantes mais que ça va me permettre de comprendre ce texte-là.</p> <p>Gestion des mots clés en fonction du texte (gestion synthèse).</p> <p>11A. <u>Je prends les mots-clés les plus importants (...).</u></p> <p>14A. Et ces mots-clés, c'est, ce sont lesquels pour... S. Pour les Chinois, il y a « la voie ferrée », « Chinois » évidemment, « les immigrants », puis la voie ferrée. C. o.k. Parce que ce sont des éléments que tu considères importants. S. Dans le contexte.</p> <p>21A. Je pense que c'est mon cerveau qui s'en est vraiment...soucié puis... Il a vraiment pris les mots-clés, puis il les a (<i>silence</i>), disons (<i>silence</i>), en tout cas, il les a transformés en images.</p>

NOM DU SUJET. Gabrielle / Sujet bon comprendre (entretien 1)

MODALITE D'APPROPRIATION VISUELLE

Apport des évoqués visuels. Expression spontanée de cet apport

- 5A. Plus des images.
 9B. Bien beaucoup d'images.
 10A. C. Donc pour chaque réalité, ce qui est écrit dans le texte, tu essaies de le représenter avec des images. S. (Signe de tête affirmatif)
 15A. Mots, images, ligne du temps, c'est à peu près ce que j'utilise.
 17A. C. Et puis, au niveau des images, parce que tu te fais aussi des images ? S. Oui
 20A. C. Ce sont vraiment des images (...) qui sont revenues puis qui t'ont aidée à comprendre. S. Oui
 21B. Bien, images et mots. C. Images et mots. S. Ca dépend qu'est-ce que j'imagine là mais...souvent images et mots.

Travail mental en deux temps.

1. Existence mentale des mots du texte (P2/ projet plus dirigé)
2. Élaboration d'images concrètes P1 (acquis ou soutien de l'imaginaire) qui peuvent y être associées

- 14A. Il y a des mots clés avec la date. Puis après ça, bien ça change en images. C. En images. S. Bien, je dis, bien le film toujours.
 17A. S. En (...) emmagasinant les mots, souvent l'image vient avec (...) C. elles sont spontanées, elles arrivent spontanément ou tu as un travail à faire pour les faire exister ? S.
 Non pas de travail, ils, elles arrivent comme ça.
 21A. Je pense que c'est mon cerveau qui s'en est vraiment...soucié puis... Il a vraiment pris les mots-clés, puis il les a (silence), disons (silence), en tout cas, il les a transformés en images.

Comme un film (9A, 14A), images claires (9B), images fixes (11A)

MODALITE D'APPROPRIATION VISUELLE (suite)

PARAMETRE 1	PARAMETRE 2	PARAMETRE 3	PARAMETRE 4
<p>Représentation des situations concrètes 21A. Il a, admettons, pris Vancouver, un fond de ville de Vancouver avec les immigrants chinois, certains immigrants chinois, puis tout ça à donner une image concrète. 5A. Plus des images. Des images de documentaires qui montraient des familles, mettons irlandaises ou peu importe... qui 9B. Bien beaucoup d'images. Mettons, ça parlait des Chinois, ils travaillaient sur les chemins de fer dans des conditions difficiles, des falaises dangereuses, des mousses, puis tout ça. Bien là, je voyais, mettons le chemin de fer avec des fossés sur le côté, puis des Chinois qui travaillaient 10A. C. Donc pour chaque réalité, ce qui est écrit dans le texte, tu essaies de les représenter avec des images. S. (Signe de tête affirmatif) 13B. Puis là, je vois des grands bateaux avec plein de Chinois. 10B. Comme le pâté chinois d'aujourd'hui. (...) Pâté chinois, ça revient comme du pâté chinois que mes parents font (...) Une table avec un plat blanc parce que mon père fait toujours ça dans un plat blanc...</p>	<p>Evocation des mots 7A. C. Et quand elles sont emmagasinées, elles le sont comment ? Tu les vois écrites ces choses-là, tu vois des images, tu te réentends les dire et c'est juste l'effet de réduire les chose qui t'aide ? Qu'est-ce qui t'aide ? S. Bien souvent, je les vois écrites... c'est comme une feuille blanche puis les mots vont apparaître ou disparaître, peu importe si j'emmagasine ou si je veux revenir chercher autre chose. 7B. Comme une feuille blanche, les mots sont là. 8B. Puis de rentrer un mot dans ta tête, c'est de pouvoir le revoir éventuellement si tu en a besoin ? S. Oui. 13A. C. Donc tu vois la date écrite? S. Oui (...) il y a les mots-clés en haut (...) C. Des mots-clés que tu peux revoir, c'est ça ? S. Oui. 23B. Euh les taxes reviennent en mots (...) C. Quand les taxes reviennent en mots, c'est juste le mot « taxes » que tu revois ou une section du texte ? S. Bien « taxes d'entrée ».</p>	<p>Représentations visuelles organisées (plus conceptuelles) 11B. Et bien, mettons, les nombres, il y a beaucoup de dates. Bien là, je remplis la droite, euh, la ligne droite du temps. Mettons... je mets mes dates puis dans ma tête, je me fais une ligne du temps. D'habitude, on fait ça sur une feuille mais j'ai pas de feuille, ça fait que... Je me fais une ligne du temps dans ma tête puis là, je me dis, je prends les mots-clés les plus importants puis j'ai écrit, mettons il y a la ligne du temps, il y a la date (elle montre sur la table la disposition des choses) en dessous puis qu'est-ce qui s'est passé là.</p>	<p>Élaboration des images en P1 / appui dans l'imaginaire 18A. Bien, bien peut-être les mots quand que, moi je les imagine en images sans avoir de connaissances (...) C. Si tu n'as pas de connaissances immédiates, tu te fais une image que tu penses qui peut représenter le texte, c'est ça ? S. Oui C. Et là, tu cherches dans ta tête s'il n'y aurait pas une autre image qui pourrait correspondre.? S. Oui 9A (...) Puis là ils se rendaient à l'infirmerie... 9B. (...) Là je vois des Chinois qui vivent dans une petite tente avec sa famille.</p>

NOM DU SUJET: Gabrielle / Sujet bon comprendre (entretien 1)

MODALITE D'APPROPRIATION VERBALE

Contenu évocatif des évocations vagabondes lorsqu'elles sont présentes.

A21A. C. Est-ce qu'il y a des moments dans le texte où tu as pensé à des choses qui n'étaient pas en lien avec le texte, que ton esprit a vagabondé vers un ailleurs, vers quelque chose d'autre que la lecture ? S. Non. (...) ça m'arrive des fois mais pas là. C. Pas cette fois-ci. Quand ça t'arrive, pour quelle raison à ton avis que ça t'arrive ? S. Ça va dépendre des fois des problèmes, des problèmes, ça me prend trop l'esprit donc... je vagabonde. C. Tu es partie, quand ton esprit imagine, il imagine toujours en images ou il pense à des choses de... S. Bien, images et mots. (...) ça dépend qu'est-ce que j'imagine là mais souvent images et mots. Des mots écrits ou des mots que tu réentends ? S. Des mots à entendre (...) entendus (...) des mots que moi-même je fais comme une pièce de théâtre, un dialogue qui se passe dans ma tête... avec des gens de mon entourage.

Expression d'une possibilité évocative mais non applicable pour cette tâche

20A. C. Est-ce que parfois tu, tu peux réentendre un discours que tu t'es déjà tenu toi ? S. Oui

PARAMETRE 1	PARAMETRE 2	PARAMETRE 3	PARAMETRE 4
Pas d'indices pertinents	Pas d'indices pertinents	Pas d'indices pertinents	Pas d'indices pertinents

MODALITE D'APPROPRIATION AUDITIVE

Expression d'une possibilité évocative mais non applicable pour cette tâche

19A. Est-ce que ça peut arriver que tu vas aussi réentendre soit ... parler ? S. Oui C. A propos de, de ça ou tu vas réentendre le commentaire d'un film ? Est-ce que tu peux réentendre des choses ? S. Oui.

PARAMETRE 1	PARAMETRE 2	PARAMETRE 3	PARAMETRE 4
Pas d'indices pertinents	Pas d'indices pertinents	Pas d'indices pertinents	Pas d'indices pertinents

MODALITE D'APPROPRIATION KINESTHESIQUE

PARAMETRE 1	PARAMETRE 2	PARAMETRE 3	PARAMETRE 4
Pas d'indices	Pas d'indices	Pas d'indices	Pas d'indices

NOM DU SUJET. Gabrielle / Sujet bon comprendre (entretien 1)

CONTENU EVOCATIF TEXTUEL

Mobilité du travail évocatif dans l'ensemble des éléments du contenu textuel

MOTS	PHRASES	PARAGRAPHE	TEXTE
<p>Attention aux mots-clés du texte</p>	<p>Attention aux phrases Retour par reproduction sur des phrases</p>	<p>Attention aux paragraphes Mise en scène de l'ensemble des paragraphes</p>	<p>Attention au texte Mise en scène de l'ensemble des informations du texte (voir rappel).</p>
PERSONNAGES	LIEUX	DATES	TRAME EVENEMENTIELLE
<p>Attention aux personnages Mise en scène des personnages</p>	<p>Attention aux lieux Reprise des lieux de travail des Chinois</p>	<p>Attention aux dates IIB. Et bien, mettons, les nombres, il y a beaucoup de dates. Bien là, je remplis la droite, euh, la ligne droite du temps.</p>	<p>Attention à la trame Rapport à la logique événementielle</p>

NOM DU SUJET. Gabrielle / Sujet bon compreneur (entretien 1)

PROLONGEMENT DU TRAVAIL MENTAL / LES RAPPELS DE COMPREHENSION

Rappel de compréhension détaillé. Reprise quasi textuelle (et suivant l'ordre) des informations présentées dans le texte.

FORMES EVOCATIVES DOMINANTES	CONTENUS EVOCATIFS DOMINANTS
<p><u>Forme du rappel</u></p> <p>TEMPS. Intégration forte dans la temporalité (expression qui suit la séquence logique du texte)... Mot indice : « ensuite » .</p> <p>REPRODUCTION-DÉCOUVERTE.</p> <p>Rappel dans la précision (reprise presque textuelle).</p> <p>Construction du sens VS les éléments importants (synthèse pertinente du texte VS mots-clés).</p> <p>23B. C. Quand tu y repenses au texte, qu'est-ce qui te revient à ce moment-là ? S. Et bien toujours les immigrants chinois. S. Le chemin de fer, les conditions misérables de vie, euh, les conditions difficiles de travail, le pâté chinois, puis...les taxes, il y avait des taxes que les familles chinoises devaient payer pour entrer.. au Canada en particulier puis c'est ça. Ce sont les éléments que j'ai gardés dans ma tête.</p> <p>29A. Comme ça rapidement.. Les images les plus symboliques (...)</p>	<p><u>Nature de la réactivation</u></p> <p>Réactivation en fonction du projet d'expression.</p> <p>Réactivation en fonction du projet d'expression</p> <p>29B. C. Est-ce que ta ligne du temps que tu avais faite lorsque tu as compris le texte, est-ce qu'elle revient pour me le raconter ou tu n'as pas eu besoin de l'utiliser ? S. Non, je n'ai pas eu besoin. Je n'ai pas cité aucune date donc... C. Si tu avais cité des dates, est-ce que tu aurais fait revenir la ligne du temps dans ta tête ? S. Sûrement.</p> <p>Réactivation en fonction de la nature de l'évocation / Reproduction</p> <p>18B. Ça va dépendre comment que je les ai emmagasinées. En mot, elles vont revenir en mot. Peut-être qu'une image va sortir après mais je ne sais pas. Mais ceux que j'ai vus en images vont rester en images.</p> <p>Rôle important des évoqués visuels en P2 et P1</p> <p>14A. Il y a des mots clés avec la date. Puis après ça, bien ça change en images. C. En images. S. Bien, je dis, bien le film toujours.</p> <p>23B. Euh, les taxes reviennent en mots, pâté chinois en image comme... la dernière fois, conditions difficiles de travail en images et bien, tout le reste en images.</p> <p>30A. S. Les images (...) Des images.</p> <p>30A. C. Et là, à ce moment-là, elle serait réapparue avec les dates écrites ? S. Oui. Avec les mots-clés, j'aurais pu zoomé... puis avoir l'image qui me représentait le... ce dont j'ai besoin.</p>

Annexe 0
**Tableaux-synthèses des principales caractéristiques du profil mental
des sujets rencontrés**

Annexe O.1. Profil mental . JOHANNE

FORMES EVOCATIVES

Gestes d'appropriation	Gestes d'approfondissement	Gestion d'ensemble
<ul style="list-style-type: none"> ■ Travail évocatif prioritaire (et bien maîtrisé) ■ Conception exprimée de la compréhension: « <i>il est nécessaire de faire exister le texte</i> » ■ Capacité à distinguer l'évocation / perception ■ G. d'attention et de mémorisation maîtrisés ■ Attention - Projet d'attention conscientisé, spontané (parce qu'automatisé) et/ou dirigé ■ Mémorisation - Prolongement de l'attention - Ouverture de sens (mémorisation fonctionnelle) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ G. de compréhension et de réflexion maîtrisés ■ Travail de relations et de comparaisons porteur de sens (dominante de la comp. élaborée) ■ Compréhension - Allers-retours texte/fête porteurs de sens et d'exactitude au regard des info. textuelles - Action mentale enracinée dans des questions qui donnent force au sens en construction ■ Réflexion - Apport de sens des acquis (notamment lorsque les relations posées entre les info. textuelles ne suffisent pas à l'explication recherchée) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Projets de sens multiples et complémentaires ■ Traduction - Transformation - Traduction du texte au plus près (1) - <i>Appropriation verbale et imaginaire évocatif</i> ■ Sens de l'explication Travail au niveau des relations logiques causales ■ Sens de la similitude et de la différence - Apport des rapports de ressemblance (analogies) et des <i>comparaisons de situations opposées</i> ■ Espace - Temps (2) - Intuitions générales, esprit de synthèse - Capacité à entrer dans la précision par l'analyse
CONTENUS EVOCATIFS		
Nature des évoqués	Gestion paramétrique	Contenu textuel des évocations
<ul style="list-style-type: none"> ■ Complémentarité évocative porteuse de sens ■ Apport premier et spontané des évoqués visuels ■ Soutien complémentaire des évoqués verbaux portés par le projet explicite de donner sens ■ Evoqués visuels - Significatifs de la situation textuelle - Apport spontanément exprimé ■ Evoqués verbaux - Utiles au travail de relations (et lorsque les évoqués visuels sont inappropriés) - Apport spontanément exprimé 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion dominante des paramètres 1 et 3 ■ Complémentarité des paramètres 4 et 2 ■ Paramètres 1 et 3 Dominante des évoqués visuels de situations concrètes et des évoqués verbaux de relations ■ Paramètre 2 Possibilité exprimée dans le deuxième entretien de pouvoir revoir certains mots 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Contenu textuel riche ■ Traitement dominant des mots et de certaines phrases ■ Evocation importante de la trame événementielle des personnages et lieux ■ Prise en compte partielle des dates
VUE D'ENSEMBLE		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion en réseau d'un bon nombre d'outils mentaux / Apports de plusieurs mouvements mentaux qui se complètent. ■ Constitution du sens véritablement dirigée, recherche dans ce qui est donné à comprendre, confiance en ses moyens mentaux. ■ Volonté et capacité introspective (implication dans la recherche) malgré une certaine automatisations des procédures. 		

1. Elaboration du sens à partir de ce qui est donné à comprendre / Rapport constant à la situation textuelle / Correspondance recherchée et assurée.
2. Intuitions spontanées et générales inspirées au gré de la lecture, puis détail des intuitions (par un travail de relations logiques enracinées dans la trame).

Annexe O.2. Profil mental . GABRIELLE

FORMES EVOCATIVES

Gestes d'appropriation	Gestes d'approfondissement	Gestion d'ensemble
<ul style="list-style-type: none"> ■ Travail évocatif prioritaire (et bien maîtrisé) ■ Conception exprimée de la compréhension: « <i>comprendre, c'est prendre pour soi</i> » ■ G. d'attention et de mémorisation maîtrisés et centrés sur les exigences de la tâche ■ Attention <ul style="list-style-type: none"> - Projet d'attention conscientisé, spontané (voire automatisé) et/ou dirigé - Enjeu de l'intérêt porté à la tâche ■ Mémorisation <ul style="list-style-type: none"> - Prolongement de l'attention : certitude de pouvoir retrouver ce qui a été emmagasiné - Ouverture de sens (mémorisation fonctionnelle) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ G. de compréhension et de réflexion maîtrisés ■ Travail de relations et de comparaisons porteur de sens (dominante de la comp. élaborée) ■ Compréhension <ul style="list-style-type: none"> - Allers-retours texte/tête porteurs de sens et d'exactitude au regard des info. textuelles - Approfondissement graduel des intuitions ■ Réflexion <ul style="list-style-type: none"> - Apport de sens des acquis (notamment pour constituer des évoqués plus riches parce qu'ils sont enracinés dans du connu « reproduit ») 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Projets de sens multiples et complémentaires ■ Reproduction - Transformation <ul style="list-style-type: none"> - Souci des évocations copies-conformes - Traduction du texte au plus près (1) - <i>Apport ponctuel de l'imaginaire évocatif</i> ■ Sens de l'explication * <ul style="list-style-type: none"> - Travail au niveau des relations logiques causales ■ Sens de la similitude et de la différence <ul style="list-style-type: none"> - Apport des rapports de ressemblance (analogies) et des <i>comparaisons de situations opposées</i> (2) ■ Espace - Temps <ul style="list-style-type: none"> - Intuitions générales, esprit de synthèse - Précision progressive par l'analyse(3)
CONTENUS EVOCATIFS		
Nature des évoqués	Gestion paramétrique	Contenu textuel des évocations
<ul style="list-style-type: none"> ■ Complémentarité évocative porteuse de sens (projet d'évocation fonction de l'objet ou de la tâche, projet de correspondance dominant) ■ Dominante des évoqués visuels ■ Evoqués visuels <ul style="list-style-type: none"> - Significatifs des mots ou de la situation textuelle - Apport spontanément exprimé ■ Evoqués verbaux et/ou auditifs * <ul style="list-style-type: none"> - Utiles lors du traitement d'éléments plus complexes ou lors du geste de réflexion 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion dominante des paramètres 2 et 1 ■ Complémentarité des paramètres 3 et 4 ■ Paramètres 2 et 1 <ul style="list-style-type: none"> Double mouvement paramétrique: appropriation des mots et évoqués visuels de situations concrètes ■ Paramètres 3 et 4 <ul style="list-style-type: none"> Complémentarité possible du domaine des relations logiques et de l'imaginaire évocatif 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Contenu textuel riche ■ Traitement dominant des mots-synthèses / Prise en compte du texte par ces mots-synthèses ■ Evocation importante des personnages, lieux dates et trame
<p>VUE D'ENSEMBLE</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion en réseau d'un bon nombre d'outils mentaux / Apports de plusieurs mouvements mentaux qui se complètent. ■ Constitution du sens véritablement dirigée, recherche dans ce qui est donné à comprendre, confiance en ses moyens mentaux. ■ Volonté et capacité introspective (implication dans la recherche) / Recours à un langage introspectif imagé 		

1. Elaboration du sens à partir de ce qui est donné à comprendre / Rapport constant aux mots du texte et à la situation textuelle / Correspondance recherchée et assurée.
2. Projet prioritaire d'établir des ressemblances et de correspondances.
3. Elaboration du sens à partir de quelques éléments significatifs (souvent des mots-clés) porteurs / Enracinement dans un espace d'accueil dans lequel les évocations se placent et dans lequel les outils évocatifs sont gérés. Entrée progressive du temps dans l'espace VS le travail d'analyse.

Annexe O.3. Profil mental . JULIEN

FORMES EVOCATIVES

Gestes d'appropriation	Gestes d'approfondissement	Gestion d'ensemble
<ul style="list-style-type: none"> ■ Travail évocatif prioritaire ■ G. d'attention et de mémorisation maîtrisés ■ Attention <ul style="list-style-type: none"> - Projet d'attention conscientisé mais spontané (automatisation) - <i>Enracinement dans les évocations-associations porteuses ou non de sens</i> ■ Mémorisation <ul style="list-style-type: none"> - Prolongement de l'attention - Ouverture de sens (<u>mémorisation fonctionnelle</u>) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ G. de compréhension et de réflexion maîtrisés ■ Travail de relations et de comparaisons porteur de sens (dominante de la comp. élaborée) ■ Certitude de sens ■ Compréhension <ul style="list-style-type: none"> - Allers-retours texte/tête porteurs de sens et d'exactitude au regard des info. textuelles - Souci de creuser ses intuitions de sens ■ Réflexion <ul style="list-style-type: none"> - Apport de sens dominant des acquis - Confrontation des connaissances et ajustement de ses acquis de savoir 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Projets de sens multiples et complémentaires ■ Transformation - Traduction <ul style="list-style-type: none"> - Rapport à soi important (acteur de sens) - Hypothèses de sens nombreuses VS acquis - Souci du sens du texte / Ajustements (1) ■ Explication - Application <ul style="list-style-type: none"> - Souci des relations causales, de la nouveauté - <i>Souci de l'exemple</i> ■ Sens de la similitude et de la différence * <ul style="list-style-type: none"> - Rapports de ressemblance (analogies) et apport de la confrontation de ce qui est différent ■ Espace - Temps (2) <ul style="list-style-type: none"> - Séquence qui va du général au particulier (dynamique organisationnelle d'analyse et d'explication)
CONTENUS EVOCATIFS		
Nature des évoqués	Gestion paramétrique	Contenu textuel des évocations
<ul style="list-style-type: none"> ■ Complémentarité évocative ■ Apport premier et spontané des évoqués visuels ■ Soutien complémentaire des évoqués verbaux ■ Apport difficile à exprimer ■ Evoqués visuels <p>Evoqués imprécis des intuitions liées aux mots</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Evoqués verbaux <p>Apport à la précision des évoqués visuels et soutien au travail d'interprétation et de relations</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Apport du discours d'entretien ■ <i>Apport des évoqués auditifs et kinesthésiques*</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion dominante des paramètres 1 et 4 ■ Complémentarité du paramètre 3 ■ Paramètres 1 et 4 <p>Dominante des évoqués de situations concrètes enracinés dans un imaginaire évocatif</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Paramètre 3 <p>Précision du sens par l'apport des relations logiques (verbales ou visuelles)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Contenu textuel riche ■ Traitement dominant des mots et ajustement au regard du contenu textuel (texte) ■ Evocations des personnages, lieux, dates et trame événementielle
VUE D'ENSEMBLE		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion en réseau d'un bon nombre d'outils mentaux / Travail mental capable de complexité / Apports de plusieurs mouvements. ■ Certitude de la portée et de l'efficacité de son travail de compréhension. ■ Volonté et capacité introspective(implication dans la recherche de sens). Difficulté soulevée par les contenus évocatifs. 		

1. Si Julien s'accorde la liberté de laisser courir son imagination et ses interprétations, enracinées dans ses acquis (intuition premières de sens), il conserve le projet de retourner au texte afin de confronter ses évocations et de les détailler pour approfondir le sens réel du texte donné à comprendre.
2. Les deux lieux de sens sont investis à des moments différents et en fonction de la nature des évoqués.

Annexe O.4. Profil mental . AMANDINE

FORMES EVOCATIVES		
Gestes d'appropriation	Gestes d'approfondissement	Gestion d'ensemble
<ul style="list-style-type: none"> ■ Travail évocatif prioritaire ■ Conception exprimée de la compréhension: « <i>lire, c'est se faire des images</i> » ■ G. d'attention et de mémorisation* maîtrisés ■ Attention Projet d'attention spontané et/ou dirigé ■ Mémorisation Prolongement de l'attention 	<ul style="list-style-type: none"> ■ G. de compréhension et de réflexion maîtrisés ■ Travail de relations et de comparaisons porteur de sens (dominante de la comp. élaborée) ■ Compréhension Allers-retours texte/tête porteurs de sens et d'exactitude au regard des informations textuelles ■ Réflexion Apport de sens des acquis pour les mots complexes et l'élaboration de certains évoqués 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Projets de sens complémentaires ■ Traduction - Transformation - Traduction du texte au plus près (1) - <i>Personnalisation VS imaginaire évocatif</i> ■ Dominante du sens de la similitude - Apport des rapports de ressemblance (mots, situations de correspondance). ■ Espace - Temps (du général au particulier) - Appropriation générale, esprit de synthèse, outils mentaux organisés dans l'espace - <i>Capacité à entrer dans la précision, l'analyse et les relations logiques</i>
CONTENUS EVOCATIFS		
Nature des évoqués	Gestion paramétrique	Contenu textuel des évocations
<ul style="list-style-type: none"> ■ Apport dominant des évoqués visuels ■ Soutien complémentaire des évoqués verbaux pour les éléments d'appropriation complexes ■ Evoqués visuels - Significatifs de la situation textuelle - Apport spontanément exprimé ■ Evoqués verbaux - Utiles lorsque surgi un obstacle (mots difficiles) - Apport explicité moins spontanément 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion dominante du paramètre 1 ■ Complémentarité des paramètres 4 et 3 ■ Paramètres 1 et 4 Dominante des évoqués visuels de situations concrètes et apport ponctuel de l'imaginaire ■ Paramètre 3 Constitution de quelques évoqués verbaux de relations 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Contenu textuel riche ■ Traitement dominant des mots et de certaines phrases ■ Evocation importante des personnages et lieux ■ Prise en compte partielle des dates et de la trame événementielle
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> VUE D'ENSEMBLE <ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion en réseau d'un bon nombre d'outils mentaux / Apports de plusieurs mouvements mentaux qui se complètent. ■ Recherche prioritaire du sens dans ce qui est donné à comprendre. ■ Facilité introspective quant au contenu évocatif: discours spontané quant à l'apport des évoqués visuels concrets </div>		

1. Elaboration du sens à partir de ce qui est donné à comprendre / Rapport constant à la situation textuelle / Correspondance recherchée et assurée.

Annexe O.5. Profil mental . MAXIME

FORMES EVOCATIVES

FORMES EVOCATIVES		
Gestes d'appropriation	Gestes d'approfondissement	Gestion d'ensemble
<ul style="list-style-type: none"> ■ Travail évocatif prioritaire (mais sélectif) ■ Conception exprimée de la compréhension: « <i>Il faut penser l'info. se faire des idées sur...</i> » ■ G. d'attention et de mémorisation mis en œuvre ■ Attention <ul style="list-style-type: none"> - Projet d'attention spontané et/ou dirigé * - Enracinement dans les évocations-associations porteuses ou non de sens ■ Mémorisation <ul style="list-style-type: none"> - <i>Prolongement de l'attention (à certains mots)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ G. de compréhension et de réflexion plus ou moins bien maîtrisés ■ Mouvement mental spontané qui privilégie les relations par associations ■ Sentiment dominant de compréhension (juste ou non) ■ Compréhension <ul style="list-style-type: none"> - Peu d'allers-retours texte/fête porteurs de sens et d'exactitude au regard des info. textuelles ■ Réflexion <ul style="list-style-type: none"> - Apport de sens dominant des acquis - Mouvement spontané d'associations 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Projets de sens d'apports inégaux ■ Transformation - Traduction <ul style="list-style-type: none"> - Rapport à soi important (acteur de sens) - Hypothèses de sens nombreuses VS acquis - <u>Souci partiel du sens du texte (1)</u> ■ Sens de l'explication dominant ■ Sens de la similitude et de la différence <ul style="list-style-type: none"> - Associations portées principalement par des rapports de similitudes ■ Espace - Temps (2) <ul style="list-style-type: none"> - Séquence qui va du général au particulier - Priorité donnée à quelques unités de sens - Souci du détail dans le discours d'entretien
CONTENUS EVOCATIFS		
Nature des évoqués	Gestion paramétrique	Contenu textuel des évocations
<ul style="list-style-type: none"> ■ Complémentarité évocative ■ Apport premier et spontané des évoqués visuels ■ Soutien complémentaire des évoqués verbaux ■ Ordre et portée des évoqués difficiles à exprimer ■ Evoqués visuels Support aux évocations-associations et aux acquis ■ Evoqués verbaux Utiles au travail de relations et d'associations ■ Apport possible du discours d'entretien 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion dominante des paramètres 1 et 4 ■ Complémentarité du paramètre 3 ■ Paramètres 1 et 4 Dominante des évoqués de situations concrètes enracinés dans un imaginaire évocatif ■ Paramètre 3 Travail de relations (pas toujours porteur) - Appui sur des comparaisons de situations concrètes 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Danger d'une prise en compte partielle des informations textuelles ■ Traitement dominant des mots (sans support systématique du contenu textuel) ■ Evocations (exactes ou non) des personnages, lieux, dates et trame événementielle
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>VUE D'ENSEMBLE</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Travail mental capable de complexité mais objets de pensée pas toujours pertinents/ Apports de plusieurs mouvements mentaux. ■ Certitude que le travail réalisé, peu importe sa portée de vérité quant au sens réel du texte, conduit à la compréhension. ■ Volonté et capacité introspective mais difficulté à investir la description du travail évocatif (capacités métacognitives réduites) </div>		

1. Elaboration du sens en dehors de ce qui est donné à comprendre ou à partir de quelques éléments seulement / Correspondance non recherchée. Par contre, lorsqu'il est accompagné d'un réel mouvement de retour sur le texte et lorsqu'il est porté par un référentiel pertinent, le travail évocatif peut être porteur de sens.

Annexe O.6. Profil mental . EMILIE

FORMES EVOCATIVES

FORMES EVOCATIVES		
<p>Gestes d'appropriation</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Travail évocatif non prioritaire (conditionnel au contexte de lecture) ■ Conception exprimée de la compréhension: « <i>comprendre, c'est d'abord décoder</i> » (1) ■ G. d'attention et de mémorisation non maîtrisés ■ Attention <ul style="list-style-type: none"> - Projet occasionnel et spontané tributaire du du décodage et sans portée de sens explicite (2) - Evocations-associations à la lecture des mots ■ Mémorisation <ul style="list-style-type: none"> - Prolongement de l'attention - Visée formelle sans projection dans la comp. 	<p>Gestes d'approfondissement</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ G. de compréhension / réflexion non maîtrisés ■ Travail de relations et de comparaisons très rare ■ Forte intuition de compréhension tributaire de la réussite du décodage, de la compréhension des mots et de la présence d'évoqués visuels ■ Compréhension <ul style="list-style-type: none"> Faible projet d'approfondissement, relations rares et pas nécessairement porteuses de sens ■ Réflexion <ul style="list-style-type: none"> Apport de sens des acquis rare (stratégie de découpage pour les mots complexes) 	<p>Gestion d'ensemble *</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Projets de sens sans complémentarité ■ Reproduction - Transformation <ul style="list-style-type: none"> - Projet d'identité (décodage et rapport au texte) - Apport de l'imaginaire évocatif et force du sens interprétatif dans l'élaboration du sens ■ Sens de la similitude et de la différence <ul style="list-style-type: none"> Apport des rapports de situations opposées et des rapports de ressemblance ■ Espace * <ul style="list-style-type: none"> Travail prioritaire à partir de quelques unités de sens (imprécises), sans organisation et analyse logique
CONTENUS EVOCATIFS		
<p>Nature des évoqués</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Maîtrise partielle et figée ■ Priorité des évoqués visuels ■ Evoqués visuels <ul style="list-style-type: none"> - Significatifs de certaines parties du texte - Apport spontanément exprimé ■ Evoqués verbaux et auditifs * <ul style="list-style-type: none"> Apport exprimé à quelques endroits 	<p>Gestion paramétrique</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion dominante des paramètres 1 et 4 ■ Paramètres 1 et 4 <ul style="list-style-type: none"> Dominante des évoqués visuels de situations concrètes nourris par l'imaginaire évocatif ■ Faiblesse quant à la gestion du paramètre 3 	<p>Contenu textuel des évocations</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Danger d'une prise en compte partielle du contenu textuel ■ Traitement dominant d'éléments textuels qui ont pu être décodés et qui suscitent l'intérêt ■ Evocations superficielles des personnages, lieux et des dates ■ Prise en compte partielle de la trame
<p>VUE D'ENSEMBLE</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Vie mentale limitée quant à la capacité à fournir le sens (travail prioritaire en dehors du projet de compréhension). ■ Dominante du projet de décodage et des conditions d'attention. ■ Travail évocatif non prioritaire donc difficile à investir dans le discours d'entretien 		

1. Importance des stratégies de lecture conventionnelles. Projet dirigé de décodage et de compréhension immédiate des mots (sécurité affective).
2. Les évocations qui surgissent spontanément à la lecture de certains mots ne semblent pas être perçues comme un lieu où peut s'activer la pensée et s'élaborer le sens

Annexe O.7. Profil mental . STEPHANIE

FORMES EVOCATIVES

FORMES EVOCATIVES	
<p>Gestes d'appropriation</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Travail évocatif partiel et fragile (conditionnel au contexte et à l'intérêt) ■ Enjeu conscientisé des images mentales ■ G. d'attention et de mémorisation mal maîtrisés ■ <u>Attention</u> <ul style="list-style-type: none"> - Projet spontané ou dirigé sans portée de sens explicite(1) - Evocations-associations à la lecture des mots(2) ■ <u>Mémorisation</u> <ul style="list-style-type: none"> - Prolongement rare de l'attention 	<p>Gestes d'approfondissement</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ G. de compréhension / réflexion non maîtrisés ■ Travail de relations et de comparaisons porteur de sens très rare (objets de pensée sans relation) ■ Apport dominant de la compréhension spontanée (pertinente ou non) ■ <u>Compréhension</u> <ul style="list-style-type: none"> - Faible projet d'approfondissement, relations rares, pas de projet de confrontation - Ce qu'elle construit fait loi ■ <u>Réflexion</u> <ul style="list-style-type: none"> - Apport de sens des acquis d'expérience (rapport à soi spontané (peu de portée de sens))
CONTENUS EVOCATIFS	
<p>Nature des évoqués</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Maîtrise partielle et figée ■ Priorité des évoqués visuels (condition d'attention) ■ <u>Évoqués visuels</u> <ul style="list-style-type: none"> - Significatifs de certaines parties du texte vs les acquis d'expérience - Apport spontanément exprimé ■ <u>Evoqués verbaux et discours d'entretien</u> <ul style="list-style-type: none"> Apport ponctuel des évoqués verbaux (obstacles) et du discours d'entretien ■ <u>Evoqués auditifs et kinesthésiques *</u> 	<p>Gestion paramétrique</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion dominante des paramètres 1 et 4 (film évocatif) ■ <u>Paramètres 1 et 4</u> <ul style="list-style-type: none"> Dominante des évoqués visuels de situations concrètes nourris par la mémoire affective et l'imaginaire évocatif ■ Faiblesses quant à la gestion du paramètre 3 ■ Difficile analyse de la gestion du paramètre 2 (enjeu éventuel de l'écho de perception)
<p>VUE D'ENSEMBLE</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Vie mentale plus ou moins dirigée, plus ou moins efficace (savoir-faire limité). ■ Evocations confuses, sans organisation logique et élaborées à partir d'intuitions de sens très personnalisées (ressenti). ■ Introspection difficile, propos rarement spontanés (sauf pour l'apport des évoqués visuels). 	<p>Gestion d'ensemble *</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Projets de sens avec peu de complémentarité ■ <u>Reproduction - Transformation</u> <ul style="list-style-type: none"> - Rapport au texte (certains mots) - Projet dominant d'interprétation au regard des acquis d'expérience (ressenti). ■ <u>Sens de la similitude et de la différence</u> <ul style="list-style-type: none"> Apport des rapports de situations comparables et des situations opposées ■ <u>Espace - temps *</u> <ul style="list-style-type: none"> - Dominante des évoqués d'ensemble peu soucieux de détails et de relations logiques - Gestion spatiale des évoqués - <i>Respect occasionnel de la trame</i>
<p>Nature des évoqués</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Maîtrise partielle et figée ■ Priorité des évoqués visuels (condition d'attention) ■ <u>Évoqués visuels</u> <ul style="list-style-type: none"> - Significatifs de certaines parties du texte vs les acquis d'expérience - Apport spontanément exprimé ■ <u>Evoqués verbaux et discours d'entretien</u> <ul style="list-style-type: none"> Apport ponctuel des évoqués verbaux (obstacles) et du discours d'entretien ■ <u>Evoqués auditifs et kinesthésiques *</u> 	<p>Contenu textuel des évocations</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Danger d'une prise en compte partielle du contenu textuel ■ Traitement dominant d'éléments textuels qui retiennent l'attention (intérêt) ■ Intérêt pour certains mots ou phrases (peu de prise en compte de la cohérence textuelle) ■ Evocations superficielles des personnages, lieux dates et trame

1. Les évocations qui surgissent spontanément à la lecture de certains mots et dans le prolongement des acquis d'expérience ne semblent pas être perçues comme un lieu où peut s'activer la pensée et s'élaborer le sens. Très rarement donc, les évocations semblent avoir une portée de compréhension textuelle.

2. Ces évocations-associations, bien que représentatives aux yeux de Stéphanie des informations textuelles, ne le sont pas toujours, ce qui peut bien entendu entraver la constitution du sens du texte.

Annexe O.8. Profil mental . JOANIE

FORMES EVOCATIVES

Gestes d'appropriation	Gestes d'approfondissement	Gestion d'ensemble *
<ul style="list-style-type: none"> ■ Travail évocatif partiel et fragile (enjeu de l'écho de perception et de l'intérêt) ■ Certitude que le codage (P2) de certains mots (et leur recherche dans la suite du texte) suffit à la compréhension ■ G. d'attention et de mémorisation mal maîtrisés ■ Attention <ul style="list-style-type: none"> - Projet spontané ou dirigé sans portée de sens explicite(1) ■ Mémorisation <ul style="list-style-type: none"> - Discours conventionnel tourné vers la mémo. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ G. de compréhension / réflexion non maîtrisés ■ Travail de relations et de comparaisons très rare (objets de pensée sans relation) ■ Sensation de compréhension qui s'enracine dans le codage (réussie ou non) de mots donnés(2) ■ Compréhension Faible projet d'approfondissement, relations rares entre les mots (et sans prise en compte du contexte textuel) ■ Réflexion Pas d'apparente mise en œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Projets de sens sans complémentarité ■ Reproduction - Transformation * <ul style="list-style-type: none"> - Rapport au texte (certains mots) et au connu - Appropriation personnalisée et hors contexte des mots du texte ■ Dominante du sens de la similitude Apport des rapports de ressemblance entre les mots et des rapports de situations comparables ■ Espace - temps * <ul style="list-style-type: none"> - Dominante des évoqués peu soucieux de détails et de relations (espace d'accueil général) - Gestion et organisation spatiales des évoqués - <i>Respect occasionnel de la trame</i>
CONTENUS EVOCATIFS		
Nature des évoqués	Gestion paramétrique	Contenu textuel des évocations
<ul style="list-style-type: none"> ■ Maîtrise partielle et figée ■ Priorité des évoqués visuels ■ Complémentarité des évoqués verbaux ■ Evoqués visuels <ul style="list-style-type: none"> - Significatifs des mots ou parties du texte - Apport spontanément exprimé ■ Evoqués verbaux <ul style="list-style-type: none"> - Apport ponctuel (pour les éléments complexes) ■ <i>Evoqués auditifs *</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestion dominante des paramètres 2 et 1 ■ Paramètres 2 et 1 Double projet (explicite ou non) : coder certains mots du texte (revoir) et investir certaines parties du texte en se les représentant concrètement ■ Gestion des paramètres 3 et 4 déficiente 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Danger d'une prise en compte partielle du contenu textuel ■ Traitement dominant de certains mots VS leur niveau de difficulté ou l'intérêt qu'ils suscitent ■ Traitement dominant (mais conventionnel) des dates
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-bottom: 10px;">VUE D'ENSEMBLE</div> <ul style="list-style-type: none"> ■ Vie mentale plus ou moins dirigée, plus ou moins efficace (savoir-faire limité) / Projets sans convergence. ■ Introspection difficile (difficulté à décrire avec précision et cohérence l'action mentale). ■ Renvoi s. n. b. aux stratégies de lecture conventionnelles, explication des moyens difficile (approche difficile du travail évocatif) 		

1. Les évocations qui surgissent spontanément à la lecture de certains mots ne semblent pas être perçues comme un lieu où peut s'activer la pensée et s'élaborer le sens. Très rarement donc, les évocations semblent avoir une portée de compréhension textuelle.

2. Joanie a le projet prioritaire suivant: coder les mots familiers et les rechercher (ou rechercher un mot similaire) dans la suite du texte, sans pour autant par contre se soucier du sens textuel des mots.

Annexe P
Présentation schématique du profil mental des sujets rencontrés
(exemple)

Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Gabrielle

Nature du travail	PERCEPTION <i>écho de perception</i>	EVOICATION
-------------------	---	------------

Les formes évocatrices dominantes

<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>				
Gestes d'appropriation	GESTE D'ATTENTION constitution d'objets mentaux		GESTE DE MEMORISATION Moyen d'élaboration du sens / mémoire de travail	
	<u>Attention non dirigée</u> *	Attention dirigée	<u>Mémorisation non dirigée</u>	Mémorisation dirigée
Gestes d'approfondissement	GESTE DE COMPREHENSION Evocations de compréhension		GESTE DE REFLEXION	
	Compréhension spontanée	Compréhension élaborée	Travail de sens dirigé	
<i>La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble</i>				
Structures diverses de projets de sens	Espace		Temps	
	Transformation / Interprétation		Reproduction / Traduction	
	Différence		Similitude	
	Application		Explication	

Les contenus évocatifs dominants

La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	<u>Evoqués auditifs</u>	<u>Evoqués verbaux</u>	<u>Evoqués kinesthésiques</u>
Gestion paramétrique	Paramètre 1	Paramètre 2	Paramètre 3	Paramètre 4
Le contenu textuel des évocations				
Unités textuelles	Mots	Phrases	Paragraphes	Texte
	Dates	Lieux	Personnages	Trame

Complément d'information: geste d'appropriation



UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6^e année primaire suite à la lecture
de textes didactiques

TOME 2

Analyse détaillée des profils mentaux de chacun des sujets

par

Virginie Martel

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D)
en sciences de l'éducation, option didactique

Décembre 2003

© Virginie Martel, 2003



LB

5

U57

2004

V.007

t.2

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

TABLE DES MATIÈRES

I

INTRODUCTION	1
1. Johanne, sujet « bon compreneur »	3
2. Gabrielle, sujet « bon compreneur »	44
3. Julien, sujet « bon compreneur »	76
4. Amandine, sujet « bon compreneur »	102
5. Maxime, sujet « mauvais compreneur »	136
6. Émilie, sujet « mauvais compreneur »	166
7. Stéphanie, sujet « mauvais compreneur »	191
8. Joanie, sujet « mauvais compreneur »	232

INTRODUCTION

Dans le présent tome, la démarche mentale mise en œuvre par chacun des sujets rencontrés pour comprendre les deux textes donnés à lire est présentée. Pour ce faire, les formes évocatrices et les contenus évocatifs identifiés dans le cadre conceptuel, de même que les dimensions de la vie mentale ajoutées au cours de la phase de codification des entretiens (figure 2, tome 1) sont considérés tour à tour et caractérisés à la lumière de la démarche de compréhension observée. Tous les extraits d'entretien significatifs quant à l'analyse d'une forme évocative ou d'un contenu évocatif sont pris en compte et présentés.

Pour chacun des sujets, des figures présentant de manière synthétique l'ensemble des analyses individuelles proposées ont été élaborées. Ces figures clorent l'analyse exhaustive de chacun des sujets.

Le cadre référentiel de la gestion mentale étant peu commun, les analyses présentées dans les pages à venir peuvent paraître complexes, notamment en ce qui a trait au vocabulaire conceptuel employé. Pour faciliter la lecture, les lecteurs sont renvoyés à l'annexe B (tome 1) qui présente une définition succincte (mais éclairante) des principaux concepts inhérents à la perspective théorique de la gestion mentale.

Il est rappelé aux lecteurs que les extraits d'entretien soulignés témoignent d'un discours obtenu spontanément (donc sans interrogation précise ou suggestions d'action mentale). Au contraire, les extraits d'entretien qui ne sont pas soulignés sont plutôt des discours obtenus suite à une interrogation plus directive.

Quant à l'utilisation de la lettre « C » dans les extraits, elle illustre un propos tenu par la chercheuse. Au contraire, l'utilisation de la lettre « S » illustre un propos tenu par le sujet interrogé.

Dans les pages suivantes, la démarche de compréhension de chacun des bons compreneurs rencontrés est dans un premier temps décrite et analysée. Dans un deuxième temps, c'est la démarche de compréhension de chacun des mauvais compreneurs rencontrés qui est décrite et analysée.

JOHANNE
SUJET « BON COMPRENEUR »

L'observation plus approfondie des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Johanne au cours des deux tâches de lecture permet de dresser un portrait descriptif de la démarche privilégiée dans le cadre de ces tâches. Cette observation permet de constater le caractère véritablement riche et mobile de l'action mentale mise en jeu par Johanne et l'apport que permet la maîtrise des gestes d'approfondissement (compréhension et réflexion) dans la découverte du sens.

Ancrée dans des démarches mentales qui paraissent très bien maîtrisées, cette action mentale est dans un premier temps (notamment dans le premier entretien) difficilement mise en mots par Johanne, éventuellement parce que l'introspection se heurte à une automatisation difficile à exprimer¹. Malgré cette mise à jour laborieuse, Johanne fait preuve au cours des deux entretiens d'une réelle volonté (et d'une capacité) d'introspection dans la mesure où elle s'implique activement dans la recherche de sens et qu'elle découvre d'une question à l'autre ses démarches mentales.

Entretien 1. *S. Peut-être que... Comme avant je ne pensais pas, je m'imaginai les images mais... tu me posais là si je m'en rappelais de ces images-là... Bien dans ma tête avant, je me souviens pas vraiment que je me faisais des images. Bien là, tu m'as posé des questions et peut-être que je vais plus me rappeler de ces images-là (...) D'habitude... les images, ça venait tout seul mais là, tu me l'as demandé (...) avant ça l'arrivait, mais je ne le savais pas. Là, tu me l'as demandé puis je me suis rendue compte que oui*

Entretien 2. *S. Bien avant je m'apercevais pas, c'est comme je te disais la dernière fois, avant je ne m'avais pas aperçu que j'imaginai, ça vient tout seul mais je ne le sais comme pas. Ça fait que là, tu m'as fait apercevoir que je m'imaginai plein de choses quand, quand je lisais (...) Bien, comme les commentaires que je fais, peut-être que, peut-être que je ne savais pas vraiment que je me parlais, mais j'ai... Bien disons qu'en me posant ces questions-là, j'ai appris beaucoup de ce que je lisais (...) avant je (hésitations), m'en rappelais pas, je ne savais pas, ça venait tout seul (...) peut-être que je n'y pensais pas non plus après, mais là, peut-être que je vais me rendre consciente, que je vais savoir.*

Très régulièrement dans les deux entretiens (mais encore plus dans le deuxième), Johanne questionne sa démarche, nuance ses propos et précise sa pensée (en donnant au

¹ Les extraits qui témoignent de cette difficulté sont nombreux. **Entretien 1.** *S. Bien, disons (silence), je ne sais pas comment dire (...) J'ai jamais pensé à ça.* **Entretien 1.** *S. Des fois, je comprends tout seul, je n'ai pas besoin de rien.* **Entretien 1.** *C. Elle reste dans ta tête comment l'information que tu n'as pas imaginée ?* *S. Je ne sais pas (...)* **Entretien 1.** *C. Tu as fait « ah, bien oui, justement les conditions étaient difficiles, ça fait que... ».* *S. Bien peut-être que j'ai vu l'image, mais je ne suis pas sûre.* *C. o.k. Donc... mais tu t'es expliqué donc le fait que...* *S. Bien peut-être pas que je me suis dit telle affaire, peut-être que je me suis... peut-être que je n'ai pas fait le lien, peut-être que le lien est comme venu tout seul.* **Entretien 2.** *S. Peut-être que ça l'a passé vite vite vite. Peut-être que je n'y ai pas pensé pendant longtemps.* **Entretien 2.** *S. Peut-être, bien je ne sais pas, c'est pas mal venu tout seul.* **Entretien 2.** *S. (...)* *avant je ne m'avais pas aperçu que j'imaginai, ça vient tout seul, mais je ne le sais comme pas.*

besoin des exemples ou en indiquant à quel moment une démarche est porteuse). Les extraits suivants sont à cet égard significatifs de cette implication dans la recherche de sens proposée. De même, ces extraits sont significatifs de la rigueur avec laquelle est menée cette recherche.

Entretien 1. *C. Et est-ce que ce discours-là t'aide à, à raffiner tes images, à les rendre plus belles ou est-ce que ça les transforme ? S. Bien, disons (silence), je ne sais pas comment dire... C. Ce ne sont pas des questions faciles, c'est normal que ... tu as tout le temps que tu veux pour... S. J'ai jamais pensé à ça. C. Bien voilà, c'est pour ça que tu as tout le temps que tu veux pour réfléchir. S. (Silence). Bien... quand (silence). C'est compliqué (silence). Bien, répète donc ta question voir. C. Bien, je te demandais quand tu te parles, quand comme ça tu te tiens un discours, on va utiliser ce terme là pour désigner quand tu te parles dans ta tête, tu penses. S. Oui, c'est ça. C. Est-ce que tu as l'impression... est-ce que le fait de penser comme ça, ça t'aide à rendre les images plus belles, plus fixes, moins ... S. o.k. Disons que... C'est bon ! Au début, disons, je vois une famille de Chinois, disons. Là, ça dit qu'il faut que ce soit tel montant d'argent. Là, je m'imagine comme qui... tu sais...*

Entretien 2. *S. Oui, tantôt tu me disais si j'avais fait un lien avec l'autre paragraphe. C. Oui. S. Bien là, je peux dire oui. C. Là, tu t'en rappelles, donc tu as fait ce lien là « ah, c'est pour ça qu'ils nous disent qu'ils ont immigré beaucoup, c'est parce qu'il y a une famine ». S. Oui, c'est ça. Quelque chose du genre. Oui, parce qu'ils me parlent de la famine puis tout ça. Donc là, je me suis dit « s'ils ne me parlaient pas de tout ça, ce ne serait peut-être pas à cause de ça ». Ils ne me disent pas ça pour rien.*

Forte d'une capacité introspective évidente, Johanne témoigne aussi de capacités métacognitives tout aussi observables. Notamment, sa capacité à évaluer sa perte de compréhension et sa capacité à gérer ces pertes de compréhension par le biais d'un langage métacognitif porteur des moyens à mettre en œuvre pour surmonter les obstacles sont observables à plusieurs endroits dans les deux entretiens.

Entretien 1. *S. Non mais je ne sais pas à quoi j'ai pensé, mais on dirait que je ne voulais pas comprendre. Tu sais, j'allais un petit peu trop vite, puis là, je... je pensais peut-être à d'autres choses dans le texte, puis là, c'est ça, je l'avais un petit peu comme pas compris. Tu sais, je lisais, mais je pensais à autre chose. Je me suis dit : « Bien là, j'ai rien compris, là je vais relire », puis là, j'ai compris. C. O.k. Donc pour toi, quand, quand tu as l'impression que tu n'as pas imaginé le texte, tu ne peux pas l'avoir compris parce que tu es comme restée à vide vis-à-vis ce texte-là. S. C'est ça. J'ai comme rien vu. Je l'ai passé mais j'ai pas... imaginé, j'ai pas rien pensé quand j'ai vu ça alors là, je me suis dit : « Là, ça ne marche pas (...) ». Ça fait que là, je me disais : « Mais qu'est-ce que je viens de lire ? » C. Donc là, tu es revenue sur ta lecture à ce moment-là. S. C'est ça.*

Entretien 2. *S. (...) Des fois, je me le dis parce que je ne comprends vraiment rien, des fois, je suis là : « Bien voyons, c'est quoi là, qu'est-ce qui se passe ? » Là, je me parle un peu avant de le relire. C. Là, tu te parles oui. S. Quand je ne comprends rien.*

Entretien 2. *S. (Silence) Bien, je pense que je me suis peut-être un petit peu arrêtée, puis là, je me suis dit : « Bien stop ». Puis là, j'ai continué à lire, puis là, j'ai pensé, puis je me suis peut-être, j'ai essayé d'imaginer un peu. C. O.k. S. Mais je n'ai pas imaginé... j'ai (silence), je me suis plus concentrée sur le texte. Oui, c'est ça, avant je*

pensais à autre chose mais je ne me suis pas, oui, c'est ça, cette fois je ne me suis pas vraiment imaginé. C. Il n'y a pas eu d'images qui surgissent quand... S. Bien pas quand je me suis dit : « O.k. il faut que je me concentre ». C. O.k. S. Puis là, je me suis lu à peu près une page, bien une page, une ligne. C. Oui. S. Puis là, j'ai lu l'autre moitié puis je me suis dit : « Bien là, stop ». Là, je me suis concentrée et je me suis dit : « Peut-être qu'il faudrait que je me l'imagine ».

De fait, surmontant les premiers obstacles à l'introspection, Johanne parvient au cours des deux entretiens à expliciter sa vie mentale, en utilisant au besoin un langage métacognitif imagé. Les obstacles à l'explicitation étant pour une large part levés, plusieurs éléments théoriques nécessaires à l'analyse peuvent dès lors être approchés, et l'observation et la description des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Johanne au cours des deux tâches peuvent être réalisées.

LES FORMES ÉVOCATIVES

La mobilité avec laquelle Johanne peut mettre en jeu plusieurs formes évocatives est apparente et observable en de nombreuses occasions dans les deux entretiens. Centrée sur les exigences de la tâche, Johanne semble en mesure de gérer en réseau un bon nombre d'outils mentaux complémentaires. Au cours des deux entretiens, plusieurs des formes évocatives ciblées dans le cadre conceptuel comme étant prometteuses pour l'élaboration du sens (notamment lorsqu'elles se complètent) sont mises en jeu, et cette mise en œuvre s'appuie très régulièrement sur une gestion de qualité et une maîtrise assurée (voire automatisée). Notamment, la maîtrise des gestes d'approfondissement dans l'élaboration du sens est particulièrement observable chez Johanne. Pour parvenir à élaborer le sens de l'ensemble du texte, Johanne réalise en effet un travail de relations et d'allers-retours constants entre les différentes informations données à comprendre dans le texte et les acquis de savoir ou d'expérience évoqués en cours de lecture.

Élaborant prioritairement le sens du texte à partir de ce qui lui est donné à lire (et au besoin, au regard des acquis de savoir et d'expérience qui lui sont disponibles), Johanne montre une réelle compétence à gérer la compréhension du texte (et l'expression de cette compréhension) à partir des éléments textuels qu'elle s'approprie. Le projet de s'approprier le texte en travaillant les éléments qui le composent semble de fait dominant chez Johanne. Dans le prolongement de cette appropriation, le projet de mettre en relation (à différents niveaux logiques) et de comparer (les différents éléments du texte, les acquis et le travail évocatif) est tout aussi dominant. Ce projet de

compréhension et d'explication permet à Johanne de préciser avec rigueur et nuance le sens de ce qui lui est donné à comprendre.

Conséquemment, les gestes nécessaires à l'appropriation première du texte, à savoir l'attention et/ou la mémorisation, sont mis en œuvre avec rigueur et succès mais aussi, les gestes d'approfondissement, c'est-à-dire les gestes de compréhension et de réflexion qui permettent que s'organise véritablement la pensée et que s'élabore le sens, sont maîtrisés et véritablement bien exploités.

Les gestes d'appropriation : l'attention et la mémorisation

Le travail évocatif est sans contredit prioritaire chez Johanne et fort bien maîtrisé. Restant très peu en perception durant la tâche de lecture², Johanne fait en effet exister mentalement le texte en se l'appropriant à l'aide d'un travail réel qui conduit à l'élaboration d'évoqués multiples.

Un des aspects qui caractérise Johanne, c'est son intuition (spontanément exprimée) qu'il est nécessaire de faire un travail sur le texte pour le comprendre (comme cela sera illustré dans l'analyse du geste d'attention). Dans le prolongement de cette intuition, Johanne est capable de distinguer les moments porteurs de compréhension (parce qu'un travail évocatif est réalisé) et les moments où elle demeure en perception (notamment parce qu'elle est envahie par des évocations vagabondes). Les extraits suivants sont caractéristiques de cette capacité qu'a Johanne d'évaluer son action mentale, de juger de son efficacité et d'identifier, au besoin, les moyens qu'elle pourrait mettre en œuvre pour être plus efficace (le moyen par excellence étant la mise en œuvre du geste d'attention).

Entretien 1. *C. Et quand tu penses à ces choses-là... à quoi tu penses ? (...) S. Bien, comme tantôt, on était en train de faire un examen. Je me demandais ce qu'on ferait après, si l'examen continuerait, bien notre revue semaine et si j'aurais à, à le refaire une autre fois. C. Donc tu avais ça dans ta tête avant la lecture du texte. S. Oui. C. Mais là, quand tu*

² Seuls ces extraits fournissent des indices quant à un travail davantage perceptif qu'évocatif. **Entretien 1.** S. (...) je n'ai pas vraiment, je ne me suis pas forcée pour le comprendre. Je l'ai laissé comme aller. **Entretien 2.** S. Bien, au début, c'est ça. Je lisais, je lisais, je voyais les mots, mais on dirait que, que je les voyais un peu flous, que je ne les comprenais pas. Tu sais, je n'imaginai rien, carrément. **Entretien 2.** S. (Silence) Bien, le dernier paragraphe que j'ai lu là, je ne m'en rappelle pas trop trop. C. Pour quelle raison à ton avis celui-là tu ne t'en rappelles pas ? S. Je ne sais pas. C. Est-ce que tu as l'impression de l'avoir travaillé, de l'avoir bien lu pour bien le comprendre ? S. Bien, je l'ai peut-être relu, mais je ne l'ai pas très très bien lu. Je l'ai peut-être relu deux fois, mais je ne sais pas, je m'en rappelle pas. **Entretien 2.** S. Il y en a que je passe...

as commencé la lecture, tu t'es dit : « Là, il faut que je fasse le vide », c'est bien ça ? S. Oui (...) je me suis fait le vide et j'ai imaginé comment ça se passait, qu'est-ce que ça disait, je l'imaginai (...) Bien, j'enlève comme ce que je pensais puis là, je pense au texte.

Entretien 1. C. Et te forcer à te rappeler les choses... comment, comment tu fais dans ta tête pour être certaine justement que tu vas pouvoir te rappeler quelque chose ? S. Bien, je ne suis pas certaine mais je le relis plusieurs fois, comme des fois si je ne comprends pas, je le relis pour mieux comprendre, parce que des fois je vais trop vite... pour bien m'en rappeler, quand je pense que c'est assez important, donc je le relis. C. O.k. S. Puis (silence) là, j'essaie, je garde une place plus importante pour ce, pour ce que je pense (...)

C. O.k. Donc là, tu as relu pourquoi dans ce texte-là, qu'est-ce qui fait que tu as relu certaines parties ? Parce que tu dis que tu as relu... S. Parce que je ne comprenais pas. C. O.k. S. Des fois, je ne comprenais pas une phrase ou j'allais trop vite, c'est ça, je ne l'avais pas bien comprise. Je la relisais puis bien... pour comme comprendre ce qui se passait parce que des fois, je vais trop vite. C. Qu'est-ce qui te permet de savoir que tu n'as pas compris une phrase ? C'est quoi les indices qui te permettent de te dire « je n'ai pas compris, donc je dois relire » ? S. (Silence). Je ne sais pas. Je l'imagine comme pas. Là, on dirait que je viens à penser à autre chose (...) C'est ça. J'ai comme rien vu. Je l'ai passé mais j'ai pas... imaginé, j'ai pas rien pensé quand j'ai vu ça alors là, je me suis dit là, ça ne marche pas.

Entretien 2. C. Que tu as relues. Est-ce que tu te souviens quelles informations elles présentaient ces phrases-là ? S. Oui, elles parlaient de, des années, surtout en telles années, des affaires comme ça puis que, comme les Irlandais et le Canada, ils faisaient partie de l'empire britannique, quelque chose comme ça. C. O.k. Donc ça, ces deux phrases-là, tu les as relues pour quelle raison ? S. Bien, peut-être parce que les dates, je ne les avais pas, je ne les avais pas comme (silence), je ne les avais pas imaginées (...) je n'avais pas comme rentré c'était quoi, ça l'avait comme pas rentré, ça fait que je l'ai relu. C. O.k. Puis là, tu l'as fait. S. Oui, puis là je sais c'est dans quel coin ?

Entretien 2. C. Est-ce qu'il y a autre chose que tu as pensé mais qui n'était pas en rapport avec le texte pendant ta lecture ? S. Euh, non. C. Des idées qui sont venues mais qui n'étaient pas en rapport avec le texte. S. Non, même, je n'ai même pas, j'ai pas, je ne pensais pas comme avant, je ne pensais pas à grand chose ça fait que quand j'ai lu, je n'ai pas pensé à me dire » « Ca, il faut que j'oublie ça, il faut que je me concentre sur le texte », je n'y ai même pas pensé.

Entretien 2. S. Puis là, je l'ai lu au moins 5 fois, puis là, je comprenais après. Je ne sais pas, je n'ai pas compris dès le début. C. Parce que, pendant que tu le lisais, tu pensais à quelque chose d'autre, c'est ça ? S. Oui peut-être que c'est ça, peut-être que j'aurais dû me vider avant, me vider l'esprit, me vider de mes pensées. C. Parce que qu'est-ce qu'il y avait dans tes pensées pendant que tu lisais le titre ? S. Bien, je ne sais pas, mais je ne comprenais pas le titre. Tu sais, je le lisais, je le lisais, mais je ne comprenais rien, je ne sais pas pourquoi. C. Tu n'arrivais pas à donner sens à ce titre-là, tu ne savais pas ce que ça voulait dire. S. Oui, c'est ça. Pour moi, je pensais à quelque chose mais je ne sais pas à quoi je pensais (...) Bien peut-être c'est seulement parce que je ne me concentrais pas assez, mais je ne sais pas, je ne comprenais rien. C. O.k. Et là, tu l'as relu plusieurs fois et tu as fini par le comprendre, c'est ça ? S. Oui.

Entretien 2. C. Et comment tu as fini par le comprendre ce titre-là ? S. Bien là, je l'ai lu, puis je me suis concentrée. C. O.k. S. Mais c'est pas, tu sais, je l'ai relu, je l'ai relu, je l'ai relu, « voyons, qu'est-ce que ça veut dire ? » Là, je me suis bien concentrée, puis là, j'ai compris. C. Et quand tu te concentres, qu'est-ce que tu fais quand tu te concentres que tu ne fais pas quand tu n'es pas concentrée ? S. Peut-être que je regarde plus les mots. Peut-être que je me dis, bien je ne sais pas exactement comment, mais je me concentre puis là, je me dis : « Bon là, j'arrête ». Là, je le lis plus lentement peut-

être aussi. C. O.k. S. Pour mieux comprendre. Si je lis trop vite, bien là, c'est sûr que je ne comprendrai pas bien.

Entretien 2. C. O.k. Mais qu'est-ce que tu as fait à ce moment là pour comprendre le titre ? Qu'est-ce qui t'a permis de dire : « O.k., je le comprends » ? S. Bien au début, c'est ça. Je lisais, je lisais, je voyais les mots, mais on dirait que, que je les voyais un peu flous, que je ne les comprenais pas. Tu sais, je n'imaginai rien, carrément. C. Tu n'imaginai rien par rapport à ce titre-là ? S. Oui, c'est ça. Tu sais, des fois, je me dis : « O.k. telle affaire et je le rentre », mais, tu sais, là, je le lisais, je le lisais mais il n'y avait rien, c'est comme si je ne faisais rien.

Entretien 2. C. O.k. Et là, quand tu l'as compris, est-ce que c'est parce que tu l'as imaginé que tu l'as compris, qu'est-ce qui est arrivé pour que tu puisses dire : « Je l'ai compris » ? S. Bien c'est à cause que, quand je ne l'ai pas compris justement, peut-être que je ne voyais rien, je ne le voyais comme pas le titre, c'est ça. On dirait que, c'est comme s'il me fallait des lunettes. Je voyais, oui c'est ça, peut-être que je pensais ça fait que là, quand je l'ai lu et que je me suis dit : « J'ai compris », c'est peut-être parce que (silence) là, je me suis dit : « Bon, c'est ça ». Bien, je ne sais pas exactement, mais (silence) j'ai lu le texte et je l'ai compris tout simplement.

Le geste d'attention : malgré l'automatisation, une conscience aiguë de son utilité

Forte de son intuition qu'il est nécessaire de faire un travail mental sur le texte pour le comprendre, Johanne maîtrise avec une rigueur certaine le geste d'attention et le travail d'appropriation qu'il suppose³. D'entrée de jeu, elle témoigne de l'importance de s'approprier le texte, donc de mettre en œuvre le geste d'attention, ou du moins elle exprime sa certitude quant à son pouvoir de mettre des choses dans sa tête.

Entretien 1. C. O.k. D'abord quand tu me dis : « J'ai fait le vide », est-ce que tu peux essayer de m'expliquer comment tu réussis à faire le vide ? Qu'est-ce qui fait que tu sais que c'est vide dans ta tête ? S. Oh, "boy" !!! C. (Rires). S. Je ne sais pas. C. Tu ne sais pas. S. Je ne sais pas mais je pense comme, j'oublie un peu et je commence à lire tout de suite. C. Tu oublies, donc tu ne penses plus à rien, c'est ça ? S. Bien, je pense au texte que je vais lire et puis je commence (...) Là j'oublie, je ne pense plus à ça, je pense plus au texte et je commence à lire. C. C'est vide dans ta tête à ce moment-là, c'est comme une page blanche dans ta tête, c'est le silence. Qu'est-ce qui fait que c'est vide ? S. Bien, j'enlève comme ce que je pensais puis là, je pense au texte (...). Je pense au texte, qu'est-ce qui se passe.

Entretien 1. C. O.k. Et, et c'est bien ce qui s'est passé ? C'est-à-dire que quand tu lis le texte, c'est quoi, c'est comme un film qui se crée à la lecture du texte ou... S. Non, mais tu sais, je suis dans une lecture, là, ils disent quelque chose, j'y pense, ils disent une autre information, là, c'est comme si cette information-là, je la rentre dans le dessin que j'ai fait. C. O.k. Est-ce que ça veut dire que dans tu me dis... tu me dis d'abord : « Je lis une information, j'y pense ». Peux-tu essayer de m'expliquer, de me décrire ça ? Comment ça se passe quand tu y penses à cette information-là ? Si tu prends par exemple un exemple du texte. S. Bon (Silence). Disons, je commence à lire, je, je vois, disons ça parle des Chinois et ça prenait tel montant d'argent pour venir au Canada. Là, je continue ma

³ Tel que l'illustreront les nombreux extraits qui seront présentés au cours du document et qui témoignent, par leur contenu fortement enraciné dans les informations du texte et le rappel de ces informations, d'une appropriation du contenu textuel.

lecture mais on dirait que... je stoppe un peu, c'est vite, puis là, je vois une image. Là, je continue puis je ne la vois plus. C. O.k. C'est ça pour toi penser. Quand tu penses au texte, c'est que tu as vu une image, c'est ça ? S. J'ai vu une image. Après ça, j'ai continué puis ça disait autre chose. J'ai vu une image, puis j'ai rajouté ce que ça disait comme.

Entretien 2. C. O.k. Tu n'as pas comme conscience d'être en train de travailler sur ce qu'il y a dans ta tête. S. Oui, c'est ça, mais je sais qu'il y a quelque chose.

Dans le prolongement de sa capacité à évaluer l'efficacité de son action, Johanne explicite également à nombreuses occasions (et dans les deux entretiens) son souci de se mettre en projet d'attention dirigée⁴. Les extraits suivants sont à cet effet caractéristiques d'une attention qui paraît dirigée.

Entretien 1. C. D'abord, la première chose que j'aimerais savoir, c'est... quand je t'ai dit que tu avais à comprendre un texte et puis à le lire, est-ce qu'il y a des choses que tu as pensé dans ta tête tout de suite, avant même de faire la lecture du texte ? Est-ce qu'il s'est passé des choses ? S. Bien, je ne sais pas. Je pense que... sûrement oui, mais je m'en rappelle pas (silence). J'ai pensé qu'il fallait que je lise le texte deux fois (...). S. J'ai peut-être pensé à retenir des choses, c'est pas mal sûr.

Entretien 1. C. O.k. Quand tu as entamé la lecture, donc au tout début, qu'est-ce qui s'est passé du moment où je t'ai donné le texte. Comment tu es entrée dans la lecture ? S. (Silence). Bien, je ne sais pas (Silence). Bien, quand je commence à lire d'habitude, je me concentre sur ma lecture pour me rappeler de mon texte, pour ne pas l'oublier. C. Oui. S. Je veux juste le garder dans ma tête et me rappeler des informations car ça pourrait me servir. C. O.k. S. Je ne sais pas. (Silence). Peut-être que je me vide un peu, j'oublie des choses, comme ça je peux mieux me concentrer. C. Tu te vides un peu. S. Oui, pour oublier les choses que j'étais comme en train de penser pour mieux me concentrer sur le texte. C. Et parce que, éventuellement, avant de commencer le texte, tu peux penser justement à des choses qui ne sont pas en rapport avec le texte, c'est ça ? S. Oui, c'est ça.

Entretien 1. S. Oui, là je me suis imagi... je me suis fait le vide et j'ai imaginé comment ça se passait, qu'est-ce que ça disait, je l'imaginais.

Entretien 1. S. Bien, je visualise mais des phrases, elles passent comme. Il y en a que je garde dans ma tête parce que je les trouve importantes, je trouve que ça va changer, s'il n'avait pas ça, ça ne serait pas pareil. C. O.k. S. Ça fait que je vais les garder, ceux-là. Puis... et c'est ça.

Entretien 1. S. Puis (silence) là, j'essaie, je garde une place plus importante pour ce, pour ce que je pense.

Entretien 2. S. Bien mon image, elle est encore là mais là, je n'y pense plus, je me « reconcentre » bien sur ce que j'ai à lire.

Entretien 2. S. (Silence) Bien c'est ça, là je me suis dit « stop ». Bien, je pense que je me suis peut-être un petit peu arrêtée, puis là je me suis dit bien « stop ». Puis là, j'ai continué à lire, puis là, j'ai pensé, puis je me suis peut-être, j'ai essayé d'imaginer un peu (...), je me suis dit : « Essaie peut-être de te l'imaginer, peut-être que tu vas mieux comprendre », quelque chose comme ça.

Entretien 2. C. Est-ce que tu as l'impression de l'avoir bien compris, cette section-là du texte ? S. Bien (silence) Oui. C. Oui. S. Mais tu sais, il y a des paragraphes que j'ai relus pour pouvoir... tu sais, tu me poses des questions, et je me suis dit : « Peut-être

⁴ L'expression « se rappeler » étant à ce propos couramment utilisée ainsi que l'expression « j'imagine ».

qu'elle va me poser des questions là-dessus », puis des choses comme ça. Donc là, je me suis dit : « Je vais le relire pour mieux m'en rappeler ».⁵

Bien que de nombreux extraits témoignent de la capacité de Johanne à exprimer un projet d'attention dirigée et de sa capacité à mettre en œuvre un tel projet explicitement dirigé, d'autres extraits (et le caractère parfois automatisé des démarches mentales mises en œuvre par Johanne) invitent également à considérer, ou du moins à nommer, le caractère plus spontané de certaines de ses actions mentales. Les extraits suivants sont à cet égard significatifs d'une intuition ou d'une action qui semble placée en dehors d'un projet explicite.

Entretien 2. *C. O.k. Donc d'abord, ce que j'aimerais savoir, un peu comme je t'avais posé la dernière fois, j'aimerais savoir si avant de lire le texte, quand je t'ai annoncé qu'on lisait de nouveau un texte, si tu as pensé à ce que tu devais faire pour bien lire ce texte-là ? S. Non, je ne pense pas que là, j'ai fait ça. C. Non. S. Bien, non, je ne pense pas.*

Entretien 2. *Bien j'ai peut-être un petit peu imaginé, mais peut-être pas en dessins. Je n'ai pas... je n'ai pas imaginé, mais j'ai peut-être pensé. C. Tu as peut-être pensé. S. Oui. C. A quoi tu aurais pensé ? S. Bien, je ne sais pas exactement (silence), disons que le premier paragraphe, je ne peux pas, je trouve qu'il n'a pas assez comme d'informations assez intéressantes pour faire quelque chose avec. Bien, je ne sais pas (silence), je ne sais pas, j'ai plus, à la place d'imaginer, j'ai plus rentré ça tout simplement.*

B8A(17). S (...) je ne pensais pas comme avant, je ne pensais pas à grand-chose, ça fait que quand j'ai lu, je n'ai pas pensé à me dire : « Ca, il faut que j'oublie ça, il faut que je me concentre sur le texte », je n'y ai même pas pensé.

Qui plus est, au regard de la nature des évoqués mis en jeu (que les évoqués soient de nature visuelle ou plutôt verbale), l'attention au texte ne paraît pas chez Johanne enracinée dans le même type de projet. Notamment, l'élaboration des évoqués visuels semble se réaliser spontanément à la lecture des mots du texte. Au contraire, les évoqués verbaux semblent davantage portés par un projet explicite d'attention mais aussi de compréhension.

Entretien 1. *S. Bien, je vois plus l'image. Moi, je ne me parle pas vraiment en dedans de moi. C'est comme si ça l'arrive... je me dis pas : « bon, il doit être comme ça », ça l'arrive comme direct, ce n'est pas vraiment pensé. C. Direct. C'est-à-dire qu'à la lecture des mots du texte, tout de suite l'image se crée sans que tu aies besoin, par exemple, de reprendre le texte dans tes propres mots. S. C'est ça. C'est pas moi comme qui parle. C'est comme une pensée qui arrive dans mon cerveau, je ne sais pas. Elle arrive, là, je dis oui, c'était peut-être vrai et c'est là que la photo s' imagine. Là, c'est là que je pense peut-être. C. O.k. Puis là, la photo apparaît. S. Oui. C. Et ces*

⁵ Cet extrait est intéressant car il témoigne d'un moment unique dans les deux tâches de lecture durant lequel Johanne exprime un projet d'attention tourné non pas vers la compréhension, mais vers les tâches éventuelles à venir.

photos-là, donc, se succèdent l'une après l'autre ? S. Oui, bien quand j'en ai de besoin, quand j'ai besoin de voir. C. Il y a des fois où tu n'as pas besoin de voir la photo ou de voir cette image-là ? S. Non, des fois je comprends, (...) des fois, je comprends tout seul, je n'ai pas besoin de rien.

Entretien 2. C. *Est-ce que, est-ce que tu as besoin, est-ce que du moment où tu lis les mots, les informations, l'image elle apparaît automatiquement dans ta tête, ou tu dois réfléchir à cette information-là, te parler cette information-là, te faire des commentaires ?* S. *Bien souvent, ça l'arrive comme ça.* C. *Comme ça, c'est-à-dire automatique ou tu dois plus réfléchir à l'information ?* S. *Non, je ne réfléchis pas, ça l'arrive ...*

Entretien 2. C. *Est-ce que tu veux le faire, ça, pour ce paragraphe-là, est-ce que tu voulais absolument le faire exister avec des images, te le raconter, poser des commentaires dessus ou ça surgit un peu... ?* S. *Bien, c'est pas mal comme ça. Ce n'est pas vraiment moi qui pense mais c'est ça, quand les images apparaissent, des fois j'y pense plus aux images, là je me dis : « Ah, ça l'apparaît, c'est le fun ».* C. *O.k.* S. *Puis là, je me dis des commentaires, c'est sûr. Mais ce n'est pas vraiment moi qui dit : « Voyons, comment ça pourrait être telle affaire ? »* Mais si je ne comprends pas, des fois, des fois, je ne sais pas c'est où comme ça, là peut-être que je réfléchis plus à quoi c'est. C. *Quand l'information est plus difficile, là, tu poses vraiment une réflexion.* S. *Oui, c'est ça. J'arrête souvent quand c'est difficile, sinon je ne peux pas imaginer.*

Le geste de mémorisation : prolongement du geste d'attention et nécessité du sens

La capacité de Johanne à revenir sur plusieurs éléments textuels avec précision laisse penser que la mémoire (du moins la mémoire à court terme) est chez elle bien développée et éventuellement soutenue par un geste de mémorisation (prolongement de l'attention) bien maîtrisé. Dans les deux entretiens, Johanne utilise à ce propos l'expression type « se rappeler » pour témoigner de son appropriation du texte.

Entretien 1. S. *J'ai peut-être pensé à retenir des choses, c'est pas mal sûr.*

Entretien 1. S. *C'est pour ça que j'en parlais tantôt, parce que je m'en rappelle.*

Entretien 2. S. *Je l'ai juste retenu.*

Entretien 2. S. (...) *ça je l'ai comme gardé, je vais m'en rappeler.*

Entretien 2. S. *Je me rappelle de ça (...) En gros, je me rappelle de ça.*

Généralement, cette mise en œuvre du geste de mémorisation semble tournée vers un projet de compréhension (une volonté de pouvoir comparer ce qu'elle s'approprie) comme en font foi ces extraits.

Entretien 1. S. *Bien, quand je commence à lire, d'habitude, je me concentre sur ma lecture pour me rappeler de mon texte, pour ne pas l'oublier.* C. *Oui.* S. *Je veux juste le garder dans ma tête et me rappeler des informations, car ça pourrait me servir.*

Entretien 2. C. *Est-ce que, est-ce que c'est important pour toi, du fait qu'on lit section par section, est-ce que c'est important justement d'avoir bien en tête les autres sections pour comprendre celle qui s'en vient ?* S. *Bien là, il faut au moins que je me rappelle de ce que je lisais avant parce que, si je ne m'en rappelle pas, bien là, je vais peut-être relire un bout, des petits bouts des fois.* C. *O.k.* S. *Bien c'est ça, il faut au moins que je*

me rappelle du sujet principal. C. Il faut que tu te rappelles du sujet principal. S. Bien si je pense aux ours puis ça parle de ça, bien ça fait un peu bizarre. C. Ce n'est pas tellement lié. S. C'est ça.⁶

De même, et dans l'éventualité où elle ne parvient pas à donner sens à ce qui lui est donné à percevoir, Johanne exprime aussi la possibilité (et même la nécessité) de mettre dans sa tête l'objet donné à percevoir (peut-être avec la pensée qu'elle pourra dans un avenir prochain lui donner sens).

Entretien 2. S. Ca fait que si je ne l'ai vraiment pas compris, peut-être que je m'en rappellerai pas après. Je me suis dit : « Bon bien, il faut que je m'en rappelle, de ça, il faut que je me rappelle que c'est ça ».

Entretien 2. S. Bien des fois, je me dis qu'il faut que je m'en rappelle. C. Oui. S. Comme quand je ne comprends pas, il faut que je m'en rappelle. C. O.k. S. Et si ça m'arrive, bien là, je vais me rappeler c'est quoi (...) C. Et t'en rappeler pour toi, est-ce que c'est d'être capable de réentendre ou... S. Bien, m'en rappeler, c'est d'être capable de le redire, tu sais, de me... oui, c'est pas mal ça... Il faut que je sois capable de le redire à quelqu'un pour qu'il puisse lui aussi comprendre.

Les gestes d'approfondissement : la compréhension et la réflexion

Le projet de donner sens étant prioritaire pour Johanne, les gestes d'approfondissement, soutenus par la maîtrise des gestes d'appropriation, sont fortement mis en œuvre et maîtrisés. Enracinant son action dans des questionnements nombreux qui semblent donner force au sens qu'elle construit, Johanne approche le travail de comparaison (essentiel au sens) avec une maîtrise évidente.

La maîtrise des gestes d'approfondissement permet à Johanne de faire de multiples allers-retours entre les différentes parties du texte et le travail évocatif qui en découle, principalement afin de pouvoir établir des liens de sens, mais aussi afin de s'assurer de la justesse des évoqués qu'elle génère et de leur correspondance avec la situation évoquée par le texte. De plus, cette maîtrise donne l'occasion à Johanne de confronter ses acquis de savoir ou d'expérience aux informations qui lui sont données à lire et à comprendre.

⁶ Par contre, à chacun des entretiens, Johanne témoigne aussi d'un projet de mémorisation qui peut s'enraciner dans un souci plus « applicatif » (et donc éventuellement extérieur au projet de donner sens au texte). C'est le cas dans le premier entretien lorsqu'elle dit se « forcer » à se rappeler pour pouvoir compléter des questions d'examen. Elle précise par contre que ce n'est pas le projet qui l'anime pour la tâche en cours davantage tournée vers un souci de compréhension (**Entretien 1.** « *Mais là, avec toi, ce n'est pas la même chose.* C. *O.k. Donc là, tu as relu pourquoi dans ce texte-là, qu'est-ce qui fait que tu as relu certaines parties ? Parce que tu dis que tu as relu...* S. *Parce que je ne comprenais pas* »). C'est le cas également dans le deuxième entretien lorsqu'elle dit avoir relu une partie du texte pour mieux se rappeler et pouvoir ainsi mieux répondre aux questions de l'entretien.

Les gestes de compréhension et de réflexion : des allers-retours multiples porteurs de sens

Dans la démarche mentale qui est la sienne, Johanne se préoccupe de donner sens aux informations lues. Parfois, il semble qu'elle puisse donner sens aux informations dans un mouvement d'apparence plus spontanée (ce qui laisse croire à une compréhension immédiate)⁷. En d'autres occasions, Johanne semble également capable de construire le sens par le biais d'un travail de relation quasi constant par lequel elle parvient à s'expliquer la logique du texte et de son contenu (ce qui laisse croire à une compréhension élaborée).

La recherche du sens dans ce qui est donné à comprendre

Dans le premier entretien, plusieurs extraits (résultats fréquents d'une interrogation précise sur le sujet) témoignent de la capacité de Johanne à faire des liens entre les différentes informations présentées dans le texte (en revenant au besoin sur ce qu'elle a déjà évoqué et en réajustant si nécessaire ses évocations). Principalement enraciné dans des questionnements qu'elle se propose de résoudre, ce travail de relations paraît véritablement porteur de la constitution du sens.

Entretien 1. C. *O.k. Les premières... ce que tu as imaginé en premier, au tout début, est-ce que tu t'en rappelles, est-ce que tu te souviens quelles ont été tes premières pensées à propos de ce texte-là ?* S. *Non, je crois que je ne m'en souviens pas.* C. *Non, dès le début de la lecture, qu'est-ce que tu penses ?* S. *Ah ! Là, j'ai lu Vancouver.* C. *Oui.* S. *Et je me suis dit c'est où Vancouver (...)* Parce que moi, je ne sais pas c'est où Vancouver (...) je me suis demandée dans quel coin ça pouvait être. Là, après ça, il m'a donné d'autres informations et ça m'a un peu située. C. *Quelles ont été les informations qui ont permis de te situer, pour savoir où était Vancouver ?* S. Bien, un petit peu plus après, je crois, ça disait que... ils commençaient en Colombie-Britannique, je pense, quelque chose comme ça, donc je me suis dit : « Ca doit être dans ce coin là ». Je sais que c'est au Canada.

⁷ **Entretien 1.** C. *Et notamment tu t'es dit que tu devrais peut-être lire le texte deux fois.* S. *Oui.* C. *Par contre, tu ne l'as pas fait lors de la lecture.* S. *Non.* C. *Tu n'as pas senti le besoin de le faire ?* S. *Non.* C. *Tu avais l'impression d'avoir bien compris le texte après une première lecture ?* S. *Oui.* **Entretien 1.** S. (...) des fois, il n'y a rien (...) Des fois, je comprends tout seul, je n'ai pas besoin de rien. / B3B(21). S. Bien, j'ai commencé à le lire, là. C. *Oui.* S. Bien, j'ai compris pas mal toute seule, mais il y a des bouts de texte que j'ai, des petites phrases que j'ai recommencées, il y a deux phrases que j'ai relues. **Entretien 2.** S. Bien, je ne sais pas exactement, mais (silence) j'ai lu le texte et je l'ai compris, tout simplement. **Entretien 2.** S. *Même que les deux premières lignes, je pensais, je me disais : « bien, il faut que j'arrête pour m'en rappeler, pour savoir ce que je lis ».* C. *O.k.* S. *Mais je comprenais pas mal ce que je lisais, mais je pensais à d'autres choses.*

Entretien 1. C. *Qu'est-ce que tu as vu par exemple pour cette image-là, est-ce que c'est bien ça qui s'est passé pour la partie où on te dit qu'ils doivent payer un montant d'entrée ?* S. *Je me suis imaginée une famille de Chinois qui voulait rentrer. Puis là, je m'imaginai qu'ils n'étaient pas chanceux parce qu'il fallait payer cher.*

Entretien 1. C. *Est-ce que ça l'arrive que tu as besoin, que tu fais revenir dans ta tête une image ou une pensée que tu as eue avant pour comprendre mieux un autre élément ? (...)*

S. *Oui, oui. Bien, disons, disons que ça parle de quelque chose, que ça dit une information que... bien je pense à cette information, je reviens sur le sujet et... la photo revient.* C. *O.k.* S. *Puis je remets.... Les informations qu'ils me disent, ça continue sur la photo.*

Entretien 1. S. *Après ça, ils disent qu'il y a des mouches noires..., en tout cas, toutes sortes de choses qui arrivent.* C. *Oui.* S. *Je me suis imaginé ça. Bien les mouches. Je me rappelle surtout les mouches, les mouches noires.* C. *O.k.* S. *Je me suis peut-être imaginé des mouches noires avec eux autres qui... là, peut-être qu'ils n'étaient plus, disons dans mon imagination, ils trouvaient ça peut-être plus difficile, les Chinois... à cause que ça disait que c'était plus difficile.* C. *Oui.* S. *Donc là, je me suis imaginé un petit peu... différente, là, l'image.*

Entretien 1. S. *Bien, je visualise, mais des phrases, elles passent comme. Il y en a que je garde dans ma tête parce que je les trouve importantes, je trouve que ça va changer, s'il n'avait pas ça, ça ne serait pas pareil.* C. *O.k.* S. *Ça fait que je vais les garder, ceux-là. (...)* *comme au début, j'avais oublié qu'ils faisaient exploser parce que j'avais oublié que le chemin, il n'était pas déjà fait, que s'il passait à travers les forêts, ce n'était pas déjà fait, le chemin quand il passe. Je m'imaginai que c'était eux autres, qu'il fallait qu'ils le fassent, qu'ils coupaient du bois.*

Entretien 1. S. *Bien peut-être que l'image, c'est ça, elle va se mettre... là, ils me disent qu'il y a des Chinois, là, ils font un rail de chemin de fer, là, disons qu'après, ils disent que c'est en telle année. Là, je m'imagine... peut-être qu'avant je m'imaginai qu'il y avait une ville en arrière... là, je vais m'imaginer des montagnes, puis c'est moins habité.* C. *O.k.* *Donc tu vas ôter la ville, tu vas comme faire disparaître la ville.* S. *C'est ça.* C. *Et tu vas mettre ce qui correspond bien.* S. *Oui, ce qui va avec ce que je viens de lire.* C. *O.k.* S. *Si je ne le mets pas, c'est comme si ça, si j'avais pas compris. C'est comme si...c'est ça.*

De même, dans le deuxième entretien, plusieurs extraits tout aussi nombreux témoignent également de cette capacité qu'a Johanne de faire des liens et de chercher à travers le texte lui-même des indices de compréhension. Ce travail de relations et de comparaison qu'elle met en œuvre s'observe à l'intérieur du traitement d'un seul paragraphe (le premier groupe d'extraits) ou de plusieurs paragraphes (le deuxième groupe d'extraits).

Entretien 2. C. *O.k. Donc de la même manière, tu as lu le deuxième paragraphe. Est-ce que là, avant de le lire, ce deuxième paragraphe-là, il y a des choses auxquelles tu as pensé avant même ta lecture ?* S. *Bien là, non, je ne pense pas non.* C. *Non. Est-ce que (silence), est-ce que ce que tu avais mis dans ta tête, ce que tu avais compris du premier paragraphe était comme encore là, présent pour pouvoir lire le deuxième, avais-tu besoin que ça revienne dans ta tête pour pouvoir lire le deuxième ?* S. *Euh, non, je ne pense pas. J'ai, je n'ai pas beaucoup retenu la date, je me suis dit : « Il n'y a rien ». Ils ont dit la date, une date, je me suis dit ce n'est pas nécessaire d'avoir cette date-là parce que je pense qu'ils parlaient plus... avant qu'ils immigrèrent au Canada. Non, je pense que ce n'est pas revenu.* C. *O.k. Qu'est-ce qui fait que tu savais qu'ils te parlaient d'avant qu'ils immigrèrent au Canada ?* S. *Parce qu'ils disaient qu'ils ont eu une famine,*

les Irlandais, puis après ça, vers, bien je pense que, peut-être dès le début que j'ai pensé qui, que c'était avant. C. O.k. S. Mais vers la fin, ils disaient que, qu'il y avait beaucoup de famine, mal... quelque chose élevé, puis qu'il y avait beaucoup d'immigration au Canada, ça fait que là, que je me suis dit : « Bon, ça devait être avant ». C. O.k. S. Si le taux de... a monté, en tout cas.

Entretien 2. S. Euh. Quand ils disaient, je me rappelle qu'ils disaient qu'il était mal aéré, puis là, je me suis dit : « Bien, sur un voilier, ils sont, ils sont à l'air ». C. Oui. S. Pas de toit, rien, je m'imaginai ça, alors je me suis dit : « Ca ne marche pas » (...) S. Il devait y en avoir parce qu'ils disaient qu'il était mal aéré, puis que ça devait... bien je me suis dit : « Peut-être que »... bien je n'ai pas vu en dedans, peut-être que je me serais imaginé des images, mais là, je me suis dit : « C'est peut-être mal aéré, donc peut-être qu'ils sont trop coincés, il n'y a pas, ils n'ont pas assez de bouches, de places pour que l'air, elle rentre », des choses comme ça. (...) S. Après ça, après ça, c'est ça, ça s'est transformé en gros bateau.

Entretien 2. C. O.k. Quand tu lis le paragraphe, bien il y en a finalement deux, qu'est-ce qui s'est passé pour la lecture de, de ces informations-là qui étaient données ? Qu'est-ce que tu as fait pour les comprendre ? S. Bien il y avait deux maladies au début, je ne comprenais rien là. Bien je les ai relues, mais je me suis dit : « Bon, je ne comprendrai rien pareil là ». Puis là, ça disait que c'était deux maladies donc j'ai dit : « Bon, c'est ça ».

Entretien 2. C. O.k. Est-ce qu'il y a d'autres liens comme ça que tu as faits pour... d'autres réflexions qui sont arrivées ou que tu as eues, euh, comme ça, qui t'ont permis de lier l'information entre elle, de mieux la comprendre ? S. (Silence) Euh, je ne sais pas. C. Sur d'autres sujets de ce paragraphe-là ou... S. Non, je ne pense pas. C. Non. S. Peut-être que je me suis rappelé des bouts de paragraphe de ce texte-là, pas que je venais de lire, peut-être que ça m'est revenu, ce que je venais de lire exactement de ce paragraphe-là. C. De celui-là qu'on est en train de parler ? S. Oui, c'est ça, pas d'autres avant.

Entretien 2. C. O.k. Est-ce qu'il y a des informations que tu avais lues dans le premier paragraphe qui t'ont aidée à comprendre ce deuxième-là ou tu as fait des liens entre les informations ? S. Non, non je ne pense pas. C. Non, tu n'as rien d'apparent à ce niveau-là ? S. Non (...) S. Oui, tantôt tu me disais si j'avais fait un lien avec l'autre paragraphe. C. Oui. S. Bien là, je peux dire oui. C. Là, tu t'en rappelles, donc tu as fait ce lien-là : « Ah, c'est pour ça qu'ils nous disent qu'ils ont immigré beaucoup, c'est parce qu'il y a une famine. » S. Oui, c'est ça. Quelque chose du genre. Oui, parce qu'ils me parlent de la famine puis tout ça. Donc là, je me suis dit : « S'ils ne me parlaient pas de tout ça, ce ne serait peut-être pas à cause de ça ». Ils ne me disent pas ça pour rien.

Entretien 2. C. Donc avant la lecture du texte, est-ce qu'il y avait des choses auxquelles tu pensais, avant de lire le troisième paragraphe ? S. Oui, je pensais à des choses, mais je ne me rappelle pas exactement quoi (...) Bien, il me semble que je pensais à ce que je venais de lire, ce que j'avais lu avant. Je pense que je pensais à ça et que je me suis dit : « Bien là, si je veux comprendre le reste, il faudrait peut-être que j'arrête » (...). Peut-être que, peut-être que je disais, euh : « Bon, ça fait que telle affaire est arrivée », peut-être que je me redisais un peu ce que je venais de lire, mais là, je me suis dit : « Bien, stop les nerfs, il faut que tu arrêtes, il faut que tu comprennes (rires).

Entretien 2. C. O.k. Et si, par rapport aux autres informations que tu avais lues depuis le début du texte, est-ce qu'il y a des choses qui sont revenues pour t'aider ? Est-ce que tu as lié des informations entre elles ? S. Bien, au début quand ils parlaient, je me suis dit : « Ils voulaient s'en, ils voulaient s'en aller, ils voulaient fuir, tu sais ils ne voulaient plus rester ici pour avoir une meilleure condition de vie », bien là, je me suis dit « bien là, c'est à cause de la famine ».

Entretien 2. C. O.k. *Quand tu as imaginé le radeau, tu m'as dit tout à l'heure que tu avais l'impression qu'ils partaient comme en cachette...* S. *Oui, c'est ça.* C. *Qu'est-ce qui fait que tu as pensé qu'ils partaient en cachette ?* S. *Bien, avec les mots qu'ils disaient : « Ils voulaient fuir », je me suis dit peut-être, tu sais des fois quand on dit qu'on veut fuir, on ne veut pas, on ne veut pas... bien ça l'a rapport aux mots qu'ils me disaient (...) je me suis dit aussi qu'il y avait de la famine, puis ils disaient qu'ils étaient très pauvres. Je me suis imaginé le radeau peut-être à cause de ça là.* C. O.k.

Entretien 2. S. *Ils me disaient qu'ils étaient pauvres, donc je me suis dit : « Peut-être qu'ils ont construit quelque chose juste pour être capable de s'en aller au moins ».* C. O.k. *Donc tu as vraiment pris tous les indices, toutes les informations pour réussir à créer ta compréhension du texte.* S. *Oui.*

Entretien 2. C. O.k. *Est-ce que tu as eu besoin, comme pour la lecture du troisième paragraphe, de faire comme, de repenser à tout ce que tu avais lu depuis ce moment-ci ?* S. *Non, je ne pense pas.* C. *Non, tu n'as pas...* S. *Bien, c'est sûr que je me rappelle de... un petit peu de ce qu'ils parlaient avant, pour me remettre dans, dans le texte un peu.* C. *Oui.* S. *Mais pas vraiment, il n'y a pas de choses précises qui me sont revenues.* C. O.k. *Mais tu te rappelles de manière générale ce que tu as lu jusqu'à présent.* S. *Oui, à peu près, à quoi ça ressemble.* C. *A quoi ça ressemble. Est-ce que ce sont des images qui sont là, un peu comme dans ta tête, ou c'est plus la sensation de...* S. *Bien peut-être que non, peut-être que je m'en rappelle, peut-être que les images sont apparues vite vite juste pour que je m'en rappelle un petit peu.* C. O.k. *Avant... mais tout ça est très vite, avant même de commencer.* S. *Oui, c'est ça.*

Entretien 2. C. O.k. *Les maladies, quand tu as su que... bon, tu lis ces deux maladies-là, tu te dis : « O.k. c'est ça ».* S. *Oui, j'ai vu deux mots et j'ai dit : « C'est quoi cette affaire-là » (...)* S. *Bien, j'ai imaginé, bien j'ai pensé que c'était sûrement une maladie pas super, bien disons, des petites maladies comme la grippe, ce n'est pas gros, bien je me suis dit : « Ca ne doit pas être drôle » et là, je me suis peut-être imaginé une petite image que ce n'était pas beau mais je me suis surtout imaginé, bien pas imaginé, mais je pense que j'ai pensé que c'était une maladie (silence), pas une... tu sais, ils disaient qu'ils étaient pauvres, qu'ils n'étaient pas dans de bonnes conditions, je me suis dit que ce n'était pas une petite maladie de rien.* C. O.k. S. *S'ils étaient, tu sais (hésitations), ils ne vivaient pas bien...* C. *Oui. Tu as repensé à ça, au fait qu'ils ne vivaient pas bien, qu'ils avaient eu des conditions difficiles sur le bateau et c'est ça qui t'a permis de...* S. *Oui peut-être qui m'a dit, qui m'a dit de quoi cette maladie pouvait avoir l'air.* C. O.k. *Quand tu y as pensé, à ça... ?* S. *Ils ont aussi dit qu'après, il y en a qui ont, il y en a qui ont « mouru » de ces maladies-là, alors là, je me suis dit : « C'est vraiment, ce sont des grosses maladies, c'est certain que ce n'est pas des petites gripes ».*

La recherche du sens dans ce qui est donné à comprendre et dans les acquis qui peuvent y être associés

Outre ce mouvement mental qui amène Johanne à réaliser un travail de relations et de comparaisons entre les différentes parties du texte et les évoqués élaborés, un mouvement complémentaire, davantage tourné vers l'apport de sens que peuvent fournir les acquis de savoir ou d'expérience, est également observable. Principalement, cet apport des acquis de

savoir et d'expérience est apparent dès lors que les relations posées entre les informations données dans le texte ne sont pas suffisantes pour constituer le sens du texte.

Entretien 2. *S. Mais tout de suite après, ils disaient deux maladies, que ce sont deux maladies, quelque chose comme ça puis là, je me dis : « Bon, ça me donne quelque chose ». Sinon, ils n'auraient pas dit ça, je l'aurais vraiment relu puis je me, je me serais penchée là-dessus.*

Les extraits suivants sont à cet effet significatifs de l'enracinement de la constitution du sens (ou du moins de la constitution d'évoqués) dans la portée des acquis (ou dans le sentiment de « déjà connaître »).

Entretien 1. *C. Est-ce que c'est arrivé dans le texte, justement, qu'il y a eu des endroits où tu as l'impression qu'il n'y a rien qui s'est passé dans ta tête, que tu es restée au neutre presque, que l'on pourrait dire devant cette information-là ? S. Oui. Bien quand ça parlait de Vancouver, peut-être... et des pays. Quand ça parle de grosses régions, O.k. je suis intéressée, je me l'imagine, mais quand c'est... un coin, un petit coin que je connais pas trop ça, je ne me l'imagine pas vraiment. C. Donc, tu passes par dessus cette information-là ? S. Bien, pas vraiment... Je, oui je passe par-dessus, je ne me l'imagine pas, mais elle reste dans ma tête. Je, je la garde mais je ne l'imagine pas vraiment.*

Entretien 2. *C. Est-ce que, est-ce que tu, tu saurais me dire à quel moment tu as plus de facilité à imaginer, à te faire des images et à quel moment tu imagines moins bien, là, il n'y a pas d'images qui se forment ? S. Bien, peut-être que... comme là, ils parlaient des patates. Ca, je connais beaucoup les patates, ça, ce n'est pas compliqué, je connais les patates. Ca, je l'ai bien compris dès le début.*

Entretien 2. *C. O.k. Est-ce qu'il y avait des éléments plus difficiles dans ce paragraphe-là qui t'ont... S. Non. C. Non, celui-là t'a paru relativement facile à lire. S. (Signe de tête affirmatif) C. Est-ce qu'il y a des... S. Je comprenais pas mal tous les mots, je savais de quoi ça parlait.*

Entretien 2. *C. O.k. Est-ce qu'il y a d'autres sections au contraire qui t'ont paru beaucoup plus faciles ? S. Bien quand ils parlaient de la famine, ça, j'ai trouvé ça... C. Ca, c'était facile pour toi ? S. Oui. C. Pour quelle raison c'était facile à ton avis ? S. Bien je ne sais pas, je n'en ai aucune idée... C. Tu n'as pas d'idées. S. Pas vraiment, mais j'ai trouvé ça peut-être facile à cause qu'ils parlaient de la famine, puis la famine, je sais ce que ça veut dire. Ils parlaient des patates, je le sais aussi. Peut-être qu'il y avait plus de mots que je comprenais. Puis ils ne parlaient pas vraiment, disons que dans les dates et dans les villes, c'est « bof », mettons que je ne suis pas « full » bonne là-dedans, mais là, ils n'en parlaient pas trop, donc peut-être que c'est plus facile. C. Ca ça l'allait bien. Tu n'es pas bonne dans les dates et dans les villes. Qu'est-ce qui se passe avec les dates et les villes ? S. Bien disons qu'il y a des villes que je ne connais pas beaucoup. Je ne suis pas « full » bonne là-dedans, je ne voyage pas beaucoup. C. Tu n'as pas beaucoup de connaissances là-dessus ? S. Oui, c'est ça (...)*

Les extraits suivants, nombreux et puisés dans les deux entretiens, illustrent quant à eux les moments en cours de lecture où Johanne élabore les liens, porteurs de sens, avec ses acquis de savoir et/ou d'expérience.

Entretien 1. S. Bien là (elle indique le premier paragraphe), il y a, dans les années 80, 1880, je me suis peut-être dit à peu près, dans ce temps-là, il n'y avait pas telle chose, il n'y avait pas des... sûrement pas des gros édifices et tout ça. Donc je me suis imaginé un paysage, de quoi ça avait l'air.

Entretien 1. S. Oui, ça, je l'ai bien compris. Plus là ... les dates. Je me suis imaginé dans quel temps c'était. Je me rappelle peut-être pas par cœur... C. O.k. S. Je me suis imaginé dans quel temps c'était. C. Comment tu imaginais ça, dans quel temps c'était ? Comment ça se construisait, cette image-là ou cet imaginaire-là à partir d'une date ? S. Bien, quand je pense à une date, je me dis : « Là, on est à telle date, c'est comme ça, dans ce temps-là, est-ce que je pense qu'il y avait ça ». C. O.k. S. Comme là, je pense... il y a certainement pas de grosses maisons, puis de gros « buildings », puis ces affaires-là.

Entretien 1. S. (Silence). Bien moi... des fois, si on va relire un texte qui parlait de ce temps-là, je veux dire quand ils faisaient des chemins de fer et des choses comme ça, bien je vais me rappeler de ce que j'ai lu. (...) C. (...) si éventuellement tu avais un texte qui parlait d'un sujet similaire. S. Oui. C. Cette image-là pourrait te revenir et éventuellement t'aider à mieux comprendre ce texte-là. S. Oui, puis peut-être que ça pourrait me donner des idées pour... aider quelqu'un, je ne sais pas, je pourrais me rappeler de ça pour pouvoir dire un commentaire pour le prochain texte.

Entretien 2. C. O.k. Puis l'autre secteur que tu as repris, c'est la partie où on te parle que le Canada et l'Irlande font partie de l'empire britannique. S. Oui, c'est ça, je ne comprenais pas. Bien voyons, comment ça, l'empire britannique ? C'était bizarre. C. Est-ce que le fait de le relire ça t'a permis de comprendre, est-ce que tu comprends maintenant ce que ça veut dire ? S. Bien, un petit peu oui. C. Qu'est-ce que tu as compris que ça voulait dire, cette phrase-là ? S. Bien disons que l'empire britannique, je ne sais pas trop trop c'est quoi, mais comme, que les deux, c'étaient disons des personnes qui faisaient partie de... pas des personnes, mais... c'est comme si c'étaient disons des amis, bien pas vraiment des amis, mais tu sais, c'est comme un groupe de personnes qui ne sont pas, qui ne sont pas contre là... C. O.k. S. Un groupe ensemble. C. Un groupe ensemble. Et ça, tu t'es expliqué ça, un peu comme tu viens de le faire, tu t'es expliqué ça dans des mots, ou tu t'es imaginée quelque chose avec des images ou... S. Non, je ne me suis pas vraiment imaginé... bien peut-être regardé une carte un peu du monde, peut-être que je me suis imaginé la carte du monde. C. Tu as revu la carte comme ça du monde dans ta tête. S. Oui, parce que je me suis dit : « Le Canada, si l'Irlande ils disent que c'est en Angleterre, quelque chose comme ça », bien je me suis dit : « L'Angleterre, c'est en Europe, le Canada, c'est en Amérique ». Là, je ne comprenais pas, je ne faisais pas comme le lien. Je me suis dit : « Pourquoi c'est pas, pourquoi ce ne serait pas une autre place qui est dans l'Europe ». Je trouvais ça comme, sur un autre continent, je me suis dit : « c'est bien bizarre ». C. O.k. Donc ça, tu essayais de comprendre. S. Oui.

Entretien 2. C. O.k. Et est-ce qu'il y a des connaissances que tu avais sur, sur une partie du texte ou un sujet de ce paragraphe qui t'ont permis de mieux comprendre, avec lesquelles tu as fait des liens ? Bon, tu me dis : « il y a la carte », est-ce qu'il y a autre chose ? S. Bien c'est ça, quand ça disait l'Irlande, je me suis dit : « C'est où dans le monde ? » mais là, quand ça dit l'Angleterre, je me suis dit : « O.k. c'est dans ce coin-là ». Ca, je savais pas mal c'est où. C. O.k. S. C'est ça, des mots qui m'ont aidée à comprendre. C. Tu as fait des liens entre les mots, c'est ça, pour savoir... S. C'est ça.

Entretien 2. C. O.k. Et est-ce que, est-ce que... quand tu m'en parles, qu'est-ce qui te revient en tête, qu'est-ce que tu as dans ta tête qui te permet de m'en parler ? S. Bien, le voilier, je m'en rappelle, bien pas le voilier, mais le, le bateau, le deuxième bateau que je me suis... L'image, o.k., que je me suis imaginée, puis là, qu'ils étaient pas mal tous dessus. C. O.k. S. Mais on dirait que je m'imagine plus que c'est des Noirs. Parce que des fois, je m'imagine qu'ils étaient pauvres, puis tout ça, mais tu sais, quand je parle,

tu sais, souvent les Noirs, ils ne sont pas chanceux, dans les pays où est-ce qu'ils habitent, bien là, ce n'est pas ça, sûrement (...) tu sais, ils disaient qu'ils étaient beaucoup pauvres, que c'était malpropre puis tout ça, mais eux autres, c'est ça leurs conditions de vie à peu près. C. Tu fais le lien parce que ça ressemble aux conditions des Noirs. S. Oui, c'est ça.

Entretien 2. *C. O.k. Et qu'est-ce qui fait que tu trouves que c'est important ? S. Euh, je ne sais pas. Disons que (silence), bon ça me dit la Grosse-Ile, je me suis dit : « Bon, ils parlent des hôpitaux », mais je me suis dit : « Bon, c'est à la Grosse-Ile, je connais ça ». Bien je sais dans quel coin, bien pas... je ne suis jamais allée, mais bon, je me suis dit : « J'ai déjà entendu parler de ça ». ⁸*

LA GESTION DES GESTES MENTAUX : VUE D'ENSEMBLE

Si la démarche mentale de Johanne a le mérite de toucher l'ensemble des gestes mentaux porteurs de l'élaboration du sens, comme cela vient d'être illustré, elle a également le mérite d'être soutenue par des projets de sens multiples et complémentaires qui permettent que soit de nouveau approché un bon nombre de procédures mentales, elles aussi prometteuses de sens. Ainsi, loin de se confiner à un seul projet directeur de sa démarche, Johanne témoigne d'une capacité à former le sens de ce qui lui est donné à comprendre dans différents lieux d'appropriation. C'est de fait tout autant dans le sens de la similitude et de la différence, et dans le sens de l'espace et du temps que Johanne semble élaborer sa compréhension des textes qui lui sont donnés à lire. C'est par contre davantage portée par le sens de l'explication et par le sens de la reproduction qu'elle approche les textes qui lui sont donnés à comprendre, ce qui n'est pas sans favoriser une compréhension juste et rigoureuse du contenu textuel. Posant des questions au texte, cherchant à s'expliquer les informations textuelles et leurs relations causales, Johanne constitue le sens du texte.

⁸ Afin de compléter l'analyse des gestes de compréhension et de réflexion, il paraît pertinent de signaler l'apport ponctuel du discours (nécessaire à l'entretien) qui semble porter en lui-même des réflexions (nouvelles) et l'élaboration d'évoqués (nouveaux). Cette dynamique mentale par laquelle Johanne élabore le sens du texte et le précise au cœur de l'action de l'entretien est notamment observable dans le deuxième entretien. **Entretien 2.** *C. Est-ce que tu as des connaissances que tu possédais sur le sujet, sur ce sujet-là d'une famine ou quoi que ce soit... S. Non, je ne savais vraiment pas. C. Tu ne savais pas donc il n'y a rien qui t'es venu en tête « ah, oui ça me fait penser à telle chose ». S. Bien peut-être quand ils ont parlé des Irlandais, peut-être que je me suis, comme là c'est les jeux olympiques, peut-être que des fois, ils font des, ils participent à des compétitions. Bien peut-être que tantôt, quand tu m'as parlé de, quand tu m'as posé des questions sur le premier paragraphe, peut-être que je me suis imaginé, peut-être, les jeux olympiques parce qu'il y a beaucoup de monde qui participe à ça et peut-être que, il me semble, j'ai déjà entendu, je ne suis pas sûre, quelque chose comme ça (...). C. Et ça, c'est pendant que l'on se parlait tout à l'heure sur le premier paragraphe et qu'on parlait des Irlandais. S. Oui, bien, je l'ai peut-être pas imaginé mais quand tu m'as posé des questions, là, je l'ai peut-être imaginé. Je me suis dit : « A quoi j'aurais pu penser », puis là je me suis dit... il m'est peut-être apparu ça.*

La dominante du sens de la traduction-reproduction et l'apport (ponctuel) du sens de la transformation-interprétation

Partout où l'on porte l'analyse, force est de constater que c'est principalement (voire presque exclusivement) dans la traduction de ce qui lui est donné à lire que Johanne semble gérer la tâche de lecture. En effet, constamment en rapport avec le texte et avec la situation évoquée par ce dernier, l'action mentale de Johanne prend en compte les informations textuelles sans chercher à les dépasser et à les interpréter en d'autres lieux de sens. Les extraits suivants témoignent de ce projet de traduction.

Entretien 1. *C. C'est vide dans ta tête à ce moment-là, c'est comme une page blanche dans ta tête, c'est le silence. Qu'est-ce qui fait que c'est vide ? S. Bien, j'enlève comme ce que je pensais, puis là, je pense au texte. C. Là, tu penses au texte. S. Ce n'est pas blanc. Je pense au texte. C. Tu penses au texte que tu es en train de lire. S. Je pense au texte, qu'est-ce qui se passe.*

Entretien 1. *C. O.k. Et quand tu y penses justement à ce texte-là, quand tu le lis, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui s'est passé pour ce texte-là ? Tu me dis : « je lisais, puis je l'ai imaginé »... Ça veut dire quoi imaginer, qu'est-ce qui s'est passé ? S. Bien, je me suis vue... A des instants, j'ai comme vu les personnes qui faisaient ça. C. O.k. S. A peu près comment c'était. Le temps, qu'est-ce qu'on me dit comme information, j'ai imaginé ce qu'il disait (...) C. Tu as imaginé ces éléments d'informations du texte. S. Oui.*

Entretien 1. *S. Disons, je commence à lire, je, je vois, disons, ça parle des Chinois et ça prenait tel montant d'argent pour venir au Canada. Là, je continue ma lecture, mais on dirait que... je stoppe un peu, c'est vite, puis là, je vois une image. (...) S. J'ai vu une image. Après ça, j'ai continué, puis ça disait autre chose. J'ai vu une image, puis j'ai rajouté ce que ça disait comme.*

Entretien 1. *S. Bien peut-être en même temps, mais je crois que je pense avant puis après ça, je vois l'image. Je continue mon texte, je la vois un petit peu, elle disparaît, une autre information, mon image revient avec ce qui est dit, je pense, mon image arrive.*

Entretien 1. *C. Au tout début, quand tu as lu le début du texte, quelle est la première image justement qui se crée... S. (Silence) C. Ou à quoi tu penses d'abord en premier, après avoir pensé où est Vancouver ? S. Euh, je ne sais pas. (Silence) J'ai pensé à peut-être... bien je ne sais pas, ça dépend de ce que ça disait.*

Entretien 1. *C. O.k. Donc tu vas ôter la ville, tu vas comme faire disparaître la ville. S. C'est ça. C. Et tu vas mettre ce qui correspond bien. S. Oui, ce qui va avec ce que je viens de lire. C. O.k. S. Si je ne le mets pas, c'est comme si ça, si je n'avais pas compris.*

Entretien 2. *C. Et t'en rappeler pour toi, est-ce que c'est d'être capable de réentendre ou... S. Bien, m'en rappeler, c'est d'être capable de le redire, tu sais, de me... oui, c'est pas mal ça... Il faut que je sois capable de le redire à quelqu'un pour qu'il puisse lui aussi comprendre. C. O.k. Et est-ce que tu veux le redire vraiment avec exactitude avec à peu près, avec les mêmes mots du texte ou l'important, c'est que tu puisses redire en général, même si ce sont tes mots, mais que ça l'ait le sens de ce que ça voulait dire ? S. Bien, attends un petit peu (silence), euh, il faut que (silence), quand je veux m'en rappeler, je dis plus, bien ce qu'ils disaient dans le texte, bien (silence), je ne dis pas souvent des commentaires. C. O.k. Mais avec les mots les plus précis, qui sont le plus proches du texte... Est-ce que tu cherches à ce que tes mots soient très près de ceux qui sont dits dans le texte ? S. Bien, je veux, que ça se ressemble parce que, parce que je ne*

veux pas inventer, je veux que ça se ressemble assez. C. O.k. Donc, tu essaies le plus possible d'être près du texte si tu es en mesure de le faire. S. Oui.

Entretien 2. C. Tu peux me la décrire, cette image-là ? S. Euh, j'imagine les détails qu'ils me disent. C'étaient des bateaux, en bois, dans la mer... bien les bateaux, c'est souvent dans la mer, mais je voyais carrément dans la mer, je ne voyais pas d'île, je ne voyais rien. C. O.k. S. Puis après ça, je voyais... beaucoup de personnes dessus. Bien au début, j'imaginai un espèce de petit radeau avec une petite famille dessus mais là, quand ils ont dit que... Après ça, je me suis plus imaginé qui, que c'était un gros bateau (...) C. Ta première image, ça l'a été un radeau avec une famille. S. Oui, parce qu'ils parlaient, au début, je pense qu'ils disaient que les familles voulaient s'en aller, voulaient se réfugier, n'importe où. C. Oui. S. Et là, je me suis imaginé un tout petit radeau qu'ils avaient construit pour s'en aller tout seul, mais après ça, je me suis plus imaginé... ils disaient qu'il était mal aéré, je me suis dit : « Bien là, un voilier, ce n'est quand même pas (rires ...) C. O.k. Donc là, avec le reste des informations, tu as eu... S. Oui (...) d'autres images me sont apparues et, après ça, si les images avaient rapport un peu en ça, ça se rajoutait.

Entretien 2. C. Et les détails que tu rajoutais, ils étaient en lien avec les informations que l'on te donnait dans le texte ? S. Oui, mais je ne sais pas. Au début, quand ils me disaient qu'il était mal aéré, puis (hésitations), ils avaient dit trois, trois adjectifs je pense qui... bien je m'en rappelle pas exactement, bien je me suis dit : « Bon, ça serait quelque sorte de bateaux ». C. O.k. S. Mais je ne sais pas si j'ai vu plusieurs photos et si j'ai choisi dans ces photos-là ou si c'est plus moi. C. O.k. S. Je ne sais pas. Mais les... quand ils me disaient plus d'information après, là, c'est arrivé mais je n'ai pas vraiment changé après. Quand c'est apparu, un petit bateau, comme je me l'imagine en ce moment (rires), là, c'est rester là et c'est ce qui se disait qui se rajoutait dessus.

Si le travail mental de Johanne est ainsi fortement marqué par le sens de la traduction, il n'en demeure pas moins que Johanne peut également bénéficier des apports du sens de la transformation et de l'interprétation dans la mesure où elle génère en cours de tâche plusieurs évoqués verbaux par lesquels elle s'approprie en première personne certaines informations textuelles. De même, dès lors que Johanne enracine l'élaboration d'évoqués visuels dans un imaginaire évocatif qui lui permet de se représenter les informations du texte, cet apport du sens de la transformation et de l'interprétation est également observable. Les extraits suivants sont, à cet égard, intéressants puisqu'ils permettent de constater la prise en compte fondamentale des informations contenues dans le texte et, parallèlement, l'enjeu de l'imaginaire susceptible de faire vivre l'information lue.

Entretien 1. C. Qu'est-ce que tu as vu par exemple pour cette image-là, est-ce que c'est bien ça qui s'est passé pour la partie où on te dit qu'ils doivent payer un montant d'entrée ? S. Je me suis imaginé une famille de Chinois qui voulait rentrer. Puis là, je m'imaginai qu'ils n'étaient pas chanceux parce qu'il fallait payer cher. Bien, quand même, je trouve. C. Donc, tu vois, tu vois bel et bien une famille de Chinois qui essaie de rentrer au Canada. S. Oui (...) C. C'est une image que tu as déjà vue à quelque part, cette famille-là de Chinois... S. Non. C. Tu t'es inspirée de quelque chose ou c'est inventé ? S. C'est plus inventé. C. Ce sont des personnes que tu connais qui sont là ou toi, c'est toi, tu

t'imagines en Chinois ou c'est vraiment extérieur ? S. C'est comme ça.. C. C'est extérieur. S. Oui.

Entretien 1. S. Plus de 1 000, 15 000 Chinois sont arrivés au Canada pour aider à la construction. Bon, je me suis imaginé beaucoup de Chinois qui, qui faisaient un, un rail de chemin de fer et un petit peu plus loin, je pense que ça disait, c'est ça, qu'ils faisaient ça à la main avec des marteaux et quelque chose comme ça... Je me suis dit : « Ah bien, ils devaient faire ça » et c'est comme apparu dans ma tête, je voyais ça. Bien, j'ai comme pensé... moi, je ... au fur et à mesure que ça arrive.

Entretien 1. S. Ils disaient que c'était dans des conditions difficiles. C. Oui. S. Là, je me suis « re-imaginé » ces conditions-là. Je ne sais pas. Bien peut-être que j'y ai déjà pensé (silence). Oui, je pense que je l'ai déjà imaginé.(...) ils disaient que c'était dans les montagnes mettons, dans ce texte-là justement, ils disaient qu'ils avaient à ... à faire des explosions, pour les rochers... parce qu'il y avait des montagnes et tout ça. C. Oui. S. Donc je me suis imaginé le paysage, comment c'était fait à peu près. (...) S. Après ça, ils disent qu'il y a des mouches noires..., en tout cas, toutes sortes de choses qui arrivent. C. Oui. S. Je me suis imaginé ça.

Entretien 1. S. Là, quand ça disait qu'ils faisaient exploser des rochers, là, je me suis expli... là, c'est une nouvelle image. C. Oui. S. Et je voyais comme deux... une explosion au milieu d'un gros rocher. C. O.k. S. Avec... le rail qui commençait à avancer, qui commençait vers... là, ils faisaient exploser. Là, ils parlaient des morts. Je n'imaginai pas vraiment les morts parce que j'aime pas vraiment ça, mais je me disais qu'ils n'étaient pas chanceux... Ça, je le pensais.

Entretien 2. S. Comme quand ils disaient, bon, il y a des patates et ils ont de la famine parce qu'eux autres, ils mangeaient beaucoup de patates. C. Oui. S. Bon, là, je me suis imaginé, si eux autres ils mangeaient des patates, ils avaient beaucoup de champs de patates, comme je te le disais tantôt. C. Oui. S. Là, ils disaient que les patates, elles étaient, elles avaient une maladie, qu'ils ne pouvaient plus les manger, tout ça, qu'elles étaient impropres à la consommation, quelque chose du genre, là, je me suis imaginé des patates qui étaient moins belles, elles n'étaient plus pareilles, ils ne pouvaient plus les manger, c'était moins beau, disons.

Le souci constant de l'explication : portée de compréhension

Tel qu'il a déjà été démontré dans l'analyse des gestes d'approfondissement, c'est principalement avec le souci de s'expliquer le texte et son contenu que Johanne semble investir le travail de compréhension en lecture. De par son souci de s'expliquer les choses (en reliant les évoqués entre eux, en travaillant prioritairement par rapport aux relations causales, etc.), Johanne témoigne d'une démarche mentale davantage nourrie par le sens de l'explication que par celui de l'application. Ce souci de s'expliquer les choses est notamment apparent dans les extraits (surtout présents dans le deuxième entretien) où Johanne exprime ou confirme l'importance de comprendre et de pouvoir expliquer les informations textuelles pour pouvoir se les approprier.

Entretien 2. S. Mais si je ne comprends pas, des fois, des fois, je ne sais pas c'est où comme ça, là peut-être que je réfléchis plus à quoi c'est. C. Quand l'information est

plus difficile, là, tu poses vraiment une réflexion. S. Oui, c'est ça. J'arrête souvent quand c'est difficile, sinon je ne peux pas imaginer.

La dominante du sens de l'explication est également observable à travers plusieurs extraits qui illustrent véritablement le travail de réflexion (et de relations logiques) qui découle de ce souci d'explication.

Entretien 1. C. *O.k. Les premières... ce que tu as imaginé en premier, au tout début, est-ce que tu t'en rappelles, est-ce que tu te souviens quelles ont été tes premières pensées à propos de ce texte-là ?* S. *Non, je crois que je ne m'en souviens pas.* C. *Non, dès le début de la lecture, qu'est-ce que tu penses ?* S. *Ah ! Là, j'ai lu Vancouver.* C. *Oui.* S. *Et je me suis dit : « c'est où Vancouver ? » (...) je me suis demandé dans quel coin ça pouvait être. Là, après ça, il m'a donné d'autres informations et ça m'a un peu située.*

Entretien 2. C. *O.k. Puis l'autre secteur que tu as repris, c'est la partie où on te parle que le Canada et l'Irlande font partie de l'empire britannique.* S. *Oui, c'est ça, je ne comprenais pas. Bien voyons, comment ça l'empire britannique. C'était bizarre.* C. *Est-ce que le fait de le relire, ça t'a permis de comprendre, est-ce que tu comprends maintenant ce que ça veut dire ?* S. *Bien, un petit peu, oui.* C. *Qu'est-ce que tu as compris que ça voulait dire, cette phrase-là ?* S. *Bien disons que l'empire britannique, je ne sais pas trop trop c'est quoi, mais comme, que les deux c'étaient disons des personnes qui faisaient partie de... pas des personnes mais... c'est comme si c'étaient disons des amis, bien pas vraiment des amis, mais tu sais, c'est comme un groupe de personnes qui ne sont pas, qui ne sont pas contre là... (...) je me suis dit : « Le Canada, si l'Irlande ils disent que c'est en Angleterre, quelque chose comme ça », bien je me suis dit : « L'Angleterre, c'est en Europe, le Canada, c'est en Amérique ». Là, je ne comprenais pas, je ne faisais pas comme le lien. Je me suis dit : « Pourquoi c'est pas, pourquoi ce ne serait pas une autre place qui est dans l'Europe ». Je trouvais ça comme, sur un autre continent, je me suis dit : « C'est bien bizarre ». C. *O.k. Donc ça, tu essayais de comprendre.* S. *Oui.**

Entretien 2. S. *Je me suis dit : « Bien, c'est pour ça peut-être, bien c'est sûrement pour ça qu'ils immigreraient plus. »*

Entretien 2. S. *Il devait y en avoir parce qu'ils disaient qu'il était mal aéré, puis que ça devait... bien je me suis dit : « Peut-être que... » bien je n'ai pas vu en dedans, peut-être que je me serais imaginé des images mais là, je me suis dit : « C'est peut-être mal aéré donc peut-être que, ils sont trop coincés, il n'y a pas, ils n'ont pas assez de bouches, de places pour que l'air elle rentre », des choses comme ça.*

Entretien 2. C. *O.k. Et si, par rapport aux autres informations que tu avais lues depuis le début du texte, est-ce qu'il y a des choses qui sont revenues pour t'aider ? Est-ce que tu as lié des informations entre elles ?* S. *Bien au début, quand ils parlaient, je me suis dit : « Ils voulaient s'en, ils voulaient s'en aller, ils voulaient fuir, tu sais ils ne voulaient plus rester ici pour avoir une meilleure condition de vie », bien là, je me suis dit : « Bien là, c'est à cause de la famine ».*

Entretien 2. S. *Je pensais pourquoi ils faisaient ça disons (...)* C. *O.k. Quand tu as imaginé le radeau, tu m'as dit tout à l'heure que tu avais l'impression qu'ils partaient comme en cachette... S. Oui, c'est ça. C. Qu'est-ce qui fait que tu as pensé qu'ils partaient en cachette ?* S. *Bien, avec les mots qu'ils disaient : « Ils voulaient fuir », je me suis dit : « peut-être, tu sais des fois, quand on dit qu'on veut fuir, on ne veut pas, on ne veut pas ». Bien ça l'a rapport aux mots qu'ils me disaient (...) peut-être qu'ils ne pouvaient pas, que c'était... comme tout le monde s'en allait, ils ne voulaient pas rester là mais tu sais, ils ne voulaient peut-être pas le dire qu'ils voulaient... bien en tout cas.*

C. O.k. Ca, tu as pensé à ça, en voyant les verbes tu pensais à ça, c'est ça ? S. Oui, bien je me suis dit aussi qu'il y avait de la famine, puis ils disaient qu'ils étaient très pauvres. Je me suis imaginé le radeau, peut-être à cause de ça là. C. O.k. S. Ils me disaient qu'ils étaient pauvres, donc je me suis dit : « Peut-être qu'ils ont construit quelque chose, juste pour être capable de s'en aller au moins ». C. O.k. Donc tu as vraiment pris tous les indices, toutes les informations pour réussir à créer ta compréhension du texte. S. Oui.⁹

La dominante du sens de la similitude, les possibilités du sens de la différence

Outre ce rapport prioritaire à l'explication et au sens de la traduction-reproduction, et peut-être même dans le prolongement de ce projet prioritaire, le sens de la similitude, c'est-à-dire la capacité à élaborer le sens à travers des rapports de ressemblance, paraît également porteur de sens dans la démarche de Johanne. Le sens de la similitude n'est-il pas en effet nécessaire à Johanne si elle veut conduire son projet de traduction avec efficacité, c'est-à-dire si elle veut pouvoir établir des correspondances et s'assurer que le travail évocatif qu'elle génère est véritablement enraciné dans les informations textuelles données à comprendre ?

Entretien 2. *S. Oui, bien je me suis dit : « A quoi ça pourrait ressembler ce bateau-là, de quoi ça peut ressembler ? » parce que je ne voulais pas me l'inventer.*

Au-delà de cette logique du fonctionnement mental de Johanne, des extraits puisés dans le deuxième entretien témoignent aussi de cet apport des rapports de similitude. Principalement, certains extraits illustrent la capacité de Johanne à établir des rapports de similitude ou des rapports analogiques (par le biais de l'expression « c'est comme ») entre des tâches ou entre les situations évoquées par le texte et les acquis de savoir ou d'expérience.

Entretien 2. *C. Tu peux me le redire, dans tes mots juste pour être sûre qu'on comprend bien toutes les deux? S. Oui, bien je vais lire un paragraphe à peu près là, après ça, je vais lire ce paragraphe-là seulement, puis après ça, tu vas me poser des questions, comme un peu la dernière fois puis après ça, je vais lire un autre paragraphe un peu plus tard.*

Entretien 2. *C. Qu'est-ce que tu as compris que ça voulait dire cette phrase-là ? S. Bien disons que l'empire britannique, je ne sais pas trop trop c'est quoi, mais comme,*

⁹ En un seul endroit, qu'il importe tout de même de signaler, Johanne signale qu'elle n'a pas cherché à s'expliquer un mot auquel elle ne pouvait donner sens. **Entretien 1.** *Je l'ai peut-être gardé pour me dire : « Lui, je m'en rappelle pas », puis... Mais je n'ai pas vraiment, je ne me suis pas forcée pour le comprendre. Je l'ai laissé comme aller.*

que les deux c'étaient disons, des personnes qui faisaient partie de... pas des personnes, mais... c'est comme si c'étaient disons, des amis, bien pas vraiment des amis, mais tu sais, c'est comme un groupe de personnes qui ne sont pas, qui ne sont pas contre là...

Entretien 2. *S. Mais on dirait que je m'imagine plus que c'est des Noirs. Parce que des fois, je m'imagine qu'ils étaient pauvres, puis tout ça, mais tu sais, quand je parle, tu sais, souvent les Noirs, ils ne sont pas chanceux... (...) Bien, tu sais, ils disaient qu'ils étaient beaucoup pauvres (...) C. Ca ressemble aux conditions des Noirs. S. Oui, c'est ça. Je me rappelle de ça, mais je sais que ce n'est pas ça, je ne veux pas m'imaginer mais on dirait que ça ne vient pas, l'image des Irlandais, on dirait qu'ils ne viennent pas.*

Entretien 2. *S. Bien, peut-être que j'ai fait des images, peut-être que pour... la Grosse-Ile, je ne sais pas c'est quoi, mais je me suis peut-être imaginé des hôpitaux (...) comme dans les hôpitaux, ils sont dans le corridor.*

Parallèlement, d'autres extraits témoignent quant à eux de la capacité de Johanne à établir également des rapports de comparaison davantage tournés vers la différence. Notamment, cet apport du sens de la différence est particulièrement observable lorsque Johanne réfléchit à ce qui lui est donné à lire par la comparaison de situations opposées (de type « ce n'est pas pareil »). Les extraits suivants sont, à cet effet, significatifs.

Entretien 1. *S. Attends un peu. « Mais ceux qui viennent de Chine ont une histoire particulièrement intéressante » (silence). C. Oui, tu peux reprendre une partie du texte. Est-ce que tu voudrais relire un paragraphe, et on pourrait se questionner plus sur ce paragraphe. S. Non, c'est correct. Bien là (elle indique le premier paragraphe), il y a dans les années 80, 1880, je me suis peut-être dit à peu près, dans ce temps-là, il n'y avait pas telle chose, il n'y avait (...) sûrement pas des gros édifices et tout ça.*

Entretien 1. *S. Après ça, ils disent qu'il y a des mouches noires..., en tout cas, toutes sortes de choses qui arrivent (...) Je me suis peut-être imaginé des mouches noires avec eux autres qui... là peut-être qu'ils n'étaient plus, disons dans mon imagination, ils trouvaient ça peut-être plus difficile les Chinois... à cause que ça disait que c'était plus difficile.* C. *Oui.* S. *Donc là, je me suis imaginé un petit peu... différente là l'image.*

Entretien 1. *S. Bien, quand je pense à une date je me dis : « Là, on est à telle date, c'est comme ça, dans ce temps-là, est-ce que je pense qu'il y avait ça ? ». C. O.k. S. Comme là, je pense... il y a certainement pas de grosses maisons, puis de gros building, puis ces affaires-là.*

Entretien 1. *S. Bien, je visualise, mais des phrases, elles passent comme. Il y en a que je garde dans ma tête parce que je les trouve importantes, je trouve que ça va changer, s'il n'avait pas ça, ça ne serait pas pareil.*

Entretien 2. *S. Oui, c'est ça, le temps. Je me suis dit : « Est-ce que c'est proche d'ici, est-ce que c'est loin... ? (...) C. Puis, qu'est-ce qui est arrivé quand tu as relu la date ? Tu as essayé de la mettre en contexte ? De la lier avec des choses que tu savais ? S. Je me suis dit : « Là, on est en telle année, on est en 2000 ». C. Oui. S. Là, je me suis dit : « Ca fait à peu près tel temps, ça fait un petit bout de temps ».*

Entretien 2. *S. Là, ils disaient que les patates, elles étaient, elles avaient une maladie, qu'ils ne pouvaient plus les manger, tout ça, qu'elles étaient impropres à la consommation, quelque chose du genre, là, je me suis imaginé des patates qui étaient moins belles, elles n'étaient plus pareilles, ils ne pouvaient plus les manger, c'était moins beau disons.*

L'espace et le temps : des lieux de sens maîtrisés et complémentaires

A propos des lieux de sens privilégiés, il semble que le sens de l'espace et du temps soient tous les deux investis par Johanne¹⁰. Dans un premier temps, le registre de pensée de départ paraît s'inscrire davantage dans l'espace par le biais d'intuitions plus générales inspirées par les premiers éléments textuels lus. Dans un deuxième temps, ces intuitions premières et plus spontanées semblent détaillées, notamment par le biais d'un discours porteur de sens (qui lui-même paraît être l'occasion d'une construction d'évoqués visuels plus précis). De fait, l'intuition de sens première et générale chez Johanne est bel et bien complétée et détaillée dans le temps du moment où Johanne constitue graduellement le sens du texte en établissant des relations logiques entre les informations présentées et en organisant ces relations dans une dynamique d'analyse et d'explication qui permet d'entrer dans la précision. Les deux extraits suivants sont à cet effet fort significatifs.

Entretien 1. *S. Peut-être que les, les images ont un peu changé parce qu' au début, disons, je lis le texte pour la première fois, puis là, je pense à quoi qu'il parle. La deuxième fois, les détails me reviennent et peut-être que je rajoute un petit peu des choses. C. O.k. S. Parce qu' au début, c'est ça. Je fais mes grosses images, à peu près de quoi ça ressemble. C. Oui. S. La deuxième fois je le lis, je vois des petits détails que.. que je peux ajouter dans mes dessins ou dans mes pensées. C. Tu complètes l'image et tu complètes ta pensée. S. C'est ça. Pour comme, tu sais quand on a des questions dans un examen, quand on le relit une autre fois, là je me, je rajoute les petits détails pour savoir à quoi ça ressemble, de quoi ça l'air. C'est ça. C. O.k. Donc la première fois, c'est plus de mettre ça... S. A quoi ça ressemble, en gros. C. En gros. O.k. Mais sans nécessairement avoir les petits détails. A la deuxième lecture, les détails peuvent se poser. S. Deuxième lecture, c'est ça*

Entretien 2. *C. Et c'était important pour comprendre, c'était important de comprendre cet élément-là, de comprendre tout ce qui est présenté dans le paragraphe pour avoir bien la sensation de comprendre l'information ? S. Bien c'est assez important moi je trouve de comprendre mais s'il y a un petit élément que je ne comprends pas, qui n'a pas l'air très très important bien je me dis: « Ce n'est pas trop trop grave », mais je me fais une petite idée de quoi ça l'air (...) je me suis donné une petite idée et j'ai continué.*

De même, les extraits suivants sont également tout aussi significatifs de la tendance de Johanne à passer d'intuitions premières plus générales (un évoqué visuel généralement) à des intuitions secondes beaucoup plus détaillées (des évoqués visuels enrichis ou des évoqués verbaux). Notamment, ces extraits permettent d'observer que le sens du texte semble vraiment se constituer graduellement chez Johanne.

Entretien 1. C. *O.k. Et, et c'est bien ce qui s'est passé ? C'est-à-dire que quand tu lis le texte, c'est quoi, c'est comme un film qui se crée à la lecture du texte ou... S. Non, mais tu sais, je suis dans une lecture, là, ils disent quelque chose, j'y pense, ils disent une autre information, là, c'est comme si cette information-là, je la rentre dans le dessin que j'ai fait (...) je commence à lire, je, je vois, disons ça parle des Chinois et ça prenait tel montant d'argent pour venir au Canada. Là, je continue ma lecture mais on dirait que... je stoppe un peu, c'est vite, puis là, je vois une image. Là, je continue puis je ne la vois plus. C. *O.k. C'est ça pour toi, penser. Quand tu penses au texte, c'est que tu as vu une image, c'est ça ? S. J'ai vu une image. Après ça, j'ai continué, puis ça disait autre chose. J'ai vu une image, puis j'ai rajouté ce que ça disait.**

Entretien 1. S. *Bien, je me suis dit plus, j'ai, j'ai imaginé l'image, puis en même temps, je me suis dit que ça ne devait pas être facile. Là, le dessin comme, il s'est bien formé. J'y pense, puis après ça, on voit. Je vois comme dans ma tête.* C. *O.k. Est-ce que, est-ce que tu serais plus d'accord pour dire que tu fais d'abord penser ? Tu te dis plus que ça doit pas être facile, puis là, l'image devient vraiment plus précise. S. Bien peut-être en même temps mais je crois que je pense avant, puis après ça, je vois l'image. Je continue mon texte, je la vois un petit peu, elle disparaît, une autre information, mon image revient avec ce qui est dit, je pense, mon image arrive.* C. *Donc, au gré de la lecture, c'est la même image qui revient. S. Non, pas nécessairement. C. Et que tu transformes ou... S. Oui, c'est pas mal ça, elle se transforme au fur et à mesure. C. Elle se transforme... S. Mais des fois, ça change, ça dépend de ce qu'ils parlent.*

Entretien 2. C. *Et les détails que tu rajoutais, ils étaient en lien avec les informations que l'on te donnait dans le texte ? S. Oui mais je ne sais pas. Au début, quand ils me disaient qu'il était mal aéré, puis (hésitations), ils avaient dit trois, trois adjectifs je pense qui... bien je m'en rappelle pas exactement, bien je me suis dit : « Bon, ça serait quelque sorte de bateaux ».* C. *O.k. S. Mais je ne sais pas si j'ai vu plusieurs photos et si j'ai choisi dans ces photos-là ou si c'est plus moi. C. O.k. S. Je ne sais pas. Mais les... quand ils me disaient plus d'informations après, là, c'est arrivé, mais je n'ai pas vraiment changé après. Quand c'est apparu un petit bateau, comme je me l'imagine en ce moment (rires), là, c'est rester là et c'est ce qui se disait qui se rajoutait dessus.*

Le sens de l'espace et du temps : précisions

Outre les extraits présentés jusqu'à maintenant, la gestion spatiale, caractérisée chez Johanne par la possibilité de travailler des grandes unités de sens susceptibles de fournir un sens d'ensemble, est également observable dans les expressions utilisées dans le discours. Dans plusieurs extraits, Johanne utilisent en effet plusieurs expressions qui renvoient à l'idée de « quelque chose qui reste large »¹¹.

Entretien 1. C. *Oui. S. Donc je me suis imaginé le paysage, comment c'était fait à peu près.*

¹⁰ Un temps et un espace d'accueil semblent de fait disponibles au travail mental à venir, comme l'illustrent les expressions de type « je me vide », « je fais le vide » et « je garde une place ».

¹¹ A moins que les expressions restent vagues et générales non pas par prolongement d'un projet porté par le sens de l'espace mais plutôt parce que l'explicitation des actions mentales et de leurs produits demeure difficile.

Entretien 1. *S. Bien, les éléments qui sont plus gros, de... de quoi qu'ils faisaient vraiment. Comme ils parlaient des Chinois, ça, c'est sur que c'était facile à comprendre.*

Entretien 1. *S. Je vais m'en rappeler à peu près à quoi il ressemble.*

Entretien 2. *C. O.k. Donc deux images distinctes qui apparaissent pour pouvoir représenter l'information qu'il y a dans ce paragraphe-là. S. Oui*

Entretien 2. *S. (...) je m'en rappelle en gros, ce qu'elle voulait dire la phrase.*

Entretien 2. *S. Je me rappelle de ça (...) En gros, je me rappelle de ça.*

De même, et au-delà de la capacité de Johanne à analyser les informations dans le détail et à poser des relations signifiantes, la maîtrise spécifique de la gestion temporelle est également observable dans la capacité de Johanne à constituer le sens du texte (ou du moins à « re-exprimer » les informations qui y sont contenues) en respectant la trame événementielle. Très régulièrement, Johanne respecte en effet l'ordre logique dans lequel les informations sont présentées dans le texte. Plusieurs extraits comportant des indices verbaux de type « d'abord », « puis après » et « ensuite » témoignent de cette capacité de Johanne, dont cet extrait-ci puisé dans le premier entretien.

Entretien 1. *C. Tu me dis : « Je le fais dans l'ordre ». Qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu me racontes le texte justement ? S. Bien, les... C. Qu'est-ce qui te revient ? S. Bien, les images, peut-être me reviennent. C. Les images... S. Oui, mais souvent je vais l'expliquer dans l'ordre que le texte est... dans... comme là, c'est ça, comme je te disais, ils disaient qu'il fallait qu'ils payent les Chinois. C. Oui. S. Ca, ils l'ont dit sur la deuxième feuille bien je vais le dire après ce qui est arrivé avant. C. Oui, c'est important pour toi, de redire dans l'ordre ces choses-là ? S. Peut-être pas toujours, mais là, c'est ça, je m'en rappelle comme ça.¹²*

LES CONTENUS ÉVOCATIFS

A la lumière des analyses proposées jusqu'à présent, il apparaît que le travail évocatif est prioritaire chez Johanne et fort bien maîtrisé. Loin de rester en perception durant la tâche de lecture, Johanne fait en effet exister mentalement le texte en se l'appropriant à l'aide d'un travail réel qui conduit à l'élaboration d'évoqués multiples. La mobilité et la flexibilité avec laquelle Johanne peut mettre en jeu plusieurs contenus évocatifs sont, de fait, aussi apparentes que la mobilité avec laquelle elle peut mettre en jeu plusieurs formes évocatifs.

¹² L'intérêt de Johanne exprimé en quelques endroits dans le deuxième entretien pour le contexte temporel (projet de situer l'histoire dans un temps historique véridique) témoigne aussi, mais dans une moindre mesure, d'une prise en compte de la temporalité (notamment la temporalité historique propre aux types de textes proposés).

Bien que les deux tâches de lecture suggèrent que les évoqués visuels (gérés principalement en paramètre 1) sont prioritaires, c'est-à-dire qu'ils constituent les premiers types d'évoqués élaborés (souvent spontanément), Johanne semble également pouvoir faire exister le texte par le biais d'évoqués verbaux principalement gérés en paramètres 1 et 3. C'est fort de cette complémentarité évocative que Johanne semble parvenir à donner sens au texte¹³.

La nature des évoqués : la complémentarité des évoqués visuels (plus spontanés) et verbaux (plus dirigés)

A plusieurs endroits dans les deux entretiens, Johanne explicite, et cela de manière souvent spontanée, le support privilégié que constituent les évoqués visuels dans la gestion d'ensemble des gestes mentaux¹⁴. Utilisant régulièrement l'expression de type « j'imagine », Johanne reconnaît dans les extraits suivants cet apport des évoqués visuels constitués à la lecture des mots du texte.

Entretien 1. *S. Oui, là je me suis imagi... je me suis fait le vide et j'ai imaginé comment ça se passait, qu'est-ce que ça disait, je l'imaginais.*

Entretien 1. *C O.k. Et quand tu y penses justement à ce texte-là, quand tu le lis, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui s'est passé pour ce texte-là ? Tu me dis : « je lisais puis je l'ai imaginé... » Ça veut dire quoi imaginer ? Qu'est-ce qui s'est passé ? (...) c'est comme si cette information-là, je la rentre dans le dessin que j'ai fait (...) Disons, je commence à lire (...) je stoppe un peu, c'est vite, puis là, je vois une image.*

Entretien 1. *La photo change, c'est comme un film, mais en photos. (...) Ça l'arrive au fur et à mesure. Tu sais.*

Entretien 1. *S. Bien, je visualise (...)*

Entretien 2. *C. O.k. Puis ensuite, une fois que tu as compris le titre, qu'est-ce que tu as fait pour comprendre les autres informations dans le texte, qu'est-ce que tu as fait pendant que tu lisais ? S. Je pense que ce paragraphe-là, j'en ai beaucoup imaginé.*

Entretien 2. *S. Bien, je sais que je me suis dit qu'il fallait que je me l'imagine parce que là, je me suis dit : « Si ça continue, je ne comprendrai pas » alors je me suis dit : « essaie peut-être de te l'imaginer, peut-être que tu vas mieux comprendre », quelque chose comme ça.*

Bien que porteurs à certains moments de l'élaboration du sens, les évoqués visuels ne semblent par contre pas exclusifs, ni même toujours nécessaires. A cet égard, certains

¹³ Comme Johanne le dit dans le deuxième entretien, lorsqu'elle n'image pas, elle pense. **Entretien 2.** *S. (...) bien j'ai peut-être un petit peu imaginé, mais peut-être pas en dessins. Je n'ai pas... je n'ai pas imaginé, mais j'ai peut-être pensé.*

¹⁴ Ces évoqués visuels sont généralement des images fixes qui se succèdent. **Entretien 1.** *S. C'est comme un film, mais en photos.*

éléments textuels (s'ils ne peuvent être liés aux acquis)¹⁵ et certains types d'informations (dont les dates plus abstraites ou certaines situations trop émotives)¹⁶ ne semblent pas conduire à l'élaboration d'évoqués visuels (ou du moins l'élaboration d'évoqués visuels semble véritablement secondaire).

Entretien 1. *S. Je ne me l'imagine pas, mais elle reste dans ma tête. Je la garde, mais je ne l'imagine pas vraiment.*

Entretien 1. *C. Et là, est-ce qu'il y a quelque chose qui s'est passé quand tu l'as relue, comment tu as su que cette fois-ci, c'était bien dans ta tête, que tu l'avais bien comprise ? S. (Silence) Je ne sais pas, je l'ai, je ne l'ai peut-être pas vraiment imaginé cette phrase-là, ça dépend des fois, comment ils parlent, de quoi ça parle. C. O.k.*

Entretien 2. *S. (...) je ne me suis peut-être pas dit, le, disons, je me suis dit : « C'est dans ces dates-là », je ne me suis rien imaginé de plus. Je me suis dit : « Bon, ça, c'est là ».*

Entretien 2. *C. Tu me dis souvent que tu as peut-être fait des images. Est-ce que tu as plus la sensation qu'il y a vraiment eu des images... S. Oui. C. Ou tu as plus la sensation qu'il y en a pas eu des images ? S. Plus qu'il y en a eu. C. Qu'il y en a eu. S. Mais c'est à cause que des fois, je ne suis pas sûre. C. O.k. Est-ce que tu n'es pas sûre parce qu'elles sont tellement vites ou sont tellement floues que tu n'es pas capable de savoir ou... S. (Silence) Bien, disons que, c'est à cause que... peut-être que j'y ai pensé, mais peut-être que ce n'est pas la chose que je me rappelle le plus.*

Conséquemment, si les évoqués visuels semblent bel et bien être un outil mental important, ils ne sont pas les seuls responsables du travail évocatif. Parallèlement, Johanne semble également prendre appui sur des évoqués verbaux, notamment lorsqu'elle réalise un travail dirigé de compréhension et de réflexion par le biais de questions de sens. Les extraits suivants sont, à cet égard, significatifs de l'utilisation et de l'apport des évoqués verbaux.

¹⁵ **Entretien 1.** *C. Est-ce que c'est arrivé dans le texte justement qu'il y a eu des endroits où tu as l'impression qu'il n'y a rien qui s'est passé dans ta tête, que tu es resté au neutre presque, que l'on pourrait dire devant cette information-là ? S. Oui. Bien quand ça parlait de Vancouver, peut-être... et des pays. Quand ça parle de grosses régions, o.k. je suis intéressée, je me l'imagine mais quand c'est... un coin, un petit coin, que je connais pas trop ça, je ne me l'imagine pas vraiment. C. Donc, tu passes par dessus cette information-là ? S. Bien, pas vraiment... Je, oui je passe par-dessus, je ne me l'imagine pas mais elle reste dans ma tête. Je, je la garde mais je ne l'imagine pas vraiment.*

¹⁶ **Entretien 2.** *C. o.k. S. Je pense que ce paragraphe-là, j'en ai beaucoup imaginé. C. o.k. Quand tu dis imaginer... S. Ils disaient la famine des pommes de terre. Là, j'imaginai plein de champs de pommes de terre. J'imaginai... Peut-être que quand qu'ils me parlent que... je ne sais pas. Des fois j'imagine, des fois je n'imagine pas. (...) Oui, comme s'ils parlent des dates (hésitations), bien ça ne s'imagine pas vraiment.*
Entretien 1. *C. o.k. Et là, quand on te dit que les Chinois sont morts, là, tu n'as pas d'image nécessairement pour ça. S. Non, c'est comme si je n'aime pas ça et je ne veux pas imaginer. C. o.k. Donc là, tu, tu fais plus seulement une pensée. S. Oui, c'est ça, je me dis bon.... C. Tu es attristée de leurs conditions. S. Oui, c'est ça. C. o.k. S. J'imagine pas, c'est comme si j'aime pas ça voir... mais là, je le vois mais j'aime pas.. j'aime pas ça les affaires de guerre puis les voir mourir. C'est comme un peu triste. C. Donc tu n'imagines pas. S. Non.*

Entretien 1. C. *Et ce lien-là, ça s'est passé comment dans ta tête quand tu as fait ce lien-là entre Vancouver et la Colombie-Britannique ? Tu t'es tenu un discours : « Ah, tiens, peut-être que c'est lié à ça » ou tu as vu quelque chose par rapport à ça, tu as réentendu quelque chose... S. Bien, je me suis dit : « Peut-être que c'est dans ce coin-là », mais je n'y ai pas repensé après. Je m'intéressais à ce qui... pas vraiment le où. Je m'imaginai plus le terrain comment c'était fait.*

Entretien 2. C. *Et t'en rappeler pour toi, est-ce que c'est d'être capable de réentendre ou... S. Bien, m'en rappeler, c'est d'être capable de le redire, tu sais, de me... oui, c'est pas mal ça... Il faut que je sois capable de le redire à quelqu'un pour qu'il puisse lui aussi comprendre.*

Entretien 2. C. *O.k. Donc ça, ces deux phrases-là, tu les as relues pour quelle raison ? S. Bien peut-être parce que les dates, je ne les avais pas, je ne les avais pas comme (silence), je ne les avais pas imaginées. C. O.k. S. Vraiment. Tu sais, je les avais comprises, mais je me suis dit : « C'est dans quel coin? Est-ce que c'est proche? Est-ce que c'est loin? », je les ai relues pour me dire à peu près c'est dans quel coin. C. *Dans quel coin du temps? Ou dans quel... S. Oui c'est ça, le temps. Je me suis dit : « Est-ce que c'est proche d'ici? Est-ce que c'est loin? » (...) Là, je me suis dit : « Ca fait à peu près tel temps, ça fait un petit bout de temps ».**

Entretien 2. S. *Oui parce que je me suis dit : « Le Canada, si l'Irlande ils disent que c'est en Angleterre, quelque chose comme ça », bien je me suis dit : « L'Angleterre, c'est en Europe, le Canada, c'est en Amérique ». Là, je ne comprenais pas, je ne faisais pas comme le lien. Je me suis dit : « Pourquoi c'est pas, pourquoi ce ne serait pas une autre place qui est dans l'Europe? ». Je trouvais ça comme, sur un autre continent, je me suis dit : « C'est bien bizarre » (...) j'ai comme fait les liens. Comme si j'étais sur une carte et que j'essayais de m'expliquer quelque chose (...) C'est comme si je voyais une carte sur le mur puis là, je me disais : « Ca c'est là, ça c'est là ».*

Entretien 2. S. *Bien, je voulais au moins savoir, bien je ne me suis peut-être pas dit, le, disons, je me suis dit : « C'est dans ces dates-là », je ne me suis rien imaginé de plus. Je me suis dit : « Bon, ça, c'est là ».*

Entretien 2. S. *(...) si j'avais déjà une petite idée quand j'ai lu le mot disons, là, je me suis peut-être dit : « Bon, c'est à peu près ça ». Disons que je l'ai lu, je me suis dit ça, et en continuant de lire, je me suis dit : « C'est à peu près ça » (...) Tu sais, je n'ai pas relu, je me suis donné une petite idée et j'ai continué.*

Entretien 2. S. *Bien, c'est pas mal comme ça. Ce n'est pas vraiment moi qui pense, mais c'est ça, quand les images apparaissent, des fois j'y pense plus aux images, là je me dis : « Ah, ça l'apparaît, c'est le fun ». C. O.k. S. Puis là, je me dis des commentaires, c'est sûr. Mais ce n'est pas vraiment moi qui dit : « Voyons, comment ça pourrait être telle affaire? ». Mais si je ne comprends pas, des fois, des fois, je ne sais pas c'est où comme ça, là peut-être que je réfléchis plus à quoi c'est. C. *Quand l'information est plus difficile, là, tu poses vraiment une réflexion.* S. Oui, c'est ça. J'arrête souvent quand c'est difficile, sinon je ne peux pas imaginer.*

Entretien 2. S. *Je me suis dit : « Bien, c'est pour ça peut-être, bien, c'est sûrement pour ça qu'ils immigreraient plus. »*

Entretien 2. *C. Pas des images. Donc plus des pensées qui revenaient mais à propos du texte, pas à propos de ta vie. S. Peut-être que, peut-être que je disais, euh : « Bon, ça fait que telle affaire est arrivée », peut-être que je me redisais un peu ce que je venais de lire, mais là, je me suis dit : « Bien, stop les nerfs, il faut que tu arrêtes, il faut que tu comprennes (rires) ce que tu lis, sinon ». Mais je comprenais un petit peu mais là, je me suis dit : « Si ça continue, je ne comprendrai plus rien ». C. O.k. Alors pendant les deux premières lignes, tu étais plus en train de te résumer, de te répéter ce que tu avais lu jusqu'à présent. S. Oui, c'est ça.*

La gestion paramétrique : une gestion multiple et mobile dominée par le domaine des réalités concrètes et de la logique (paramètres 1 et 3)

Lors des tâches de lecture proposées, c'est donc par des évoqués de nature visuelle et verbale que Johanne s'approprie le texte¹⁷.

Entretien 1. *C. Mais là, par contre, tu me dis après : « Ah, ça devait pas être facile ». S. Oui. C. Là, est-ce que tu as une image pour ça ou c'est plus un discours que tu te tiens, tu te dis ça en regardant cette image-là : « Ah, ça doit pas être facile » ou... S. Bien, je me suis dit plus, j'ai, j'ai imaginé l'image puis en même temps, je me suis dit que ça ne devait pas être facile (...) je crois que je pense avant, puis après ça, je vois l'image. Je continue mon texte, je la vois un petit peu, elle disparaît, une autre information, mon image revient avec ce qui est dit, je pense, mon image arrive.*

Entretien 1. *C. Et ces images-là peuvent être accompagnées de... donc d'un discours, un peu comme, tu y penses, c'est-à-dire tu discutes un peu avec toi même, comme s'il y avait quelqu'un d'autre avec toi. S. C'est ça, oui. C. C'est ça, tu discutes ? S. Oui.*

Entretien 2. *C. Comme ça, c'est-à-dire automatique ou tu dois plus réfléchir à l'information ? S. Non, je ne réfléchis pas, ça l'arrive mais des fois, peut-être que je l'imagine puis là, je me suis dit des affaires sur le paysage et là, je ne l'ai pas bien lu le reste du texte que je suis en train de lire. Je le lis mais là, je l'imagine mon image. Bien je l'ai vue, mais je me suis dit peut-être quelques commentaires dessus.*

Dans le cadre de la gestion évocative à dominante visuelle, c'est prioritairement le domaine du concret (paramètre 1) qui est visité et à l'occasion, le domaine de l'imaginaire (paramètre 4). Dans la deuxième tâche de lecture, le domaine des automatismes (paramètre 2) est également exploité. Quant à la gestion évocative à dominante verbale, c'est prioritairement dans le domaine des relations logiques (paramètre 3) posées en termes de réalité concrète que Johanne élabore ce type d'évoqués.

¹⁷ L'apport des évoqués auditifs été infirmé dans les deux entretiens et l'apport des évoqués kinesthésiques n'ayant pas été approché.

Le paramètre 1 et le paramètre 4 : l'expression des situations concrètes

A plusieurs moments, notamment lorsqu'elle décrit les évoqués qu'elle a élaborés, Johanne exprime (souvent spontanément) sa capacité et sa propension à se représenter concrètement la situation évoquée par les mots du texte, en utilisant au besoin son imaginaire. Les extraits suivants en sont des exemples.

Entretien 1. *Je l'ai vu dans mon imagination*

Entretien 1. *S. Bien, je me suis vue... A des instants, j'ai comme vu les personnes qui faisaient ça. C. O.k. S. A peu près comment c'était. Le temps, qu'est-ce qu'on me dit comme information, j'ai imaginé ce qu'il disait. Comme, il parlait des Chinois, j'ai imaginé des petits Chinois qui faisaient, là il disait qu'il y avait des marteaux puis qu'ils faisaient ça à la main. Donc là, je me suis imaginé des Chinois qui faisaient ça, un rail de chemin de fer à la main.*

Entretien 1. *C. Qu'est-ce que tu as vu par exemple pour cette image-là, est-ce que c'est bien ça qui s'est passé pour la partie où on te dit qu'ils doivent payer un montant d'entrée ? S. Je me suis imaginé une famille de Chinois qui voulait rentrer. Puis là, je m'imaginai qu'ils n'étaient pas chanceux parce qu'il fallait payer cher. Bien, quand même, je trouve.*

Entretien 1. *S. (...) Donc je me suis imaginé un paysage, de quoi ça avait l'air.*

Entretien 1. *S. Là, premièrement, je me suis « re-imaginé » les Chinois. C. Oui. Quand tu me dis : « Re-imaginé », c'est que tu avais déjà fait ça la première fois ? S. Oui, les Chinois qui étaient en train de travailler sur le chemin de fer, puis (...) Autour, là, je vois des paysages... ils disaient que c'était dans les montagnes mettons, dans ce texte-là justement, ils disaient qu'ils avaient à ... à faire des explosions, pour les rochers... parce qu'il y avait des montagnes et tout ça. C. Oui. S. Donc je me suis imaginé le paysage, comment c'était fait à peu près. (...) Après ça, ils disent qu'il y a des mouches noires..., en tout cas, toutes sortes de choses qui arrivent. C. Oui. S. Je me suis imaginé ça. Bien les mouches.*

Entretien 1. *S. Là, quand ça disait qu'ils faisaient exploser des rochers, là, je me suis expli... là, c'est une nouvelle image. C. Oui. S. Et je voyais comme deux... une explosion au milieu d'un gros rocher. C. O.k. S. Avec... le rail qui commençait à avancer, qui commençait vers... là, ils faisaient exploser. Là, il parlait des morts. Je n'imaginai pas vraiment les morts parce que je n'aime pas vraiment ça, mais je me disais qu'ils n'étaient pas chanceux... Ça, je le pensais.*

Entretien 2. *S. Il disait la famine des pommes de terre. Là, j'imaginai plein de champs de pommes de terre. J'imaginai...*

Entretien 2. *S. Bien, j'ai juste imaginé des patates, ce n'est pas compliqué.*

Entretien 2. *C. Tu peux me la décrire, cette image-là ? S. Euh j' imagine les détails qu'ils me disent. C'était des bateaux, en bois, dans la mer... bien les bateaux, c'est souvent dans la mer, mais je voyais carrément dans la mer, je ne voyais pas d'île, je ne voyais rien. C. O.k. S. Puis après ça, je voyais... beaucoup de personnes dessus. Bien au début, j'imaginai un espèce de petit radeau avec une petite famille dessus (...) je me suis imaginé un bateau avec des vitres et tu pouvais marcher sur le (silence), tu sais, un bateau pas trop petit, mais pas trop gros, bien en tout cas...*

Entretien 2. *S. Je me rappelle surtout du bateau, puis que là, ils étaient rendus malades, ils n'étaient pas chanceux. Aussi, je me rappelle... mais peut-être pas d'images, c'est ça... bien non, je me rappelle peut-être l'hôpital (...) S. Et puis je me*

suis imaginé aussi que, qu'ils arrivaient au port de Québec, puis là, après quelques semaines, il y avait, il y avait des Canadiens qui étaient avec ce, cette maladie-là.

Le paramètre 3 : le souci d'explication à travers un discours logique

A plusieurs moments, notamment lorsqu'elle présente les réflexions qu'elle s'est tenues lors de la lecture du texte, Johanne témoigne également de sa capacité à gérer le domaine des relations logiques. Afin de ne point alourdir le texte, le lecteur est renvoyé aux extraits présentés dans l'analyse des gestes d'approfondissement, de la gestion d'ensemble des gestes mentaux (sens de l'explication) et de la nature des évoqués. Plusieurs des extraits déjà présentés illustrent en effet cette capacité de Johanne à travailler, essentiellement par des évoqués verbaux, le domaine des relations logiques.

Le paramètre 2 : une gestion observable dans la deuxième tâche de lecture

Dans la deuxième tâche de lecture, Johanne confirme également (après questionnement) sa capacité à gérer le domaine des automatismes, principalement par le biais d'évoqués visuels. Ainsi, bien qu'elle infirme cette possibilité lors du premier entretien mais aussi en début du deuxième entretien¹⁸, Johanne affirme pouvoir revoir les mots du texte ou la structure du mot à la fin du deuxième entretien.

Entretien 2. C. *Les images te reviennent. Est-ce que tu es capable d'entendre des, des mots, de « re-entendre » des, des parties de phrases pour ce paragraphe-là, ou de revoir des mots même ?* S. *Bien là, peut-être que, peut-être que je me rappelle de certaines phrases.* C. *O.k. Lesquelles en particulier ?* S. *Bien comme je me rappelle que, bien, je me rappelle de « Canadiens ».* *Quand ils disaient que les Canadiens étaient infectés, je me rappelle surtout du mot « Canadien ».* C. *O.k. Quand tu t'en rappelles, c'est que tu le « re-entends » ou tu le revois comme tout à l'heure quand tu revoyais « mal aéré ».* S. *Je pense que je le revois, je le revois dans le texte.* C. *Est-ce qu'il est*

¹⁸ **Entretien 1.** C. *Quand tu me reparles de ce paragraphe-là, est-ce que, à certains moments, tu peux revoir des phrases écrites au complet ou des mots ou ce sont vraiment les images qui te reviennent en tête, les images plus concrètes de la vie de tous les jours ?* S. *Peut-être, oui, des phrases qui reviennent.* C. *Est-ce que là tu en as, est-ce que tu es capable d'en revoir et est-ce que c'est important pour toi de, d'en mettre dans ta tête des phrases ou elles sont apparues ...* S. *Bien, je visualise mais des phrases, elles passent comme.* **Entretien 1.** C. *Et quand tu me dis « je l'ai gardé ». Tu l'aurais gardé comment ce mot-là ?* S. *Bien, c'est comme s'il serait atterri dans ma tête (...)* S. *Dans ma tête, juste le mot, je vais m'en rappeler à peu près à quoi il ressemble, de quoi ça à l'air.* C. *A quoi il ressemble visuellement, les lettres tu veux dire ?* S. *Oui mais comment ça sonne aussi.* C. *o.k.* **Entretien B.** C. *Tu l'as gardé. Tu le gardes comment à ce moment-là ? Tu le gardes pour pouvoir le revoir dans ta tête...* S. *Peut-être m'en rappeler.* C. *Ou tu le gardes pour pouvoir le réentendre ?* S. *Euh je ne sais pas là.* C. *Est-ce que tu es en mesure de revoir des mots écrits dans ta tête par rapport à ce paragraphe-là ?* S. *Peut-être pas écrits là.* C. *o.k.* *Est-ce que tu es en mesure d'avoir comme la sensation de les réentendre ?* S. *(Silence)* *Peut-être plus mais je ne sais pas.* C. *Peut-être plus ça.*

dans le texte, il est dans son paragraphe puis tu vois comme, tu vois comme tout à l'heure comme le paragraphe flou... S. Oui, tout flou, puis je vois juste « Canadien ». C. Tu vois le mot. S. Oui mais je sais ce que ça veut dire, c'est ça, je m'en rappelle en gros, ce qu'elle voulait dire la phrase.

Entretien 2. (...) S. Non, je vois comme si on avait pris le paragraphe, puis qu'on se serait rapproché pour voir comme le paragraphe de près, puis qu'on voyait juste « Canadien ». C. O.k. Est-ce qu'il y a d'autres mots comme ça que tu vois ? S. (Silence) Bien, la Grosse-Ile, les hôpitaux étaient, puis là, c'était insuffisant, il n'y en avait pas assez. Ca, je me rappelle de ça, je trouve que c'est assez important. C. Ce sont des mots que tu vois écrits, ou tu as l'impression de les « re-entendre » ? S. Je (hésitations) les vois plus. (...) je me rappelle aussi de l'image.

Entretien 2. S. Peut-être pas. C. Tu n'es pas capable de la mettre dans ta tête la ville si tu n'es pas capable d'expliquer où elle est. S. Oui, c'est ça, puis peut-être que le mot, vu que je n'ai pas entendu ça peut-être souvent... bien là... comme là, les maladies, c'est sûr que je ne suis pas capable de les dire par cœur. C. Oui S. Des choses comme ça. C. Tu ne les revois pas les mots, les noms de maladies ? S. Non. Bien je sais à peu près comment comme ils sont longs, peut-être que je vois quelques lettres bizarres, mais c'est plus des mots bizarres que j'ai peut-être imaginés, je vois des lettres comme z, puis h... C. Mais tu n'es pas capable nécessairement de les redire ? S. Non.

Le contenu textuel des évocations

Enfin, si Johanne parvient à donner sens au texte, c'est aussi parce qu'elle appuie tout son travail mental sur un contenu textuel riche. Ainsi, bien que Johanne accorde à certains mots ou à certaines phrases du texte (la plupart du temps signifiants par rapport au contexte) une attention particulière, elle porte aussi attention à l'ensemble des informations données à comprendre, portée qu'elle est par son projet de traduction et de reproduction. De plus, Johanne évoque tout autant les personnages (les Chinois et les Irlandais), les lieux (l'Europe, l'Amérique du nord, le paysage des Rocheuses, les champs, le bateau, Grosse-Ile, etc.) et la trame événementielle (de par son souci d'établir des rapports causaux). Seules les dates sont ainsi peu prises en compte; de manière générale, la contextualisation historique générale semble suffire à Johanne.

PROLONGEMENT DU TRAVAIL MENTAL : LES RAPPELS DE COMPRÉHENSION

Les rappels qui font suite à la lecture des textes (ou d'une partie du texte pour la deuxième tâche de lecture), loin d'infirmes les analyses proposées, confirment bien des observations réalisées à propos des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Johanne. En regardant de plus près la réexpression de la compréhension, il est en effet possible d'établir

des correspondances relativement importantes entre la nature de l'activité mentale réalisée lors des tâches de lecture et la nature des rappels.

Lors de la première tâche de lecture, Johanne réalise un premier rappel qui exprime bien sa capacité à synthétiser le propos du texte et son souci (même projeté dans l'avenir) de comprendre les textes qui lui sont donnés à lire en établissant des relations de sens.

Entretien 1. C. *Et si je te demande maintenant qu'on en a discuté un peu, si je te demande de me raconter justement ce que tu as compris de l'ensemble de ce texte-là.(...). S. (Silence). Bien moi... des fois, si on va relire un texte qui parlait de ce temps-là, je veux dire quand ils faisaient des chemins de fer et des choses comme ça, bien je vais me rappeler de ce que j'ai lu. C. Oui. S. Que les Chinois faisaient ça, bien peut-être pas qu'il fallait telle chose pour entrer dans les pays mais là, je vais me rappeler, bien je me rappelle plus... là, l'image qui me revient le plus souvent, bien c'est les Chinois qui sont en train de faire dans les montagnes, dans les montagnes, le chemin de fer. C. O.k. S. C'est ça qui me revient le plus souvent. C. Ça, c'est l'image qui te revient quand tu penses à ce texte-là ? S. Oui. C. Et c'est l'image qui pourrait te revenir si éventuellement tu avais un texte qui parlait d'un sujet similaire. S. Oui. C. Cette image-là pourrait te revenir et éventuellement t'aider à mieux comprendre ce texte-là. S. Oui, puis peut-être que ça pourrait me donner des idées pour... aider quelqu'un, je ne sais pas, je pourrais me rappeler de ça, pour pouvoir dire un commentaire pour le prochain texte.*

Dans un deuxième rappel¹⁹, elle montre avec force sa capacité à exprimer de manière ordonnée et synthétisée les principaux éléments d'informations présentés dans le texte.

Entretien 1. C. *O.k. Et si je te demande de m'expliquer ce que tu en as compris dans l'ensemble, pour ce texte-là, est-ce que tu es mesure de le faire ? S. Oui, je comprends assez pour... pour expliquer à quelqu'un ce que j'ai lu. C. Et si je te le demandais, explique-moi ce que tu as lu ? S. Bien oui mais... Bon, il y a des Chinois qui sont arrivés. C. Oui. S. Puis là, ils sont allés construire un rail de chemin de fer qui traversait le continent. Puis là, ils ont commencé cela, il fallait que... il y avait des conditions difficiles si je me rappelle bien. Là, il fallait...là je m'imagine un paysage. Mais là, avant d'arriver, là c'est arrivé comme à peu près dans le milieu, presque à la fin du texte, je me suis imaginé, bon, qu'il fallait que... Bien, je le dis pas mal dans l'ordre. C. Oui. S. Là, il fallait qu'ils paient pour entrer, qu'ils paient eux-autres, les immigrants chinois, seulement les immigrants chinois, il fallait qu'ils paient. Là, après ça, là maintenant, encore à Vancouver, bien je le fais vite là, il y a encore des Chinois qui sont assez importants, des Chinois qui sont là-bas. C. O.k. S. Puis c'est ça, ils ont fait un rail de chemin de fer, puis c'est eux qui l'ont fait.*

Pour l'essentiel, la réexpression semble s'enraciner dans la réactivation de quelques évoqués visuels élaborés en cours de lecture et dans une moindre mesure, dans la réactivation du commentaire réalisé sur le texte.

¹⁹ Nécessaire pour préciser certaines interrogations

Entretien 1. *S. là, l'image qui me revient le plus souvent, bien c'est les Chinois qui sont en train de faire dans les montagnes, dans les montagnes, le chemin de fer.*

Entretien 1. *C. O.k. Et quand tu t'en rappelles, c'est l'image qui revient dans ta tête ? Tu revois cette image-là ? S. (Signe de tête affirmatif)... Oui. C. Est-ce que tu « re-entends » aussi ta lecture, ou tu « re-entends » des discours, des pensées que tu as eues par rapport à ça ? S. Non. Je vois peut-être l'image puis là, je me disais peut-être, comme ça, des, des petites phrases comme « c'était difficile... » Des petites pensées peut-être qui vont me revenir.*

Entretien 1. *C. Qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu me racontes le texte justement ? S. Bien, les... C. Qu'est-ce qui te revient ? S. Bien les images peut-être me reviennent.*

Entretien 1. *C. O.k. Et quand elles reviennent tes images justement, est-ce que tu les vois dans l'ensemble les images, est-ce que toutes les images que tu t'es faites sont là, dans ta tête ou... S. Non, une à la fois. C. Une à la fois. S. Pas tout ensemble, je serais peut-être toute mêlée.*

Dans le même ordre d'idée, les rappels de compréhension réalisés lors de la deuxième tâche de lecture montrent également la portée d'un projet de sens qui s'enracine essentiellement dans la compréhension et l'explication de ce qui est donné à comprendre. De même, ces rappels permettent également d'observer la capacité de Johanne à synthétiser les informations pour leur donner un sens d'ensemble. Les rappels réalisés suite au premier et au deuxième paragraphe sont à cet effet fort représentatifs de l'importance du sens de l'explication et des rapports causaux dans le fonctionnement mental de Johanne.

Entretien 2. *C. O.k. Et si je te demande de me raconter, de m'expliquer ce que tu en as compris de ce premier paragraphe-là, tu me dirais quoi ? S. Bien que (silence), bon, que les Irlandais sont venus, ici vers 1811, je pense, dans ce coin-là. Que... bien là, je m'en rappelle plus trop parce que j'ai beaucoup parlé (rires), mais en tout cas, les Irlandais sont venus vers telle date puis ils ont (silence), bien là je m'en rappelle plus trop mais je me rappelle beaucoup de l'affaire, de l'empire britannique là. C. Oui. S. Je me suis dit que, bon, si, peut-être que... s'ils sont venus au Canada, puis, ils disaient que c'était à cause que le Canada faisait partie de l'empire britannique, comme les Irlandais, bien c'est peut-être à cause de ça qu'ils sont venus ici. Je me suis fait, peut-être, un petit lien. C. Donc tu as essayé de t'expliquer les choses comme ça. S. Oui, c'est ça. C. Et c'est ce que tu retiens de ce paragraphe-là, c'est ce que tu en as compris. S. Oui, c'est ça. Que les Irlandais, le plus fort que je me rappelle, c'est que les Irlandais sont venus au Canada. C. Et c'est effectivement une des idées principales de ce paragraphe-là. S. Oui, c'est ça.*

Entretien 2. *C. O.k. Et si je te demande justement de me raconter, de m'expliquer ce que tu en as compris de ce deuxième paragraphe-là, qu'en est-il ? S. Bien moi j'ai compris qu'ils étaient venus au Canada parce qu'il y avait eu une grosse famine, à cause qu'eux autres, ils mangeaient beaucoup de patates. C'est pas mal leur, disons, ce qu'ils mangent pas mal le plus, je pense là, quelque chose comme ça. C. Oui. S. Puis là, ils ont eu une maladie aux patates, ça fait qu'ils ont « mouru » beaucoup de famine, puis là, c'est pour ça qu'ils sont partis, ils ont beaucoup immigré pour pouvoir manger et tu*

sais, pour ne pas tous mourir parce qu'il y avait une maladie. C'est pas mal ça que j'ai compris.

Les autres rappels réalisés au cours de la deuxième tâche de lecture illustrent davantage la capacité de Johanne à synthétiser l'information à lire²⁰, tout en prenant en compte les informations textuelles²¹.

Entretien 2. C. O.k. Puis si je te demande de ma raconter ce que tu as compris de cette partie du texte-là. S. J'ai compris qu'ils partaient à cause de, bon là c'est vrai, il y avait... Bien, j'ai compris comment ils s'en allaient, dans quelles conditions qu'ils étaient, puis... c'est plus de ça que je me rappelle, qu'ils étaient, que c'était malpropre, qu'ils n'aimaient pas ça, puis qu'ils n'avaient plus d'eau potable, qu'il n'en avait pas assez pour tout le monde. Je me suis rappelé des ... plus comment ils faisaient pour...(silence)

Entretien 2. C. D'accord. Et si je te demande là de me raconter ce que tu as compris de cette section-là du texte. S. Bien j'ai compris que, bien tout ce que je t'ai dit c'est surtout de ce que je me rappelle, quand je te dis quelque chose, c'est ce que je me rappelle le plus. Je me suis rappelé qu'ils avaient une maladie, je me suis rappelé que bon, ils arrivaient au port, je me suis pas mal rappelé dans l'ordre qu'ils le disaient. C. O.k. S. Bon, qu'ils étaient arrivés au port, plus tard, il y avait des Canadiens qui étaient malades dans les hôpitaux, peut-être que je les voyais avec la même maladie. Là, ils les ont amenés à Grosse-Ile, peut-être que j'ai vu la Grosse-Ile avec les hôpitaux puis là, j'ai vu... les hôpitaux, ils n'en ont pas assez pour tout le monde, ils ne peuvent pas tous les guérir en même temps et c'est pas mal ça.

Entretien 2. C. Et si tu avais à me parler de l'ensemble de ce que tu as compris de ce texte-là... S. Bien... C. Ou'est-ce que tu me... S. Bien, j'ai compris que les Irlandais sont venus au Canada à cause d'une famine. Ils sont venus sur des bateaux, bien pas mal tu sais un peu, un petit bout de chaque paragraphe, puis après ça, ils ont eu des maladies, ils sont allés sur la Grosse-Ile, c'est pas mal ça que je me rappelle.

Parallèlement, l'analyse de ces rappels permet également de constater à nouveau l'apport complémentaire des évoqués visuels (gérés en paramètres 1 ou 2) et verbaux comme soutien à l'expression de la compréhension. Essentiellement, les évoqués semblent réactivés tel que constitués en cours de lecture.

Entretien 2. C. O.k. Ca, c'est ce que tu comprends du paragraphe. Quand tu m'en parles de ce paragraphe-là, qu'est-ce qui te revient en tête, qu'est-ce que tu as dans ta tête qui te permet de m'en parler comme ça ? S. Bien là, mes, des images (...) C. Elles reviennent une après l'autre, ou tu les vois les deux ensemble, ou elles sont fusionnées dans... S. Non, bien peut-être une, mais je ne la vois pas longtemps, puis l'autre après (...) C. O.k. Donc les images reviennent. Est-ce que tu as l'impression que les images

²⁰ **Entretien 2.** S. (...) Parce que là, il faut que je résume un peu vite. Il ne faut pas genre que je le fasse, tout ce qui est arrivé mot par mot.

²¹ La possibilité de pouvoir faire revenir au besoin l'ensemble du contenu textuel (avec précision) semble importante pour Johanne. **Entretien 2.** S. J'essaie de me rappeler comment ils disaient ça, mais (rires), je ne m'en rappelle pas (...) je sais ce que l'ensemble de la phrase voulait dire, mais, je veux me rappeler de la phrase.

reviennent en premier, puis que là, tu peux m'en parler, ou si c'est pendant que tu m'en parles que les images reviennent ? S. Bien, peut-être que les images, que je les imagine un peu avant, elles reviennent peut-être un peu avant (silence) pour que je me rappelle de quoi j'ai lu peut-être. C. O.k. Pour t'aider et là, en voyant l'image, tu peux m'en parler un peu plus. S. Oui.

Entretien 2. C. Est-ce qu'il y a autre chose que l'image qui te revient en tête au moment où tu me parles du texte ? S. Bien, c'est sûr que les choses que je me suis beaucoup rappelées, ça, ça me revient. C. Qu'est-ce que, qu'est-ce que... comme là, qu'est-ce que tu t'es beaucoup rappelé par rapport à ce paragraphe-là ? S. Certaines phrases. -(...) C. O.k. L'image synthèse de ton paragraphe, elle te revient. S. Oui. C. Par contre, pour le premier, sur celui de la famine, ce n'est pas l'image du champ mais c'est le mot « famine » qui revient. S. Oui. C. Est-ce que ce mot-là, il est comme tout à l'heure, tu me disais : « je vois un paragraphe et c'est comme si je fais (je reprends le signe visuel qu'elle avait utilisé) »... S. Bien là, peut-être que je le vois seulement sur une feuille blanche, le mot tout seul. C. Le mot tout seul cette fois-là. S. (Signe de tête affirmatif) Je ne l'ai pas vu, tu sais, comme dans le paragraphe.

Entretien 2. C. Donc O.k. tu me disais donc que ces pensées que tu as pendant le texte, elles te reviennent quand tu me le racontes un peu, c'est ça ? S. Oui. C. Et elles te reviennent (silence), c'est comme si tu les « re-entends » un peu ou... S. Bien (hésitations) peut-être que j'entends ce que je me suis, bien peut-être que quand j'ai lu bien... bien je l'ai dans ma tête, c'est comme si je pensais à haute voix dans ma tête comme. C. Oui. S. Quand je lis. Bien je me suis peut-être rappelé de ce que j'ai dit et, et les images sont revenues. C. Et les images reviennent. S. Oui, les images, c'est sûr mais peut-être... c'est ça, oui, je me suis « re-entendu » peut-être un peu lire les phrases que je me rappelle.

Entretien 2. C. O.k. Et quand tu me parles de, de ce que tu as compris, donc il y a cette image là qui revient, est-ce que tu revois des mots du texte aussi, est-ce qu'il y a des mots que tu revois ? S. Non, c'est plus des images.

Entretien 2. S. Bien, si j'ai fait une image, bien je vais plus me rappeler de l'image. Mais des fois, je n'ai pas fait d'images, j'ai plus rentré ça tout simplement, bien là je vais me rappeler du mot. C. Tu vas te rappeler du mot. S. C'est si j'ai fait une image qu'elle va me revenir. Mais si je ne suis pas sûre d'avoir fait une image, c'est plus le mot.

De même, l'analyse des rappels permet de conclure que l'essentiel des éléments mentionnés s'articule autour des éléments traités évocativement et donc susceptibles d'être rappelés.

Entretien 2. S. Bien j'ai compris que, bien tout ce que je t'ai dit, c'est surtout de ce que je me rappelle, quand je te dis quelque chose, c'est ce que je me rappelle le plus.

Figure 1
 Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Johanne

Nature du travail	PERCEPTION <i>écho de perception</i>	EVOICATION
-------------------	---	------------

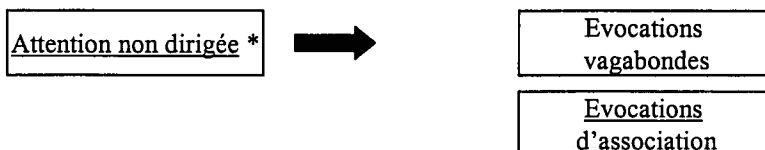
Les formes évocatives dominantes

<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>				
Gestes d'appropriation	GESTE D'ATTENTION constitution d'objets mentaux		GESTE DE MEMORISATION Moyen d'élaboration du sens / mémoire de travail	
	Attention non dirigée *	Attention dirigée	Mémorisation non dirigée	Mémorisation dirigée
Gestes d'approfondissement	GESTE DE COMPREHENSION Evocations de compréhension		GESTE DE REFLEXION	
	Compréhension spontanée	Compréhension élaborée	Travail de sens dirigé	
<i>La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble</i>				
Structures diverses de projets de sens	Espace		Temps	
	Transformation / Interprétation		Reproduction / Traduction	
	Différence		Similitude	
	<u>Application</u>		Explication	

Les contenus évocatifs dominants

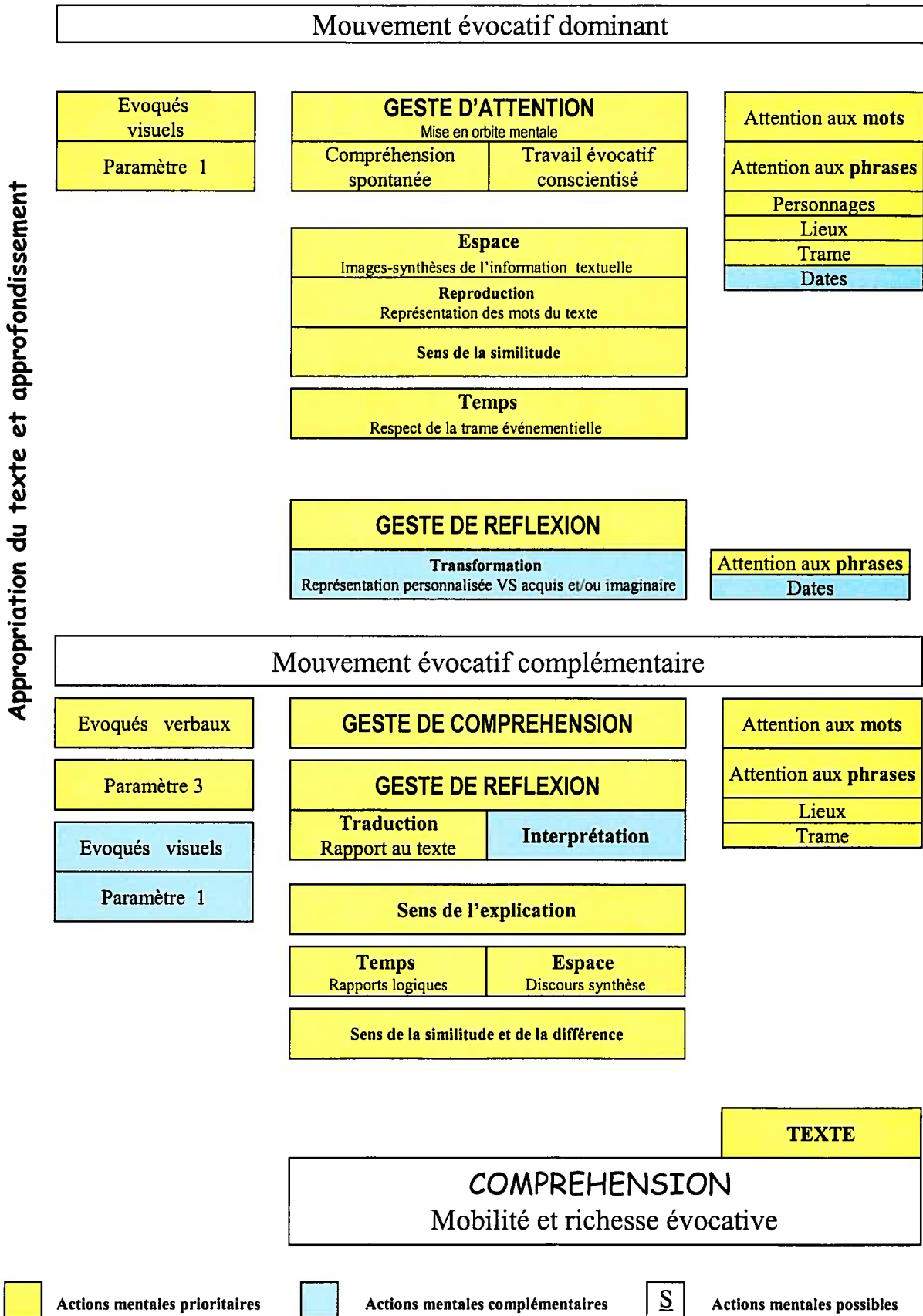
La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	Evoqués auditifs	Evoqués verbaux	Evoqués kinesthésiques
Gestion paramétrique	Paramètre 1	Paramètre 2	Paramètre 3	Paramètre 4
Le contenu textuel des évocations				
Unités textuelles	Mots	Phrases	Paragraphes	Texte
	Dates	Lieux	Personnages	Trame

Complément d'information: geste d'appropriation



Dominante
 Utilisation ponctuelle
 S Indices minimaux / Expression sans application

Figure 2
Portrait schématique de la démarche mentale de compréhension de Johanne
 (identification des actions mentales mises en œuvre au cours de la tâche)



 Actions mentales prioritaires	 Actions mentales complémentaires	S Actions mentales possibles
--	---	---

GABRIELLE
SUJET « BON COMPRENEUR »

L'observation plus approfondie des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Gabrielle au cours des deux tâches de lecture permet de dresser un portrait descriptif de la démarche privilégiée dans le cadre de ces tâches. Notamment, cette observation permet de constater le caractère riche et mobile de l'action mentale mise en jeu par Gabrielle.

C'est avec une grande facilité que Gabrielle parvient à mettre en mots les démarches mentales qui portent son action, utilisant au besoin un langage introspectif imagé au moyen duquel elle arrive à expliciter sa vie mentale. Dès le premier entretien, mais encore plus lors du deuxième, Gabrielle parvient à identifier le rôle des évocations visuelles qui s'insèrent dans son espace d'accueil de sens, et ceci sans qu'il soit nécessaire de la guider dans cette démarche pourtant peu habituelle.

Entretien 1. *S. (...) il l'emmagasine dans un petit tiroir.*

Entretien 2. *S. Comme il y a ça (les mots), bien là je me suis dit : « Je vais garder ça, ça va peut-être me servir ». C. (...) et comment tu les gardes à ce moment-là ? S. Dans un petit tiroir.*

Entretien 2. *S. Bien, mettons que la ligne se découpe en morceaux comme je disais tantôt, une grande ligne tout ça, mettons je les empile, puis là, eux autres avec je les rentre dans un tiroir. Ça fait que c'est un gros classeur.*

Entretien 2. *S. Disons que je déplace tout pour laisser la place à... les nouvelles informations qui vont arriver. C. Tu déplaces tout, est-ce que c'est... quand tu me dis : "Déplace tout", c'est et les images, et la ligne du temps, et... S. Tout. C. Tout. C'est vide ? S. Ça devient une page blanche. C. C'est une page blanche. Tu as vraiment cette sensation-là, que tu vois blanc dans ta tête ou... S. Bien tu sais, les vieux, les vieux parchemins-là. C. Oui. S. Un vieux parchemin, puis une plume à côté. C. C'est comme ça ? S. Oui. Puis quand je viens pour écrire, bien la plume se met à écrire, puis là, elle garde les mots. (...) C. Elle écrit vraiment les mots ou les dates, etc. S. Oui, comme le crayon magique qui fait les devoirs.*

Entretien 2. *S. Puis quand ma page était pleine, bien c'est ça, je la vide avec tous les mots comme les petits oiseaux là, ils lèvent tous puis ils s'en vont (...) mettons je n'ai plus de place, ma feuille est grande comme ça, je n'ai plus de place. Bien là, c'est comme un sac comme ça, puis là, ils vont les porter (...) C'est comme tous des petits sacs-là, puis là mettons, il est marqué "La Traversée" ça fait que je le prends (elle mime le fait de prendre un sac et de l'ouvrir), je l'ouvre, puis il est écrit.*

Entretien 1. *S. Et ensuite tu vois des gens qui sont malades, c'est ça ? S. Oui. C. Et donc, l'île disparaît, puis... S. Oui. C. Tu précises ton image. S. C'est comme si un avion prendrait le zoom de l'école, puis là on viendrait dans les classes voir ce qui se passe.*

Du fait de cette facilité, plusieurs éléments théoriques nécessaires à l'analyse peuvent être approchés. Par contre, comme pour tous les sujets, certaines questions demeurent et certaines observations auraient l'avantage d'être approfondies au moyen d'entretiens supplémentaires. Il aurait été particulièrement intéressant de cerner avec plus de justesse l'apport, réel ou non, des évoqués verbaux et auditifs.

LES FORMES ÉVOCATIVES

La mobilité avec laquelle Gabrielle peut mettre en jeu plusieurs formes évocatives est évidente. Centrée sur les exigences de la tâche, Gabrielle semble en mesure de gérer en réseau un bon nombre d'outils mentaux qui s'inscrivent pour la plupart dans un espace évocatif d'accueil. Au cours des deux entretiens, plusieurs des formes évocatives ciblées dans le cadre conceptuel comme étant prometteuses pour l'élaboration du sens sont donc mises en jeu, et cette mise en œuvre s'appuie très régulièrement sur une gestion de qualité et une maîtrise assurée.

Élaborant prioritairement le sens du texte à partir de mots-clés (qu'elle s'approprie au moyen d'évoqués visuels gérés essentiellement dans le domaine des automatismes (paramètre 2), Gabrielle montre une réelle compétence à gérer la compréhension du texte (et l'expression de cette compréhension) à partir de quelques éléments significatifs porteurs d'un sens d'ensemble. Pour parvenir à élaborer le sens de l'ensemble du texte, Gabrielle enracine tout son travail dans l'objet qui lui est donné à comprendre (en l'occurrence le texte). De fait, le projet de s'approprier l'objet pour ce qu'il est (sens de la reproduction) semble dominant chez Gabrielle (et cette appropriation est précise puisque l'activité évocative est bien maîtrisée). Dans le prolongement, Gabrielle réalise également un travail de relations (à différents niveaux logiques) et de comparaison qui lui permet de préciser véritablement le sens de ce qui est donné à comprendre. Conséquemment, les gestes nécessaires à l'appropriation première, à savoir l'attention et/ou la mémorisation, sont mis en œuvre avec rigueur et succès et les gestes d'approfondissement, c'est-à-dire les gestes de compréhension et de réflexion, qui permettent que s'organise véritablement la pensée et que s'élabore le sens, sont également bien maîtrisés.

Les gestes d'appropriation : l'attention et la mémorisation

Le travail évocatif est sans contredit prioritaire chez Gabrielle et bien maîtrisé. En effet, loin de rester en perception durant la tâche de lecture, Gabrielle fait exister mentalement le texte en se l'appropriant à l'aide d'évoqués multiples. A plusieurs endroits dans les deux entretiens, l'importance de s'approprier le texte et le projet explicite (ou implicite) qui en découle sont observables à travers les expressions de type « *se rappeler* », « *je retiens* », « *j'emmagasine* ».

Entretien 1. C. (...) *qu'est-ce qui t'assure que tu as compris ? (...)* S. Que je me rappelle de certaines choses, pas nécessairement très importantes, mais que ça va me permettre de comprendre ce texte-là. C. O.k. *Puis quand tu t'en rappelles, donc pour toi d'être assurée d'avoir compris, c'est savoir qu'il y a des choses qui ont été mises dans ta tête, finalement, qu'il y a des choses qui existent.* S. (Signe de tête affirmatif).

Entretien 1. S. Bien souvent, le premier paragraphe, ça, je le relis plusieurs fois. Puis là, ça, ça m'entre beaucoup dans le, le contexte. (...) la première fois, je retiens certaines choses. Puis celles, ces choses-là sont emmagasinées, puis après, je retiens d'autres choses en relisant, je retiens d'autres choses, donc ça fait, ça se rejoint bout à bout.

Entretien 2. S. C'est beaucoup dans ma deuxième lecture que j'emmagasine.

Le geste d'attention : projet dirigé ou non en fonction des situations

Le geste d'attention est chez Gabrielle bien maîtrisé et les indices de cette attention sont probants dès le moment où Gabrielle décrit le travail mental qu'elle a effectué et les informations du texte qu'elle a prises pour elle-même.

Selon les circonstances et les moments de lecture, l'attention au texte et à ce qu'il présente comme information semble, chez Gabrielle, tantôt le résultat d'un projet réel et explicite de faire exister en soi l'information, tantôt le résultat d'un mouvement plus spontané, voire automatisé par « l'habitude »²². Dans l'ensemble, la nature du projet d'attention (qu'il soit explicite ou implicite) semble d'abord et avant tout tributaire de l'intérêt que Gabrielle porte à la tâche.

Entretien 1. C. (...) *est-ce que tu avais ce projet-là, avant même de commencer la lecture ou même pendant la lecture, est-ce que tu veux vraiment le faire, le faire exister avec des mots ? Tu me dis : « Je demande à mon cerveau ». Ca, c'est vraiment une demande, tu lui demandes, ça ne vient pas spontanément ?* S. *Non, bien ça va dépendre. Si c'est un texte qui m'intéresse beaucoup beaucoup beaucoup, bien ça va se faire naturellement, je n'aurai pas besoin de demander à mon cerveau. Il va tout de suite l'emmagasiner, tout ce que moi je trouve intéressant.*

Entretien 1. S. Mais un texte moyennement intéressant que je lis normalement. Il faut que je lui demande parce (silence) (...) Il ne le fait pas seul. C. O.k. *Lorsque tu demandes à ton cerveau, c'est d'emmagasiner l'information.* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Quand tu fais comme ça des mots-clés (...) est-ce que tu as le projet que ça reste à long terme pour que tu puisses, pour que vraiment cette histoire-là de l'immigration irlandaise, elle soit dans ta tête maintenant ou... S. Bien si, comme ça, je trouve ça intéressant, ça fait que oui, je vais le garder dans ma tête plus longtemps. Mais si c'était un texte qui m'intéressait plus au moins, probablement que je m'arrangerais pour qu'il disparaisse pour faire place à d'autres informations.*

Entretien 2. S. Ça dépend. Si ce texte-là est intéressant ou non. Lui, ça me tentait, ça me tentait de le lire, c'était le « fun » ça fait que... Mais un texte que ça m'intéresserait

²² Dans les deux cas, la conscientisation de l'importance du travail évocatif paraît par contre être un soubassement à l'action mentale.

pas, bien disons que je le « botcherais » pas mal. C. Tu le « botcherais ». S. Oui. C. Qu'est-ce que tu ferais à ce moment-là, qu'est-ce que tu veux dire ? S. Je n'utiliserais pas ma droite numérique, disons que je jetterais les informations les plus importantes à la poubelle.

Au-delà du rôle de l'intérêt, la nature du projet d'attention peut également être précisée par l'étude des projets de sens qui supportent le travail mental de Gabrielle. Dans les deux entretiens, certains extraits laissent croire que, dans un premier mouvement plus dirigé, Gabrielle travaille sur quelques mots signifiants et se les approprie (souvent par des évoqués visuels en paramètre 2). Parallèlement, d'autres extraits illustrent également la capacité de Gabrielle à élaborer, dans un mouvement davantage spontané, des évoqués visuels (souvent des évocations-associations gérées en paramètre 1) qui font sens par rapport aux mots du texte. Les extraits qui suivent sont à cet effet intéressants; le premier groupe d'extraits permet d'observer la direction que Gabrielle donne à son activité mentale à propos de l'appropriation de certains éléments du texte. Le deuxième groupe d'entretien permet plutôt d'observer le caractère spontané du travail évocatif réalisé dans le domaine du concret.

Entretien 1. S. Je me dis, bon mettons la ville Vancouver, je dis à mon cerveau : « Emmagasine Vancouver ». Je prends, tu sais, plusieurs mots, dates, nombres, peu importe (court silence) l'élément... Je commande à mon cerveau de l'emmagasiner.

Entretien 1. S. Bien, c'est... je commande à mon cerveau, puis il le fait tout de suite (...) Je suis habituée de lire beaucoup comme j'ai dit avant, ça fait que c'est comme instantané (...) Je me dis : « Emmagasine », puis ça rentre tout de suite (...) Comme une donnée d'ordinateur.

Entretien 2. S. Bien, il y avait des pays, là, Li, Li, Liverpool et l'Angleterre je pense, quelque chose comme ça. C. Oui. S. Colombie-Britannique. Comme il y a ça, bien là, je me suis dit : « Je vais garder ça, ça va peut-être me servir ».

Entretien 2. C. O.k. Tu lis le texte maintenant (...) qu'est-ce qui se passe pour pouvoir le lire et pour pouvoir bien le comprendre ? S. Bien il y a beaucoup de dates, il y a trois dates là. Encore les mettre en ordre numérique, là, je mets mes dates, puis mes événements.

Entretien 2. C. Donc là, tu as relu le deuxième para, tu as lu le deuxième paragraphe, est-ce que avant même de le lire, il y avait déjà des choses auxquelles tu pensais dans ta tête ou... S. Ma droite du temps toujours (...) j'ai survolé un peu là, regardé, puis il y avait beaucoup de dates, bien beaucoup, trois, quatre dates je pense. Puis là, je me suis dit : « Bien je vas sortir ma droite du temps tout de suite, puis je vais enregistrer avant de ... »

Entretien 2. S. Mais j'ai sorti ma feuille blanche, puis ma plume parce qu'il y avait beaucoup de mots importants. Ça fait que j'ai pris les mots les plus importants écrits, puis je les ai transférés dans mon tiroir.

Entretien 1. C. (...) est-ce que tu veux vraiment les faire, tu te dis vraiment : « Il faut que je fasse exister, il faut que je mette le texte dans ma tête en images » ou elles arrivent spontanément, les images, en lisant ? S. En (...) emmagasinant les mots, souvent l'image vient avec. C'est comme un pack de deux (...) C. Elles sont spontanées, elles arrivent

spontanément, ou tu as un travail à faire pour les faire exister ? S. Non pas de travail, ils, elles arrivent comme ça.

Entretien 1. C. *Automatiquement donc, des mots surgissaient avec des images qui pouvaient y être associées, c'est ça ? S. Oui.*

Les extraits ci-dessous témoignent quant à eux d'un projet d'attention plus implicite, peut-être parce que maîtrisé avec une grande finesse.

Entretien 1. C. *O.k. Puis est-ce que là, il y en a des mots significatifs, autour de tes trois dates ? S. Oui. (...) C. Toute la phrase et, et tu avais ce projet-là, quand tu as lu le premier paragraphe, de mettre cette phrase-là, de faire ta ligne du temps, de mettre les phrases... S. Oui. C. Ou ça vient automatique ? S. Bien ça vient automatique, je suis habituée là. C. Tu es habituée de le faire, mais c'est une stratégie que tu t'es toujours donnée, de faire ça ? S. Oui. C. Et là, tu peux relire la phrase ? S. Au début c'était, fallait que j'y demande, je demande à mon cerveau, puis tout, mais là, il le sait tout seul. C. Ça c'est automatisé vraiment. S. Il sait que s'il voit une date, bien là, il la met dans ma droite du temps.*

Entretien 2. *Qu'est-ce qui se passe donc, quand tu lis là, à ce moment-là, quand tu lis ce paragraphe-là ? S. Bien quand que je vois une date, bien je l'enregistre, puis là souvent, il y a l'explication après, pourquoi cette date-là est nommée. Puis là, elle a, elle s'enregistre automatiquement à côté, bien en haut de la date.*

Entretien 2. C. *Et puis pour faire les images, pour mettre des mots-clés, etc., pour faire une ligne du temps, est-ce que tout ça arrive automatiquement à la lecture, ou il y a un travail (...) S. Bien là, ça arrive euh, bien correct parce que je suis habituée là, mais au début, c'était plus, il fallait que je commande qu'est-ce qui se passait.*

Enfin, les extraits suivants témoignent des différents projets de sens qui permettent à Gabrielle de s'approprier le texte de plus en plus précisément et avec des moyens évocatifs variés.

Entretien 2. C. *Tu l'as relu trois fois (...) Tu as eu besoin de le relire plus souvent. S. Oui. C. C'est parce que lors d'une première lecture, donc tu lis pour comprendre le sens général de l'information, c'est ça ? S. Oui. C. Je comprends bien. Est-ce que à ce moment-là, il y a quand même des choses déjà que tu places dans ta tête ? S. Oui, bien les mots les plus importants, puis les dates beaucoup là. C. O.k. S. Mais à part ça. C'est beaucoup dans ma deuxième lecture que j'ai, que j'emmagasine.*

Entretien 2. C. *Pour ce contexte-là, pas pour, pour le texte dans son ensemble, mais pour les deux paragraphes que tu viens de lire, qu'est-ce que, qu'est-ce qui s'est passé à la première lecture ? S. Bien la compréhension du texte. C. O.k. S. J'ai compris qu'est-ce qui se passait dans le texte. C. En général. S. Puis après ça, les mots-clés sont (silence) venus s'inscrire sur ma page blanche (...) C. Est-ce qu'il y a des images qui sont nées de ta première lecture ? S. Non. C. Pas d'images. S. (Signe de tête négatif) C. O.k. Lors de la deuxième lecture, tu l'as lu trois fois, c'est ça ? S. Oui. C. Lors de la deuxième lecture, qu'est-ce qui se passe ? S. Euh, bien plus de mots-clés beaucoup. C. O.k. S. Ceux qui sont emmagasinés là, puis là, ça a quasiment fait un paragraphe, tu sais,*

beaucoup de mots-clés. C. O.k. S. Euh, il y avait un film. C. Tu as vu un film, c'est ça ? S. Oui.

Le geste de mémorisation : prolongement de l'attention et assise de l'élaboration du sens

La capacité de Gabrielle à revenir sur certains éléments du texte avec une grande précision et à exprimer sa compréhension avec la même précision « reproductrice » laisse penser que la mémoire (du moins la mémoire à court terme) est chez elle très développée et éventuellement soutenue par un geste de mémorisation bien maîtrisé²³. Dans le prolongement immédiat du geste d'attention, le geste de mémorisation semble de fait essentiel à son action mentale (voire dominant). A cet égard, Gabrielle exprime à de multiples occasions sa certitude quant à la maîtrise de ce geste; elle sait pouvoir mettre quelque chose dans sa tête, elle sait pouvoir conserver ce qui y est mis et retrouver ce dont elle a besoin (notamment les évoqués visuels en P2).

Entretien 2. S. Pendant, bien tu sais au début, j'ai déjà une petite idée de qu'est-ce qui est arrivé puis tout...vu que je l'ai dans la tête, puis là je commence à parler, puis là, ça revient puis je peux.... C. O.k. Puis, le fait que tu aies une petite idée déjà de qu'est-ce que tu veux me parler, elle se représente comment, cette petite idée-là, dans ta tête ? S. Bien la mémoire beaucoup là.

Entretien 2. S. Bien je les vois tous, puis mettons que je veux parler de ça, bien il est là (...) le mot va en haut, puis une phrase se fait.

Entretien 2. C. Donc tu m'as dit presque quatre phrases au complet, est-ce que ces quatre phrases-là au complet sont mises dans, dans, dans ta tête écrites ou c'est juste des mots, des mots-clés sur lesquels tu t'es inspirée ? S. Les mots-clés, bien tu sais, ma mémoire elle sait que les phrases, je les connais, je les ai presque apprises par cœur, mais que mes mots-clés m'aident à remettre le contexte, puis tout.

Entretien 2. S. Disons que je l'ai lu puis vu que ce n'était pas un paragraphe long, bien je l'ai tout emmagasiné. Ça fait que ça m'est revenu comme mes petits tiroirs là. (...) J'ai toute la phrase. C. Toute la phrase. Donc, tu peux presque revoir l'ensemble du paragraphe ? S. Oui. C. Presque avec chaque mot ? S. Oui.

Cette maîtrise du geste de mémorisation permet à Gabrielle de confronter et de relier les évoqués qu'elle s'approprie.

Entretien 1. S. Bien la première fois, je retiens certaines choses. Puis celles, ces choses-là sont emmagasinées, puis après, je retiens d'autres choses en relisant, je retiens d'autres choses, donc ça fait, ça se rejoint bout à bout.

²³ Malgré des imprécisions qui demeurent, notamment dans le rappel des dates et dans le rappel des noms des maladies qui ont touché les immigrants irlandais.

Entretien 1. C. (...) quand tu as commencé le texte ou durant le texte, d'apprendre des choses... de mémoriser des choses, de mettre des choses par cœur dans ta tête ou ce n'était pas un objectif que tu avais ? S. Bien, oui, c'est important quand je lis un texte... toujours... mémoriser des choses parce que dans un texte comme ça, tu n'as pas nécessairement de suite, mais dans un livre, la première page que tu lis, si tu retiens rien, mettons les noms des personnages puis tout, peut-être qu'un chapitre plus loin, tu ne comprendras plus rien.

Entretien 1. S. Il a fallu que j'aie cherché un peu parce que j'avais emmagasiné des informations sur l'autre page après. C. Après donc. Tu as donc fait un retour, tu as fait revenir dans ta tête une information que tu avais mise pour comprendre une nouvelle information qu'on dit... S. Oui.

Entretien 2. C. O.k. Et puis, est-ce que tu as fait autre chose par rapport à ce paragraphe-là que faire ta droite du temps avec les dates ? S. Bien, il y avait des pays là, Li, Li, (hésitation sur le mot) Liverpool et l'Angleterre je pense, quelque chose comme ça. C. Oui. S. Colombie-Britannique. Comme il y a ça, bien là, je me suis dit «Je vais garder ça, ça va peut-être me servir ».

De même, la mise en œuvre du geste de mémorisation semble également permettre à Gabrielle de projeter l'information évoquée dans un imaginaire d'avenir. Les extraits suivants sont à cet effet intéressants.

Entretien 1. C. Oui, tu as appris des choses ? S. J'ai appris beaucoup de choses, des dates, des dates comme ça, ça peut peut-être pas servir, mais plus tard, je vais peut-être m'en rappeler et ça va peut-être être utile.

Entretien 1. C. Est-ce que tu veux une mémoire à long terme ? Est-ce que, dans le sens que, est-ce que tu crois, est-ce que tu aimerais être capable de repenser à ce que tu as fait vivre du texte, dans une semaine, dans deux semaines ? Est-ce que tu serais capable ? S. Probablement que oui, si j'y pensais bien là.

Les gestes d'approfondissement : la compréhension et la réflexion

Il a été dit, en introduction, que les gestes qui permettent l'approfondissement de ce qui a été codé sont, chez Gabrielle, mis en œuvre et maîtrisés avec une certaine aisance, d'autant plus qu'ils sont ancrés dans une maîtrise rigoureuse des gestes d'appropriation. La maîtrise des gestes d'approfondissement permet à Gabrielle de faire de multiples allers-retours entre les différentes parties du texte et le travail évocatif qui en découle (notamment afin de s'assurer de la justesse des évoqués qu'elle génère et surtout de leur correspondance avec la situation évoquée par le texte). De même, cette maîtrise des gestes d'approfondissement donne aussi l'occasion à Gabrielle de confronter ses acquis de savoir ou d'expérience aux informations qui lui sont données à lire et à comprendre.

Les gestes de compréhension et de réflexion: des allers-retours porteurs de sens

Dans la démarche mentale qui est la sienne, Gabrielle exprime à de nombreuses occasions son sentiment d'intuition du sens. Dans l'ensemble, et cela est particulièrement observable dans le deuxième entretien, Gabrielle semble avoir, à la lecture des mots, une intuition générale de compréhension qui guide par la suite son travail d'appropriation et d'approfondissement.

Les moyens de l'élaboration du sens sont tour à tour conscientisés ou ils restent implicites lors des deux entretiens. Dans les extraits suivants, Gabrielle s'attache à exprimer un sentiment de compréhension plus spontanée, ou du moins sans conscientisation explicite des moyens.

Entretien 1. C. *Pour ce contexte-là, pas pour, pour le texte dans son ensemble, mais pour les deux paragraphes que tu viens de lire, qu'est-ce que, qu'est-ce qui s'est passé à la première lecture ?* S. *Bien la compréhension du texte.* C. *O.k.* S. *J'ai compris qu'est-ce qui se passait dans le texte.* C. *En général.* S. *Puis après ça, les mots-clés sont (silence) venus s'inscrire sur ma page blanche.*

Entretien 1. S. *Et bien, l'installation au Canada, bien j'ai trouvé que c'était pas compliqué à lire, ça, c'était très explicite, très ouvert. Ça n'avait pas de complications là. Tu lisais, puis tu comprenais (...) systématiquement.*

Entretien 2. C. *O.k. Ça, c'est ce qui te revient sur la ligne du temps ?* S. *Oui.* C. *C'est ça. Les choses que tu, et tu, tu revois vraiment bien écrit les phrases que tu viens de me dire ou certains mots ?* S. Certains mots-clés, puis moi, je sais que ça, ça donne un contexte comme ça. (...) C. *O.k. Ça fait que ça, ce sont des mots-clés, puis à partir de ce mot clé là, tu peux recréer une phrase.* S. *(Signe de tête affirmatif)* C. *Tu peux me redire la phrase au complet presque.* S. *(Signe de tête affirmatif).*

Au contraire, les extraits suivants permettent d'observer quelques-unes des actions mentales qui permettent à Gabrielle de constituer le sens du texte, notamment en effectuant un travail de relation et de comparaison entre les différentes parties du texte et les évoqués correspondants.

Entretien 1. S. Puis celles, ces choses-là sont emmagasinées, puis après, je retiens d'autres choses en relisant, je retiens d'autres choses, donc ça fait, ça se rejoint bout à bout. C. *O.k. Donc les éléments que tu retiens d'une première lecture sont liés à d'autres que tu retiens d'une deuxième lecture, etc.* S. *Oui.*

Entretien 1. C. *C'était important pour toi, quand tu faisais toutes ces images-là, de, de donner du sens au texte, c'est-à-dire d'avoir des relations entre chacune des images, que le film soit logique, etc. ?* S. *Oui Je n'aime pas ça des affaires trop compliquées que je ne comprends pas. Quand c'est logique, c'est plus limpide, je peux mieux comprendre.*

Entretien 1. C. *Après donc. Tu as donc fait un retour, tu as fait revenir dans ta tête une information que tu avais mise pour comprendre une nouvelle information qu'on dit.* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Donc là (...) tu as lu le deuxième paragraphe, est-ce que, avant même de le lire, il y avait déjà des choses auxquelles tu pensais dans ta tête ou...S. Ma droite du temps toujours. (...) C. *O.k. Donc, avant même de, avec le survol, ça t'a permis de voir qu'il y a des dates, donc tu as fait revenir dans ta tête la droite du temps, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *Et, et elle revient, cette droite-là, est-ce qu'elle est vide, là ou il y a les mêmes choses que tu avais mises tantôt ?* S. Il y a les mêmes choses encore, mais c'est comme une grande ligne là, je la vois section par section, puis ici, j'ai mis les trois dates là avec les explications, puis là, je vais avoir une autre section vide où est-ce que je vais pouvoir mettre qu'est-ce que j'ai appris dans tout ça.*

Entretien 2. C. *Est-ce que tu as dû faire des retours sur le début du texte ou...S. Retour au début du texte, deuxième paragraphe.* C. *Et qu'est-ce que tu es allée chercher dans le deuxième paragraphe pour mieux comprendre le troisième ?* S. Bien, ils disaient des conditions de pauvreté dans le troisième. Bien là, je me suis demandé, dans le deuxième, ils me nommaient les conditions de pauvreté, donc j'ai revu les conditions de pauvreté. C. *Tu as revu ces conditions-là et, et qu'est-ce que tu as revu quand tu as revu ces conditions de pauvreté ?* S. *Les mots-clés.* C. *Les mots-clés.* (...) C. *O.k. Donc tu as fait référence à ces mots-clés-là.* S. *Oui.* C. *Pour faire le lien avec la pauvreté qu'il y avait maintenant, mais dans le bateau, c'est ça ?* S. *Oui.*²⁴

Outre ce mouvement mental qui amène Gabrielle à réaliser un travail de relation et de comparaison entre les différentes parties du texte et les évoqués élaborés, un mouvement complémentaire, qui est quant à lui tourné vers l'apport de sens que peuvent fournir les acquis de savoir ou d'expérience, est également observable dans la démarche de Gabrielle. Lors du premier entretien principalement, Gabrielle explicite que ce travail mental tourné vers les acquis lui fournit les moyens nécessaires à la constitution d'évoqués plus riches (essentiellement parce que ces évoqués s'inscrivent dans quelque chose de connu et qu'ils sont susceptibles de représenter le plus justement possible les informations décrites dans les textes).

Entretien 1. C. (...) *tu te sers de quoi pour illustrer justement les textes, d'illustrations que tu as déjà vues, de, de connaissances que tu as et tu essaies de faire des liens, qu'est-ce qui arrive ?* S. *Connaissances, puis ça dépend. Si j'ai déjà vu un docu, un documentaire sur ça, bien je vais essayer de reprendre les images qui... vont bien avec...* C. *Qui correspondent au texte ?* S. *Oui*

Entretien 1. C. *Si tu n'as pas de connaissances immédiates, tu te fais une image que tu penses qui peut représenter le texte, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *Et là, tu cherches dans ta tête s'il n'y aurait pas une autre image qui pourrait correspondre.* S. *Oui* (...) *Bien, bien peut-être*

²⁴ Dans un autre extrait par contre, Gabrielle dit aussi ne pas toujours réaliser ce travail de relation.
Entretien 2. C.*O.k. Donc le troisième paragraphe est lu. Est-ce que, avant de le lire, il y a des choses qui sont dans ta tête ou que tu fais revenir ou... S. Non. C. Non. S. Disons que je déplace tout pour laisser la place à... les nouvelles informations qui vont arriver. (...) C. Donc là, au moment de lire ce troisième paragraphe-là, il n'y a donc rien de particulier, tu, tu n'as pas besoin, tu ne ressens pas le besoin de faire revenir les informations que tu as déjà lues sur le texte ?* S. *Non. C. Mais tu sais qu'elles sont là, disponibles à toi.* S. *Oui.* C. *Si tu as besoin de, d'y faire référence... c'est ça ?* S. *(Signe de tête affirmatif).*

les mots quand que moi, je les imagine en images sans avoir de connaissances ou de films, tout ça, bien, ça me donne l'image, là, je peux aller fouiller dans les films que j'ai déjà vus, là, je trouve l'image, mettons : « Ah, elle lui ressemble », puis là, mon cerveau, il passe à l'autre (...) puis, quand j'ai des connaissances, je vais simplement fouiller, puis les images, les mots en images qui représentent mieux l'image, je vais les associer.

De même, Gabrielle témoigne au cours des deux entretiens de sa capacité à puiser spontanément dans son répertoire d'acquis. Elle reconnaît également l'apport des acquis de savoir ou d'expérience dans le travail de compréhension d'un texte. Ces extraits en sont des exemples.

Entretien 1. *S. Bien, l'immigration, je sais que c'est, c'est... ça été difficile pour certains peuples. C'est tout, c'est venu tout seul dans ma mémoire.*

Entretien 2. *C. C'est bien ça. O.k. Est-ce qu'il y a autre chose que tu as fait pour ce paragraphe-là, mis à part de compléter ta ligne du temps par des mots-clés, puis... S. Bien oui, j'ai enregistré dans mes petits tiroirs encore, puis là, j'ai commencé à avoir des images. C. Là, il y a eu des images. S. Oui. C. À quel moment les images surgissent ? S. Euh, quand ils parlent des pommes de terre. C. O.k. S. Parce que ma grand-mère fait des pommes de terre fabuleuses. C. (Rires) O.k. S. Puis je revois, on mange souvent ça avec du rosbif.*

Entretien 2. *C. O.k. Donc, au dans, au, dès le moment que tu lis le troisième paragraphe, qu'est-ce qui se passe ? Comment tu fais pour le comprendre ? S. Euh, bien ce n'était pas compliqué là, puis là, avec la traversée en bateau, bien je savais qu'ils parleraient des bateaux, puis de, des conditions difficiles parce que c'est, c'est... j'ai beaucoup entendu parler des conditions difficiles là. C. O.k. Ça, tu avais déjà de l'information là-dessus ? S. Oui. Bien je me parlais à moi-même là (...) C. Donc tu vois le titre et tu vois cette image-là tout de suite de, d'un bateau avec des gens « tassés ». S. Oui. C. C'est une image que tu avais prise quelque part, qui te revient, quelque chose que tu as vu ou... S. Non, bien les gens, j'en ai entendu parler, puis là, je me suis comme dit, bien j'ai l'imagination très fertile, ça fait que...j'ai entendu ça et probablement j'ai, je me suis fait une image. Je suis très visuelle comme personne aussi. C. Oui. S. J'ai, probablement que j'avais déjà concrétisé ça dans ma tête, puis elle est revenue.*

Entretien 2. *C. Et, c'est, c'est une île que tu as, une image d'île que tu as déjà vue ou... S. Bien l'année passée, on a fait un voyage, on est allé sur, sur une île, proche de la Grosse-Île, ça fait que, je savais que ... C. Tu as, tu as repensé à cette île-là que tu avais visitée, c'est ça ? S. (Signe de tête affirmatif) C. O.k.*

LA GESTION DES GESTES MENTAUX : VUE D'ENSEMBLE

Si la démarche mentale de Gabrielle a le mérite de toucher à l'ensemble des gestes mentaux porteurs de l'élaboration du sens, comme cela vient d'être illustré, elle a également le mérite d'être soutenue par des projets de sens multiples et complémentaires qui permettent que soit de nouveau approché un bon nombre de procédures mentales elles aussi prometteuses de sens. Loin de se confiner à un seul projet directeur de sa démarche,

Gabrielle témoigne en effet d'une capacité à former le sens de ce qui lui est donné à comprendre en différents lieux. Si les sens de la reproduction et de la similitude paraissent dominants, ceux de la transformation et de la différence sont également des outils disponibles. De même, si l'espace semble le lieu d'accueil prioritaire du travail mental, le sens du temps semble aussi porteur de compréhension dès le moment où le travail évocatif se trouve inséré dans un logique de la séquence et de l'analyse principalement tournée vers un souci d'explication.

La dominante du sens de reproduction-traduction et l'apport complémentaire du sens de la transformation-interprétation

Partout où l'on porte l'analyse, force est de constater que c'est principalement dans la traduction et surtout la reproduction de ce qui lui est donné à lire que Gabrielle semble gérer la tâche de lecture. Constamment en rapport avec le texte et avec la situation évoquée par ce dernier, l'action mentale de Gabrielle est en effet sous-tendu par le projet de reproduire avec le plus de précision possible le texte. Ainsi, Gabrielle parvient avec une relative facilité à revenir sur les éléments d'informations du texte.

Entretien 2. *C. Si tu ouvres ton sac "La Traversée", qu'est-ce que tu vois, qu'est-ce que tu as mis pour le sac "La Traversée"? S. Euh, il y a des femmes, des hommes puis des enfants qui ont voulu fuir le pays, puis, euh, pour trouver des conditions de vie meilleures, puis ils ont pris le bateau, puis ils étaient dans des conditions misérables là beaucoup. C. Oui. S. Sur chargement, il y a des conditions malpropres, tout ça, puis à part ça, c'est ça (silence). Ah oui, il y a des petits voiliers de bois, ils voyageaient dans des petits voiliers de bois. C. Ça c'est des, c'est des ...S. Ah oui, puis ils parlaient, ils parlaient, la plupart de ces gens-là habitaient en campagne, ils parlaient anglais puis ils étaient catholiques.*

Certains des extraits suivants permettent de mettre en lumière le projet d'évoquer concrètement la situation présentée dans le texte. D'autres extraits (principalement ceux issus du deuxième entretien) permettent quant à eux de mettre en lumière le projet de s'approprier le texte au plus près au moyen d'évoqués visuels gérés dans le domaine des automatismes (notamment si des évoqués d'acquis imagés ne sont pas disponibles, comme le laisse voir le dernier extrait).

Entretien 1. *S. (...) Bien, les mots sont représentés par des images (...) Mettons, ça parlait des Chinois, ils travaillaient sur les chemins de fer dans des conditions difficiles, des falaises dangereuses, des mousses puis tout ça. Bien là, je voyais, mettons le chemin de fer avec des fossés sur le côté, puis des Chinois qui travaillaient... Puis mettons, ils faisaient exploser une roche, puis là, il y avait un Chinois qui mourrait, puis, mettons, il*

y avait trop de pigûres de mouches, puis là, ils se rendaient à l'infirmerie. C. Donc (...) ce qui est écrit dans le texte, tu essaies de le représenter avec des images. S. (Signe de tête affirmatif).

Entretien 1. C. O.k. Et puis c'est un film continu, ce sont des images continuellement que tu vois ? S. Oui. C. Qui représentent ce que le texte, de ce que le texte parle. S. Oui.

Entretien 1. C. (...) tu te sers de quoi pour illustrer justement les textes, d'illustrations que tu as déjà vues, de, de connaissances que tu as et tu essaies de faire des liens, qu'est-ce qui arrive ? S. Connaissances, puis ça dépend. Si j'ai déjà vu un docu, un documentaire sur ça, bien je vais essayer de reprendre les images qui... vont bien avec... C. Qui correspondent au texte ? S. Oui.

Entretien 1. S. (...) puis quand j'ai des connaissances, je vais simplement fouiller, puis les images, les mots en images qui représentent mieux l'image, je vais les associer.

Entretien 2. C. Et est-ce qu'il y a autre chose qui se passe dans le paragraphe ensuite ? S. Euh, la famine. C. Oui. S. Une rue de terre avec des maisons puis là, vu que, ils disent des mauvaises conditions, beaucoup de pluie, de froid, plein d'affaires comme ça. Bien mettons de la pluie, c'est comme un film là. C. Ca bouge là. S. Ce n'est pas image par image, c'est un film.

Entretien 2. C. O.k. Pour savoir ça, pour comprendre ça, ça te revient comment ça, que ça fait partie de l'empire britannique ? S. En mots. C. En mots écrits ? S. Disons que je l'ai lu, puis vu que ce n'était pas un paragraphe long, bien je l'ai tout emmagasiné. Ça fait que ça m'est revenu comme mes petits tiroirs là (...) J'ai toute la phrase. C. Toute la phrase. Donc, tu peux presque revoir l'ensemble du paragraphe ? S. Oui. C. Presque avec chaque mot ? S. Oui.

Entretien 2. C. O.k. Et puis qu'est-ce qui arrive ? Bon là, tu as ça, c'est pour le titre, qu'est-ce qui arrive après, quand tu le lis l'ensemble du paragraphe ? S. Euh, bien là, là il n'y avait pas de dates, ça fait que... ma bordure numérique est restée dans mon tiroir. Mais j'ai sorti ma feuille blanche, puis ma plume, parce qu'il y avait beaucoup de mots importants.

Entretien 2. C. O.k. Est-ce que, pour ce paragraphe-là, il y a aussi, bon là il y a beaucoup de mots qui sont revenus, là tu as mis des mots-clés sur ta feuille, est-ce que tu as des images aussi qui sont... S. Non. C. Pas d'images ? S. Bien je n'avais pas de, de, à part l'image du traversier là. C. Oui, du bateau sur ...S. Je n'avais pas de, de (silence) pas de référence, pas de moyens là. C. O.k. Ça fait qu'il n'y a rien qui est revenu à ce niveau-là, c'était vraiment les mots-clés. S. Oui.

Au-delà de cette correspondance avec le texte, la dominante du projet de reproduction (et de traduction) est également observable chez Gabrielle dans son souci de générer des évocations « copies-conformes » à l'objet de perception. Plusieurs indices laissent à cet effet penser que Gabrielle choisit ses types d'évoqués en fonction d'une correspondance réelle avec la nature de l'objet de perception ou avec la nature de la tâche. Les extraits suivants sont à cet égard intéressants.

Entretien 1. C. Et ils sont écrits comme ils étaient écrits dans le texte, c'est-à-dire noir sur blanc, ou c'est différent ? S. Oui, noir sur blanc.

Entretien 1. S. Bien, ça dépend. Si je retiens toute une phrase, et bien toute la phrase va apparaître, mais si je retiens seulement quelques mots de la phrase, bien ce sont ces mots-là qui vont apparaître.

Entretien 1. S. (...) je vais aller chercher, mettons, tu me demandes telle date, qu'est-ce qui s'est passé. Bien, je vais « checker » la date au lieu de tout voir ma ligne du temps, puis, bien, ça dépend de qu'est-ce que toi, tu me demandes.

Entretien 2. C. ok. Est-ce que, je suis curieuse de savoir, je me demandais ça après le premier entretien aussi, est-ce que tu as l'impression de les réentendre aussi, ces phrases-là, ou c'est vraiment juste tu les, tu les vois ? S. Bien là, je ne lis pas à haute voix, si quelqu'un me lisait à haute voix probablement que je le réentendrais, mais vu que c'est moi qui lis, puis que je ne parle pas fort, bien, bien je fais rien que les voir.

Entretien 2. C. Et pour m'en parler, pour pouvoir faire un retour comme ça, qu'est-ce que tu as en tête ? Je m'en doute un peu, mais... S. Droite du temps, puis mots, mes petits tiroirs. C. O.k. La droite... et qu'est-ce qui revient en premier, c'est la droite du temps ? S. Bien ça dépend, je t'ai parlé des patates pilées en premier, ça fait que...l'assiette de patates pilées. C. O.k. S. Hum, après ça, je t'ai parlé des conditions climatiques, la rue, euh (silence), tout ça là.

Si le travail mental de Gabrielle est ainsi fortement marqué par le sens de la reproduction et de la traduction, il n'en demeure pas moins qu'il peut aussi, mais moins régulièrement, s'inspirer du sens de la transformation et de l'interprétation. Dès le moment, par exemple, où le travail évocatif s'enracine dans l'imaginaire, notamment parce que les images connues ne sont pas suffisantes pour représenter la situation évoquée par le texte, l'apport du sens de la transformation et de l'interprétation est observable. C'est le cas dans l'extrait suivant dans lequel Gabrielle situe l'action des travailleurs chinois en dehors des informations présentées dans le texte (en ajoutant l'idée de l'infirmierie).

Entretien 1. S. (...) Mettons, ça parlait des Chinois, ils travaillaient sur les chemins de fer dans des conditions difficiles, des falaises dangereuses, des mousses, puis tout ça. Bien là, je voyais, mettons le chemin de fer avec des fossés sur le côté, puis des Chinois qui travaillaient... Puis mettons, ils faisaient exploser une roche, puis là, il y avait un Chinois qui mourrait puis, mettons, il y avait trop piqûres de mouches, puis là, il se rendait à l'infirmierie.

C'est aussi le cas dans l'extrait suivant dans lequel Gabrielle exprime sa capacité à transformer l'information en se l'appropriant verbalement.

Entretien 2. C. Une phrase qui est écrite ou une phrase que tu es prête à dire ? S. Euh, une phrase écrite que je vais dire probablement dans les trente secondes à venir. C. Et la phrase écrite, est-ce que c'est la phrase que tu me dis quand tu...ou c'est une autre phrase, ou...S. Bien c'est la phrase que je me rappelle. C. O.k. S. Je peux la changer avec mes mots plus. C. O.k.

La dominante du sens de la similitude, les possibilités du sens de la différence

Outre ce rapport prioritaire à la reproduction et à la traduction (qui n'exclut pas pour autant un rapport à l'interprétation et à la transformation), la gestion de la similitude, c'est-à-dire la capacité à élaborer le sens à travers des rapports de ressemblance, paraît porteur de sens dans la démarche de Gabrielle.

Entretien 1. *S. Bien, bien peut-être les mots quand que, moi je les imagine en images sans avoir de connaissances ou de films, tout ça, bien, ça me donne l'image, là je peux aller fouiller dans les films que j'ai déjà vu, là, je trouve l'image, mettons : « Ah, elle lui ressemble », puis là, mon cerveau, il passe à l'autre(...) C. Si tu n'as pas de connaissances immédiates, tu te fais une image que tu penses qui peut représenter le texte, c'est ça ? S. Oui. C. Et là, tu cherches dans ta tête s'il n'y aurait pas une autre image qui pourrait correspondre. S. Oui..*

Entretien 1. *S. Si j'ai déjà vu un docu, un documentaire sur ça, bien je vais essayer de reprendre les images qui... vont bien avec... C. Qui correspondent au texte ? S. Oui.²⁵*

Au-delà des extraits qui laissent penser à cette portée du sens de la similitude, la logique du fonctionnement mental de Gabrielle invite également à conclure à cette portée. Le sens de la similitude n'est-il pas en effet nécessaire à Gabrielle si elle veut conduire son projet de reproduction avec efficacité, c'est-à-dire si elle veut établir des correspondances entre les évoqués qu'elle génère et les informations du texte ?

Si Gabrielle parvient à élaborer le sens à travers des rapports de ressemblance, elle peut aussi le faire à travers des rapports de comparaison un peu plus tournés vers la différence, notamment vers la comparaison de situations à partir desquelles elle peut tirer des conclusions de différence. Dans le premier entretien, les extraits suivants sont à cet effet intéressants.

Entretien 1. *C. Donc tu vois l'usine de poissons puis les Chinois. Pendant que tu me parles, tu me dis : « bien, ils travaillent dans autre chose que le chemin de fer », est-ce que, est-ce que tu fais ce lien-là, est-ce que tu compares pour, pour le sa...S. Oui, bien parce que dans ça, ça a l'air leur travail a l'air mieux, mieux vivable. Ils sont plus acceptés, tandis qu'au chemin de fer, ils étaient plus traités comme des ex, des esclaves.*

²⁵ Au-delà du travail sur le texte, le discours de Gabrielle témoigne aussi du sens que peut lui apporter les rapports de similitude, notamment dans la comparaison qu'elle effectue entre les deux tâches de lecture réalisées. **Entretien 2.** *S. (...) bien tu sais, j'avais déjà fait l'exercice une fois. C. Oui. S. Donc, je me suis dit : « Je le ferai comme la fois passée ». C. Comme la dernière fois. S. C'est ça. **Entretien 2.** *S. Le pâté chinois, comme le pâté chinois. C. Comme le pâté chinois que tu avais revu. S. Oui. C. Là, tu vois l'assiette de rosbif avec des patates. S. Oui.**

Entretien 1. S. Comme le pâté chinois d'aujourd'hui. (...) Ca ne ressemblait probablement pas à ça, mais... Pâté chinois, ça revient comme du pâté chinois que mes parents font (...) Une table avec un plat blanc, parce que mon père fait toujours ça dans un plat blanc...

Entretien 1. C. *Et qu'est-ce qui t'attire quand tu compares ces, ces images-là dans ta tête ? Est-ce que tu cherches à voir qu'est-ce qui est pareil, ce qui se ressemble ou tu cherches les différences ?* S. Les différences...dans ce cas-là, les milieux... leur situation s'était améliorée.

Une priorité : le sens de l'explication

Bien que les indices soient peu nombreux en ce qui concerne l'apport du sens de l'application et de l'explication (notamment dans le premier entretien), certains extraits, puisés principalement dans le deuxième entretien, laissent entrevoir que le sens de l'explication est plus dominant dans la démarche mentale de Gabrielle. La prise en compte des informations qui permettent de comprendre la logique textuelle, de même que la capacité de Gabrielle à s'exprimer dans une logique causale sont à cet effet observables en quelques endroits. Les extraits suivants témoignent de cet apport potentiel du sens de l'explication.

Entretien 2. C. *Qu'est-ce qui se passe, donc, quand tu lis là, à ce moment-là, quand tu lis ce paragraphe-là ?* S. Bien quand que je vois une date, bien je l'enregistre, puis là souvent, il y a l'explication après, pourquoi cette date-là est nommée. Puis là, elle a, elle s'enregistre automatiquement à côté, bien en haut de la date.

Entretien 2. C. *O.k. Donc, tu as fait référence à ces mots-clés-là.* S. *Oui.* C. *Pour faire le lien avec la pauvreté qu'il y avait maintenant, mais dans le bateau, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *Et est-ce que ça t'a permis, est-ce que c'était pour mieux m'expliquer pourquoi... est-ce que tu, est-ce que c'était important pour toi, de savoir pourquoi les choses se passent ?* S. *Oui.* C. *C'est quoi les liens...* S. Oui. C'est comme la terre, on ne sait pas comment ça s'est passé, puis tout ça fait que c'est un peu plate. C. *Toi, tu aimerais avoir une explication des choses, de savoir ...* S. *Bien c'est ça, de savoir comment que nous, on est là.* C. *O.k. Les grands mystères de la vie là.* S. *Oui.* C. *Tu trouves ça...* S. *Bien c'est le fun.* C. *C'est le fun, mais tu aimerais avoir une explication pour ça ?* S. *Oui.*

L'espace et le temps : des lieux de sens maîtrisés et complémentaires

A propos des lieux de sens privilégiés, il semble que le sens de l'espace et du temps soient tous les deux investis par Gabrielle, mais à des niveaux différents. Si le registre de pensée paraît pouvoir s'inscrire dans le temps grâce au projet d'élaborer le sens graduellement, en établissant pour ce faire des relations logiques entre les informations présentées et en

organisant ces relations selon une séquence temporelle donnée, les outils mentaux qui permettent que se construise la pensée sont plutôt des outils organisés dans l'espace.

Le sens de l'espace : précisions

S'il est une chose qu'il importe de noter à propos des lieux de sens porteurs dans la démarche de Gabrielle, c'est d'abord et avant tout l'inscription du travail mental dans un espace d'accueil. Tout au long des deux entretiens, mais encore plus dans le deuxième, Gabrielle utilise en effet des termes qui permettent de penser que le sens s'enracine chez elle dans un espace dans lequel elle peut à la fois gérer ses outils évocatifs et placer les évocations qu'elle génère. Les extraits suivants sont à cet effet intéressants.

Entretien 2. *C. O.k. Donc, avant même de, avec le survol, ça t'a permis de voir qu'il y a des dates, donc, tu as fait revenir dans ta tête la droite du temps, c'est ça ? S. (Signe de tête affirmatif) C. Et, et elle revient cette droite-là, est-ce qu'elle est vide là ou il y a les mêmes choses que tu avais mises tantôt ? S. Il y a les mêmes choses encore, mais c'est comme une grande ligne là, je la vois section par section, puis ici, j'ai mis les trois dates là avec les explications, puis là, je vais avoir une autre section vide où est-ce que je vais pouvoir mettre qu'est-ce que j'ai appris dans tout ça.*

Entretien 2. *C. O.k. Donc le troisième paragraphe est lu. Est-ce que, avant de le lire, il y a des choses qui sont dans ta tête ou que tu fais revenir ou... S. Non. C. Non. S. Disons que je déplace tout pour laisser la place à... les nouvelles informations qui vont arriver. C. Tu déplaces tout, est-ce que c'est... quand tu me dis : "Déplace tout", c'est et les images, et la ligne du temps, et... S. Tout. C. Tout. C'est vide ? S. Ça devient une page blanche. C. C'est une page blanche. Tu as vraiment cette sensation-là, que tu vois blanc dans ta tête, ou... S. Bien tu sais, les vieux, les vieux parchemins-là. C. Oui. S. Un vieux parchemin puis une plume à côté. C. C'est comme ça ? S. Oui. Puis quand je viens pour écrire, bien la plume se met à écrire, puis là, elle garde les mots.*

Entretien 2. *C. Bon là, tu as ça, c'est pour le titre, qu'est-ce qui arrive après quand tu le lis, l'ensemble du paragraphe ? S. Euh, bien là, là il n'y avait pas de date, ça fait que... ma bordure numérique est restée dans mon tiroir. Mais j'ai sorti ma feuille blanche puis ma plume parce qu'il y avait beaucoup de mots importants.*

Entretien 2. *S. Puis après, bien si j'y demande : « J'aimerais ça voir qu'est-ce qui s'est passé là », il va me le mettre sur la feuille encore.*

De même, Gabrielle exprime en quelques endroits sa propension à placer et à organiser (mais pas toujours logiquement) les choses qu'elle traite et les moyens mentaux qu'elle possède dans cet espace.

Entretien 1. *S. (...) il emmagasine dans un petit tiroir.*

Entretien 2. *C. Qu'est-ce qui se passe donc, quand tu lis là, à ce moment-là, quand tu lis ce paragraphe-là ? S. Bien quand que je vois une date, bien je l'enregistre, puis là souvent,*

il y a l'explication après, pourquoi cette date-là est nommée. Puis là, elle a, elle s'enregistre automatiquement à côté, bien en haut de la date.

Entretien 2. C. O.k. Et qu'est-ce qui arrive, à ce moment-là, avec ta ligne du temps ? Est-ce que ta ligne du temps, qu'on... elle est toujours là quand même, puis il y a le film qui est comme plus dans le bas, dans ton, dans ta, dans ta vision ? S. Bien... C. Ou c'est disparu ? S. Bien mettons que la ligne se découpe en morceaux, comme je disais tantôt, une grande ligne tout ça, mettons je les empile (elle fait le geste de la rassembler du revers de la main), puis là, eux autres, avec je les rentre dans un tiroir. Ça fait que c'est un gros classeur (elle fait un carré dans l'espace), puis là, ils ont toute euh... ligne du temps (elle indique comme différents tiroirs), euh mots-clés, tous là. J'ouvre mon tiroir, puis je les mets dedans.

Entretien 2. S. Mais j'ai sorti ma feuille blanche, puis ma plume parce qu'il y avait beaucoup de mots importants. Ça fait que j'ai pris les mots les plus importants écrits, puis je les ai transférés dans mon tiroir. Puis quand ma page était pleine, bien c'est ça, je la vide avec tous les mots comme les petits oiseaux là, ils lèvent tous, puis ils s'en vont. Je mets ça dans mon tiroir. C. O.k. Ça c'est quand la page est pleine, c'est-à-dire quand tu as, tu sens, tu as l'impression que tous les mots que tu as besoin sont là ? S. Bien, quand que, tu sais, mettons j'écris des mots, des mots, des mots, je fais deux colonnes là, comme ça, puis là, mettons je n'ai plus de place, ma feuille est grande comme ça (elle dessine un contour sur la table), je n'ai plus de place. Bien là, c'est comme un sac comme ça (elle mime le fait de prendre un sac), puis là, ils vont les porter. C. Dans le tiroir ? S. Oui. C. Mais ils vont être là, si tu as besoin de te rappeler cette page-là, elle va revenir ? S. Oui, c'est comme ... C. Elle n'est pas jetée ? S. C'est comme tous des petits sacs là, puis là, mettons, il est marqué "La Traversée" ça fait que je le prends (elle mime le fait de prendre un sac et de l'ouvrir), je l'ouvre, puis il est écrit (elle montre comme une page sur la table).

Entretien 2. C. Et quand tu, tu m'en parles de cette... que cette page-là revient, que tu rouvres ton sac. S. Oui. C. Est-ce que c'est toute la page que tu vois avec tous les mots ou c'est un mot à la fois qui réapparaît ? S. Bien je les vois tous, puis mettons je veux parler de ça (elle désigne un lieu sur la table), bien il va là (elle bouge sa main), puis là le mot, tous les autres mots disparaissent, le mot va en haut, puis une phrase se fait (Silence).

Entretien 2. C. C'est ça. Puis quand tu as ta feuille comme ça et que tu revois tous les mots écrits, que tu as dits, est-ce qu'ils sont placés en ordre de comment ils ont été présentés dans le texte, tes mots, est-ce qu'ils sont, est-ce que c'est comme si tu revoyais le paragraphe et tu sais... S. Non. C. Où les situer dans le texte ou c'est disparate ? S. C'est pêle-mêle. C. C'est pêle-mêle. C'est pêle-mêle et ça revient pêle-mêle également. S. Oh, oui. C. Ça ne revient pas nécessairement comme le texte te les a présentés ? S. Non. C. Parce que là, comme tu m'as dit qu'ils étaient de la campagne, catholiques et anglais, mais ça, c'était plutôt au début. S. Oui, c'était je pense la troisième phrase. C. O.k.. S. Puis les conditions misérables de vie, c'était après. C. O.k. Mais c'est, c'est revenu pêle-mêle, ces mots-là ? S. Oui. C. Et tu n'as pas, tu n'as pas ce projet-là quand tu mets les choses dans ta tête nécessairement qui, qu'elles soient placées, ordonnées ? S. Non. C. Comme le texte l'a ordonné ? S. Non. Ils sont en deux colonnes, puis ils sont tous mélangés. Mais j'ai pas l'habitude de vraiment ramasser dans ma chambre, surtout là... ailleurs c'est correct, mais ma chambre, puis ma tête disons que... C. Ce n'est pas grave si c'est... la confusion ne te dérange pas et... S. Non. C. Puis tu te retrouves dans cette confusion-là de toute façon. S. Oui. C. Tu sais où aller chercher ton information même si pour quelqu'un d'autre ça pourrait avoir l'air bordélique dans ta tête ? S. Oui.

Entretien 2. C. O.k. Quand tu disais qu'il n'y avait pas assez de, puis là, tu as cherché, tu as cherché, tu cherchais « matériel médical » ? S. Oui. C. Il est revenu comment, tu

l'as vu écrit ? S. En mots. Oui. Bien dans ça... ma liste est pêle-mêle, donc c'est, tu sais... je les lis, mais là, à un moment donné, il est peut-être à côté d'un autre mot que je suis déjà allée voir, puis je ne le sais pas, donc il faut que je me promène dans ma liste.

Un autre indice permet également de penser que la gestion spatiale est chez Gabrielle porteuse de sens : sa propension à travailler en priorité les mots-clés. S'il est vrai que Gabrielle maîtrise avec une relative efficacité les gestes d'appropriation et d'approfondissement, il importe en effet de signaler qu'elle met principalement en œuvre ces gestes à partir d'une gestion de mots-clés portée essentiellement par un esprit de synthèse et une intuition générale du sens. De fait, et à de nombreuses occasions, Gabrielle témoigne de l'attention qu'elle porte aux mots-clés (régulièrement signifiants) et du traitement qu'elle en fait.

Entretien 1. *S. Je prends les mots-clés les plus importants (...).*

Entretien 1. *C. Et ces mots-clés là, c'est, ce sont lesquels pour... S. Pour les Chinois, il y a « la voie ferrée », « Chinois » évidemment, « les immigrants », puis la voie ferrée. C. O.k. Parce que c'est ça, ce sont des éléments que tu considères importants. S. Dans le contexte.*

Entretien 1. *S. Je pense que c'est mon cerveau qui s'en est vraiment...soucié, puis... Il a vraiment pris les mots-clés, puis il les a (silence), disons (silence), en tout cas, il les a transformés en images.*

Entretien 1. *C. Qu'est-ce qui se passait dans ta tête pour que tu puisses me dire : « j'ai lu, puis je comprends », qu'est-ce qui t'assure que tu as compris ? (...) S. Que je me rappelle de certaines choses, pas nécessairement très importantes, mais que ça va me permettre de comprendre ce texte-là.*

Entretien 2. *S. J'ai les dates, puis j'ai...mettons, il y a des mots significatifs en haut, j'ai ma droite du temps, puis les trois dates, puis là j'ai, mettons ça, ça, ça.*

Entretien 2. *S. Certains mots-clés, puis moi, je sais que ça, ça donne un contexte comme ça. C. O.k. Comme, euh, quels, quels mots-clés par exemple précis que tu vois avant de pouvoir me donner tout le contexte, toi ? S. Famine. Il y a les pommes de terre, les bonnes pommes de terre. C. (Rires) Oui. S. Puis, puis il y a les taux de mortalité, là. C. O.k. Ça fait que ça, ce sont des mots-clés, puis à partir de ce mot clé là, tu peux recréer une phrase. S. (Signe de tête affirmatif) C. Tu peux me redire la phrase au complet presque. S. (Signe de tête affirmatif).*

Entretien 2. *C. O.k. Et puis qu'est-ce qui arrive ? Bon là, tu as ça, c'est pour le titre, qu'est-ce qui arrive après quand tu le lis, l'ensemble du paragraphe ? S. Euh, bien là, là il n'y avait pas de date, ça fait que... ma bordure numérique est restée dans mon tiroir. Mais j'ai sorti ma feuille blanche puis ma plume parce qu'il y avait beaucoup de mots importants. (...)*

Entretien 2. *C. Ca te revient, (hésitations), tous les mots, tout ce que tu m'as dit, ce sont des mots que tu as mis sur ta feuille blanche, ou c'est... ce sont des mots-clés que tu as mis sur ta feuille blanche, puis là, tu me parles à propos de ces mots-clés, là. S. Des mots-clés toujours. C. O.k. Et c'est quoi les mots-clés, là, les mots que tu considérais importants, que tu as mis, que, que ton crayon a écrits sur la feuille blanche ? S. Campagne, anglais catholique... S. C'est pour la phrase. C. Oui. S. Enfants, euh, femmes pauvres, petits voiliers, euh, puis c'est ça là. (silence) C'est à peu près ça. C. Ce n'est pas ... S. Ah ! Conditions misérables, c'est ça.*

Entretien 2. C. *Ca fait qu'il n'y a rien qui est revenu à ce niveau-là, c'était vraiment les mots-clés. Oui.*

Entretien 2. C. *Tu as revu ces conditions-là et, et qu'est-ce que tu as revu quand tu as revu ces conditions de pauvreté ? S. Les mots-clés. C. Les mots-clés. Les mots-clés du deuxième paragraphe ? S. (Signe de tête affirmatif) C. Et, ces mots-clés, c'était... S. Pommes de terre, virus, conditions climatiques difficiles. C. O.k. Donc, tu as fait référence à ces mots-clés là. S. Oui. C. Pour faire le lien avec la pauvreté qu'il y avait maintenant mais dans le bateau, c'est ça ? S. Oui.*

Plus particulièrement encore, les extraits suivants puisés dans le deuxième entretien témoignent de cette gestion des mots-clés qui semble constituer l'une des assises principales de la constitution du sens chez Gabrielle.

Entretien 2. C. *C'est parce que lors d'une première lecture donc tu lis pour comprendre le sens général de l'information, c'est ça ? S. Oui (elle baille). C. Je comprends bien. Est-ce que, à ce moment-là, il y a quand même des choses déjà que tu places dans ta tête ? S. Oui bien les mots les plus importants, puis les dates beaucoup là. C. O.k. S. Mais à part ça, c'est beaucoup dans ma deuxième lecture que j'ai, que j'emmagasine. C. Dans la deuxième lecture là, tu fixes les choses plus. S. Oui. C. Il y a des mots-clés qui viennent s'installer ? S. Oui.*

Entretien 2. C. *Pour ce contexte-là, pas pour, pour le texte dans son ensemble, mais pour les deux paragraphes que tu viens de lire, qu'est-ce que, qu'est-ce qui s'est passé à la première lecture ? S. Bien la compréhension du texte. C. O.k. S. J'ai compris qu'est-ce qui se passait dans le texte. C. En général. S. Puis après ça, les mots-clés sont (silence) venus s'inscrire sur ma page blanche. (...) . C. Lors de la deuxième lecture, qu'est-ce qui se passe ? S. Euh bien plus de mots-clés beaucoup. C. O.k. S. Ceux qui sont emmagasinés là, puis là, ça a quasiment fait un paragraphe, tu sais, beaucoup de mots-clés. C. O.k. S. Euh, il y avait un film.²⁶*

Le sens du temps : précisions

Si Gabrielle semble enraciner son action mentale dans une intuition générale de sens et si elle paraît pouvoir traiter l'objet à percevoir de manière plus globale et synthétique (par une gestion des mots-clés déjà porteuse de sens), elle paraît également capable de nourrir son action mentale des apports du sens du temps. Ainsi, loin de laisser ses évocations sans organisation séquentielle, elle sait en organiser certaines selon un ordre bien déterminé (notamment les évocations de dates et d'événements). Dans le même

²⁶ Dans le prolongement de cette idée selon laquelle Gabrielle investit d'abord et avant tout le texte dans son aspect général (pour ensuite entrer dans la précision), l'extrait suivant est également intéressant, car il témoigne lui aussi d'un mouvement mental qui part du général puis qui va vers la précision. **Entretien 2.** C. O.k. *Et ça, c'est la première image que tu vois et ensuite tu vois des gens qui sont malades, c'est ça ? S. Oui. C. Et donc, l'île disparaît puis... S. Oui. C. Tu précises ton image. S. C'est comme si un avion prendrait le zoom de l'école (elle monte sa main dans les airs puis elle la redescend vers la table), puis là, on viendrait dans les classes voir ce qui se passe. C. O.k. Puis là, tu vois des gens malades. S. Oui, c'est ça.*

ordre d'idée, elle sait aussi penser ses évocations dans une logique d'analyse qui lui permet de poser des liens et d'exprimer des relations de type causale.

Principalement, sa capacité à inscrire les choses dans le temps est observable dans les extraits au cours desquels elle témoigne de l'utilité de sa ligne du temps mentale.

Entretien 1. *S. (...) Je me fais une ligne du temps dans ma tête (...) C. Tu l'as créée au tout début, pendant la lecture ou à la fin ? S. Et bien, un peu tout le temps parce quand les dates sont là, il faut qu'elle soit là pour tout de suite l'écrire.*

Entretien 2. *C. O.k. Tu lis le texte maintenant, je te donne le texte et tu le lis. Comment tu fais pour lire ce texte ? Qu'est-ce qui se passe pour pouvoir le lire et pour pouvoir bien le comprendre ? S. Bien (elle lève les yeux) il y a beaucoup de dates, il y a trois dates là. S. Encore les mettre en ordre numérique là, je mets mes dates puis mes événements. C. O.k. Donc, la même chose que la dernière fois. S. Oui. C. C'est-à-dire que tu t'es fait une ligne du temps, c'est ça ? S. Oui*

Entretien 2. *S. Il sait que s'il voit une date, bien là il la met dans ma droite du temps.*

Entretien 2. *C. Donc là, tu as relu le deuxième para, tu as lu le deuxième paragraphe, est-ce que avant même de le lire, il y avait déjà des choses auxquelles tu pensais dans ta tête ou...S. Ma droite du temps toujours. C. Elle était là ? S. Oui. Bien j'ai survolé un peu là, regardé, puis il y avait beaucoup de dates, bien beaucoup, trois, quatre dates je pense. C. O.k. S. Puis là, je me suis dit, « Bien je vas sortir ma droite du temps tout de suite, puis je vais enregistrer avant de ... »*

Son souci d'inscrire les choses dans le temps est également observable dans les extraits qui témoignent de sa capacité à organiser ses évocations (ou du moins à les exprimer) en respectant l'ordre des informations textuelles (le premier groupe d'extraits) et/ou en exprimant à l'occasion des rapports de causalité porteurs de sens (le deuxième groupe d'extraits).

Entretien 1. *S.(...) Puis mettons, ils faisaient exploser une roche, puis là, il y avait un Chinois qui mourrait puis, mettons, il y avait trop piqûres de mouches, puis là, ils se rendaient à l'infirmierie. C'était comme un film.*

Entretien 1. *S. Bien, c'est comme un film... il y a une image d'un Chinois avec trop de mouches. Après ça, salaire minime, là je vois des Chinois qui vivent dans une petite tente avec leur famille (...) Ca se suit, ça fait comme un film.*

Entretien 2. *C. Et est-ce qu'il y a autre chose qui se passe dans le paragraphe ensuite ? S. Euh, la famine. C. Oui. S. Une rue de terre avec des maisons, puis là, vu qu' ils disent des mauvaises conditions, beaucoup de pluie, du froid, plein d'affaires comme ça. Bien mettons de la pluie, c'est comme un film, là (...) Il pleut, puis après ça, il fait plus froid, puis là, ils récoltent leurs patates, puis il y a des virus là, ils disent qu'il y a un virus à peu près dans... les patates là, puis là, ils disent, ils trouvent leurs patates avec des virus, puis là, il y a eu beaucoup de morts parce qu'ils mangent des patates, puis là, c'est ça.*

Entretien 2. *C. O.k. Si on revient aux mots-clés, c'est quoi les mots-clés qui s'installent à la deuxième lecture ? S. Euh, quand que les Irlandais arrivent au port de Québec, ils sont*

atteints de maladies, il y a beaucoup d'Irlandais qui meurent dans le voyage. C. Oui. S. Quand ils arrivent au port de Québec, là, ils provoquent des...épidémies aux Canadiens, puis là, euh, le gouvernement décide de les envoyer en quarantaine sur la Grosse-Ile, puis il n'y a pas assez de, de matériel médical pour, le, (silence) pour soigner tout le monde.

Entretien 1. S. (...) ils mangeaient parce qu'ils avaient besoin de manger. Ils mangeaient des patates, puis du maïs, puis c'est comme ça que le pâté chinois est venu.

Entretien 1. S. C'était important pour toi, quand tu faisais toutes ces images-là, de, de donner du sens au texte, c'est-à-dire d'avoir des relations entre chacune des images, que le film soit logique, etc.? S. Oui, je n'aime pas ça, des affaires trop compliquées que je ne comprends pas. Quand c'est logique, c'est plus limpide, je peux mieux comprendre.

Entretien 2. C. Et si je te demande de m'expliquer de ce que tu as compris de ce paragraphe-là, tu me dirais quoi ? S. Bien que, bien que, l'Irlande le, les, les légumes qui fait partie le plus de leur alimentation, c'est les patates. Puis que, euh, bien quand qu' il y a eu les conditions climatiques plus euh...(silence) C. Difficiles ? S. Oui, c'est ça, ils ont, bien là, ils ne pouvaient plus vraiment manger de patates, puis ça l'a fait une famine, puis après ça, il y a eu une maladie dans les patates, mais il y en a qui se foutaient pas mal de la maladie, puis ils les ont mangés quand même, puis là ils mouraient. Puis là, il y en a qui ne voulaient pas mourir, ça fait qu'ils sont, se sont immi, immigrés au Canada. C. O.k. Donc ça, c'est ce que tu as compris du texte. S. Oui.

LES CONTENUS ÉVOCATIFS

La mobilité et la flexibilité avec laquelle Gabrielle peut mettre en jeu plusieurs contenus évocatifs sont aussi apparentes que la mobilité avec laquelle elle peut mettre en jeu plusieurs formes évocatifs. Bien que les deux tâches de lecture aient donné lieu à une action mentale inscrite prioritairement dans l'élaboration d'évoqués visuels, des évoqués verbaux et des évoqués auditifs semblent également pouvoir supporter la constitution du sens. Par contre, pour les deux tâches de lecture, c'est véritablement les évocations de nature visuelle qui paraissent largement prioritaires. Principalement, ces évoqués visuels sont gérés dans les domaines de la réalité concrète et des automatismes (paramètres 1 et 2).

La nature des évoqués : la dominante des évoqués visuels

A de multiples endroits dans les deux entretiens, Gabrielle explicite spontanément le support privilégié que constituent les évoqués visuels dans son travail mental. Les extraits suivants sont à cet effet significatifs. Le premier groupe d'extraits témoigne d'une expression spontanée. Au contraire, le deuxième groupe d'extraits illustre davantage des

moments dans les entretiens où Gabrielle confirme, après questionnement, l'apport des évoqués visuels.

Entretien 1. S. Bien plus des images... A9B. S. Bien beaucoup d'images.

Entretien 1. S. Mots, images, ligne du temps, c'est à peu près ce que j'utilise.

Entretien 1. S. Bien, images et mots. C. Images et mots. S. Ca dépend qu'est-ce que j'imagine là, mais...souvent images et mots.

Entretien 2. C. Et pour m'en parler, pour pouvoir faire un retour comme ça, qu'est-ce que tu as en tête ? Je m'en doute un peu, mais... S. Droite du temps, puis mots, mes petits tiroirs. (...) Je commence à te parler, puis là, ça se peut que j'aie un petit blocage, puis là, un a moment donné, j'attends un peu, puis là, l'image revient puis tout, là je peux laisser couler.

Entretien 2. S. Non, bien les gens, j'en ai entendu parler, puis là, je me suis comme dit, bien j'ai l'imagination très fertile, ça fait que...j'ai entendu ça et probablement j'ai, je me suis fait une image. Je suis très visuelle comme personne aussi (rires).

Entretien 2. C. Puis qu'est-ce que tu as compris que tu faisais ? S. Bien que j'utilisais beaucoup les mots, les images. C. O.k. Donc revoir les mots ? S. Oui. C. Et mettre des images avec ça éventuellement. S. Oui.

Entretien 1. C. Donc pour chaque réalité, qui est, ce qui est écrit dans le texte, tu essaies de le représenter avec des images. S. (Signe de tête affirmatif).

Entretien 1. C. Et puis, au niveau des images, parce que tu te fais aussi des images ? S. Oui.

Entretien 1. C. Ce sont vraiment des images (...) qui sont revenues puis qui t'ont aidée à comprendre. S. Oui.

Entretien 2. C. Et à chaque fois que tu ouvres un tiroir, tu vois quelque chose ? S. Oui. C. Tu vois un mot écrit ou tu vois des images ou...S. Oui.

Entretien 2. C. Euh, et quand tu me parles de ce paragraphe-là, ce sont les mots-clés et les images qui reviennent ? S. Oui. C. Ou juste les mots-clés, ou... S. Les deux.

Si les évoqués visuels paraissent dominants dans l'action mentale de Gabrielle, ils ne semblent pas exclusifs. En effet, bien qu'elle les utilise peu pour les tâches de lecture proposées, Gabrielle dit pouvoir élaborer des évoqués verbaux et/ou auditifs (notamment lorsqu'elle explique comment elle parvient à réactiver ses acquis). L'idée maîtresse qui se dégage de cette gestion flexible des outils évocatifs (et de leur nature) est la suivante: Gabrielle semble en mesure de diriger son projet d'évocation en fonction de l'objet de perception et de la nature de la tâche. Cet extrait est à cet effet significatif.

Entretien 2. C. O.k. Est-ce que, je suis curieuse de savoir, je me demandais ça, après le premier entretien aussi, est-ce que tu as l'impression de les réentendre aussi, ces phrases-là, ou c'est vraiment juste tu les, tu les vois ? S. Bien là, je ne lis pas à haute voix, si quelqu'un me lisait à haute voix, probablement que je le réentendrais, mais vu que c'est moi qui lis, puis que je ne parle pas fort, bien, bien je fais rien que les voir.

La gestion paramétrique : une gestion multiple et mobile

Lors des tâches de lecture proposées, c'est donc prioritairement par des évoqués de nature visuelle que Gabrielle s'approprie le texte. Dans le cadre de cette gestion évocative à dominante visuelle, l'ensemble des paramètres paraît être visité par Gabrielle, mais ce sont prioritairement l'évocation (souvent dirigée) des mots puis la représentation concrète (davantage spontanée) de ces mots qui semblent porter le travail mental. Comme l'illustrent les extraits suivants, un double mouvement d'appropriation paramétrique paraît de fait caractériser le démarche mentale de Gabrielle.

Entretien 1. S. *Il y a les mots-clés (...), puis après ça, bien ça change en images.*

Entretien 1. S. *En (...) emmagasinant les mots, souvent l'image vient avec (...).*

Entretien 1. S. *Je pense que c'est mon cerveau qui s'en est vraiment...soucié, puis... Il a vraiment pris les mots-clés, puis il les a (silence), disons (silence), en tout cas, il les a transformés en images.²⁷*

Le domaine des automatismes (paramètre 2) et de la réalité concrète (paramètre 1)

A plusieurs moments au cours des deux entretiens, Gabrielle exprime spontanément sa capacité à évoquer visuellement les mots du texte.

Entretien 1. C. *Et quand elles sont emmagasinées, elles le sont comment ? Tu les vois écrites, ces choses-là, tu vois des images, tu te réentends les dire et c'est juste l'effet de redire les chose qui t'aide, qu'est-ce qui t'aide ? S. Bien souvent, je les vois écrites... c'est comme une feuille blanche, puis les, les mots vont apparaître ou disparaître, peu importe si j'emmagasine ou si je veux revenir chercher autre chose (...) Comme une feuille blanche, les mots sont là.*

Entretien 1. S. *Euh, les taxes reviennent en mots...*

Entretien 2. S. *Dans un petit tiroir. C. (Rires) Dans tes petits tiroirs. Est-ce que ça veut dire que tu les revois écrits ou tu rouvres les tiroirs et tu vas les réentendre ? S. Je les revois écrits toujours (...) J'ai les dates, puis j'ai...mettons, il y a des mots significatifs en haut, j'ai ma droite du temps, puis les trois dates, puis là j'ai, mettons ça, ça, ça.*

Entretien 2. C. *O.k. Pour savoir ça, pour comprendre ça, ça te revient comment ça, que ça fait partie de l'empire britannique ? S. En mots. C. En mots écrits ? S. Disons que je l'ai lu puis vu que ce n'était pas un paragraphe long, bien je l'ai tout emmagasiné. Ça fait que*

²⁷ Le même mouvement est observable lorsque les évocations sont réactivées, comme l'illustre cet extrait. **Entretien 2.** C. *Donc tu m'as dit presque quatre phrases au complet, est-ce que ces quatre phrases-là au complet sont mises dans, dans, dans ta tête écrites ou c'est juste des mots, des mots-clés sur lesquels tu t'es inspirée ? S. Les mots-clés, bien tu sais, ma mémoire, elle sait que les phrases, je les connais, je les ai presque apprises par cœur, mais que mes mots-clés m'aident à remettre le contexte puis tout. (...) C'est juste que je les revois. C. C'est comme si presque tu avais photographié le paragraphe au complet. S. Oui. C. Puis si tu as des blancs bien tu vas chercher dans ta liste de mots qui te manquent ? S. De mot qui, oui. C. O.k. Puis tu es presque capable de revoir l'ensemble du paragraphe ? S. Oui. C. C'est ça. o.k. Là, tu me dis que tu avais fait un film aussi dans la deuxième lecture. S. Oui. C. Euh, un film donc des images, c'est ça ? S. Oui.*

ça m'est revenu comme mes petits tiroirs là. C. Tu le revois écrit, ça ? S. Oui. C. Tu revois écrit la phrase au complet avec le, le fait que c'est l'empire britannique, ou juste l'empire britannique ? S. J'ai toute la phrase. C. Toute la phrase. Donc, tu peux presque revoir l'ensemble du paragraphe ? S. Oui. C. Presque avec chaque mot ? S. Oui.

Entretien 2. C. Tu as vraiment cette sensation-là, que tu vois blanc dans ta tête, ou... S. Bien tu sais, les vieux, les vieux parchemins. C. Oui. S. Un vieux parchemin puis une plume à côté. C. C'est comme ça ? S. Oui. Puis quand je viens pour écrire, bien la plume se met à écrire, puis là, elle garde les mots. C. O.k. Tu les vois, les mots, quand tu écris comme ça ? C'est-à-dire, quand tu fais exister les mots pour pouvoir les revoir, tu te, tu vois la plume en train de les réécrire ? S. Oui. C. Ou elle écrit comme d'un coup juste à toucher le papier peint ? S. Non, elle écrit la ... (silence) C. Elle écrit vraiment les mots ou les dates, etc. S. Oui, comme le crayon magique qui fait les devoirs.

A d'autres endroits, Gabrielle confirme, après proposition, cette capacité à revoir les mots dans sa tête. De même, elle exprime sa capacité à faire revenir, si besoin, ses évoqués visuels gérés en paramètre 2.

Entretien 1. C. Puis, de rentrer un mot dans ta tête, c'est de pouvoir le, le revoir éventuellement si tu en as besoin ? S. Oui.

Entretien 1. C. Donc, tu vois la date écrite ? S. Oui (...) il y a les mots-clés en haut (...) C. Des mots-clés que tu peux revoir, c'est ça ? S. Oui.

Entretien 1. C. O.k. Donc, la même chose que la dernière fois. S. Oui. C. C'est-à-dire que tu t'es fait une ligne du temps, c'est ça ? S. Oui, oui. C. Une ligne du temps qui est visuelle, que tu peux voir là ? S. Oui, comme sur une page blanche là, une page blanche puis l'écriture s'écrit là. C. O.k. Et là, tu as mis les trois dates dans cette ligne du temps là ? S. Oui

Entretien 2. C. O.k. Donc, quand tu dis qu'elle s'enregistre, est-ce que c'est la même procédure que tout à l'heure ? S. Oui. C. C'est-à-dire que ce sont des mots-clés qui se mettent à côté de ta date qui est écrite et que tu vois écrite ? S. Oui.

Entretien 2. C. Les choses que tu, et tu, tu revois vraiment bien écrites les phrases que tu viens de me dire, ou certains mots ? S. Certains mots-clés, puis moi, je sais que ça, ça donne un contexte comme ça.

Entretien 2. C. Et quand tu, tu m'en parles, de cette... que cette page-là revient, que tu rouvres ton sac. S. Oui. C. Est-ce que c'est toute la page que tu vois avec tous les mots ou c'est un mot à la fois qui réapparaît ? S. Bien je les vois tous, puis mettons je veux parler de ça (elle désigne un lieu sur la table), bien il va là (elle bouge sa main), puis là le mot, tous les autres mots disparaissent, le mot va en haut, puis une phrase se fait (...)

Entretien 2. C. O.k. Quand tu les redis, ces noms de maladies là, est-ce que tu les revois très bien écrits ou c'est plus la sensation de l'entendre, mais de pas être sûre de comment ça se dit ou... S. Écrits. C. Tu les vois écrits ? S. Oui. C. Et tu les vois écrits lettre par lettre, tu peux lire les, les, les lettres et les revoir, ou... S. Bien oui, puis non là. C'est un peu flou.

Entretien 2. C. O.k. Quand tu disais qu'il n'y avait pas assez de, puis là, tu as cherché, tu as cherché, tu cherchais « matériel médical » ? S. Oui. C. Il est revenu comment, tu l'as vu écrit ? S. En mots.

Entretien 2. C. O.k. Puis quand tu dis que les phrases tu les connais, que tu les as presque apprises par cœur, c'est vraiment que tu peux les, les revoir, ces phrases-là (...) S. Oui. C. Ce n'est pas parce que tu les réentends ? S. Non.²⁸

²⁸ En ce qui concerne la gestion paramétrique, il importe de noter que les extraits témoignant d'une gestion visuelle du paramètre 2 sont beaucoup plus nombreux dans le deuxième entretien et que

Au-delà de cette importance du domaine des automatismes (paramètre 2), plusieurs extraits permettent aussi d'observer un deuxième mouvement mental (celui-là souvent plus spontané) : l'élaboration d'évoqués visuels capables de représenter concrètement la situation évoquée par les mots du texte (même les mots abstraits) ou l'élaboration d'évoqués visuels capables de témoigner des acquis emmagasinés.

Entretien 1. *C. Donc, pour chaque réalité, qui est, ce qui est écrit dans le texte, tu essaies de le représenter avec des images. S. (Signe de tête affirmatif).*

Entretien 1. *C. Et est-ce que tu penses que des fois te parler le texte, ça pourrait t'aider aussi ? Est-ce qu'il y a des textes que tu ne réussis pas à mettre les mots ou à te faire des images ? S. Non. C. Tu réussis pour tous les textes. S. Oui. C. Même les textes qui sont plus abstraits, etc. ? S. Oui. C. Tu mets les mots dans ta tête écrits à ce moment-là, c'est ça ? S. Oui.*

Entretien 1. *Plus des images. Des images de documentaires qui montraient des familles, mettons.*

Entretien 1. *S. Bien, beaucoup d'images. Mettons, ça parlait des Chinois, ils travaillaient sur les chemins de fer dans des conditions difficiles, des falaises dangereuses, des mousses puis tout ça. Bien là, je voyais, mettons le chemin de fer avec des fossés sur le côté puis des Chinois qui travaillaient.*

Entretien 1. *S. Comme le pâté chinois d'aujourd'hui. (...) Ca ne ressemblait probablement pas à ça, mais... Pâté chinois, ça revient comme du pâté chinois que mes parents font (...) Une table avec un plat blanc, parce que mon père fait toujours ça dans un plat blanc.*

Entretien 1. *S. Il a, admettons, pris Vancouver, un fond de ville de Vancouver avec les immigrants chinois, certains immigrants chinois, puis tout ça a donné une image concrète.*

Entretien 2. *C. À quel moment les images surgissent ? S. Euh, quand ils parlent des pommes de terre (...) S. Je vois l'assiette de rosbif avec les pommes de terre. C. O.k. Tu as vu ça, donc ? S. Oui. (...) Euh, la famine. Une rue de terre avec des maisons (...) c'est comme un film là (...)*

Entretien 2. *C. Qu'est-ce qui, à quoi tu as pensé exactement quand tu as vu le titre, avant même de lire le reste du paragraphe ? S. Bien, bien des bateaux, ils disent, non pas... Bien, avant de lire le paragraphe, bien des (hésitations), des bateaux avec plein, plein, plein, plein de monde tout « tassés ». C. O.k. Ça, c'est une image que tu as eue avec... S. Oui.*

Entretien 2. *C. O.k. Là, tu me dis que tu avais fait un film aussi dans la deuxième lecture. S. Oui. C. Euh, un film donc des images, c'est ça ? S. Oui. C'est quoi les images qui... S. Bien, la Grosse-Ile, comme ça, là (elle fait un cercle avec ses mains), disons en miniature. C. O.k. S. Puis là, il y a des centres infirmiers, puis là, il y a plein de monde malade (elle fait une figure malade). Ça ressemble à ça.*

parallèlement, la gestion visuelle du paramètre 1 est quant à elle moins apparente. Les explications à ce constat demeurent par contre difficiles à poser.

Le domaine des relations logiques et le domaine de l'imaginaire

Bien que la gestion des paramètres des automatismes et de la réalité concrète paraît dominante chez Gabrielle, elle n'exclut pas pour autant la gestion visuelle des paramètres de la logique et de l'imagination. Comme l'illustre bien le recours à la ligne du temps, véritable support visuel schématique, Gabrielle fait en effet la preuve de sa capacité à élaborer des représentations visuelles plus schématiques.

Entretien 1. S. Et bien, mettons, les nombres, il y a beaucoup de dates. Bien là, je remplis la droite, euh, la ligne droite du temps. Mettons... je mets mes dates, puis, dans ma tête, je me fais une ligne du temps. D'habitude, on fait ça sur une feuille, mais j'ai pas de feuille, ça fait que... Je me fais une ligne du temps dans ma tête, puis là, je me dis, je prends les mots-clés les plus importants, puis j'ai écrit, mettons il y a la ligne du temps, il y a la date (elle montre sur la table la disposition des choses) en dessous puis qu'est-ce qui s'est passé là.

Entretien 2. C. Donc là, tu as relu le deuxième (...) paragraphe, est-ce que avant même de le lire, il y avait déjà des choses auxquelles tu pensais dans ta tête ou...S. Ma droite du temps toujours. C. Elle était là ? S. Oui. C. Et, et elle revient, cette droite-là, est-ce qu'elle est vide là ou il y a les mêmes choses que tu avais mises tantôt ? S. Il y a les mêmes choses encore mais c'est comme une grande ligne là, je la vois section par section puis ici, j'ai mis les trois dates là avec les explications, puis là, je vais avoir une autre section vide où est-ce que je vais pouvoir mettre qu'est-ce que j'ai appris dans tout ça.

De même, lorsque cela est nécessaire, entre autres lorsque aucune référence particulière ne permet de puiser dans un répertoire connu, Gabrielle témoigne également d'une capacité à gérer, en évoqués visuels toujours, le domaine de l'imaginaire. Les extraits suivants sont à cet effet intéressants.

Entretien 1. S. Bien, bien peut-être les mots quand que, moi je les imagine en images sans avoir de connaissances (...) C. Si tu n'as pas de connaissances immédiates, tu te fais une image que tu penses qui peut représenter le texte, c'est ça ? S. Oui. C. Et là, tu cherches dans ta tête s'il n'y aurait pas une autre image qui pourrait correspondre ? S. Oui.

Entretien 2. C. Est-ce que ce sont des images que tu avais déjà vues à quelque part ça, comme la rue avec des maisons ? S. Non. C. Le fait que les gens... S. Non, j'ai une imagination très fertile, ça fait que. C. O.k. Donc ...S. Ce n'est pas très difficile. C. Tu peux facilement imaginer ce que le texte veut dire. S. Oui.

Entretien 2. C. C'est une image que tu avais prise quelque part, qui te revient, quelque chose que tu as vu, ou... S. Non bien les gens, j'en ai entendu parler, puis là, je me suis comme dit, bien j'ai l'imagination très fertile, ça fait que...j'ai entendu ça et probablement j'ai, je me suis fait une image. Je suis très visuelle comme personne aussi

*(rires). C. Oui. S. Hum, j'ai... probablement que j'avais déjà concrétisé ça dans ma tête, puis elle est revenue. C. Tu l'as fait revenir. S. Oui.*²⁹

Le contenu textuel des évocations

Si Gabrielle parvient à donner sens au texte, c'est aussi parce qu'elle appuie tout son travail mental sur un contenu textuel riche. De fait, bien que Gabrielle accorde à certains mots du texte (la plupart du temps signifiants par rapport au contexte) une attention particulière, elle porte aussi attention à l'ensemble des informations données à comprendre (notamment parce qu'elle est portée, de par son projet de reproduction, à prendre en compte la totalité du texte. A de multiples occasions dans les deux entretiens, Gabrielle témoigne ainsi de sa capacité à évoquer des mots, mais aussi des phrases. De même, elle fait la preuve de sa capacité à exprimer l'ensemble des informations contenues dans un paragraphe.

Dans le prolongement de cette attention portée à l'ensemble du texte, Gabrielle paraît également pouvoir traiter tous les types d'informations. Ainsi, loin de ne s'attarder qu'à un aspect du texte, elle exprime l'attention qu'elle porte aux personnages (les immigrants chinois ou irlandais), aux lieux dans lesquels se déroule l'action (les lieux de travail, les pays touchés dans le récit), aux dates (évoquées sur la ligne du temps) et enfin à la trame événementielle dans son ensemble (principalement les causes et les conséquences).

PROLONGEMENT DU TRAVAIL MENTAL : LES RAPPELS DE COMPREHENSION

Les rappels qui font suite à la lecture des textes (ou d'une partie du texte pour la deuxième tâche de lecture), loin d'infirmes les analyses proposées, permettent de confirmer de nombreuses observations réalisées à propos des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Gabrielle. En regardant de plus près l'expression de la compréhension, il est en effet possible d'établir des correspondances relativement

²⁹ A un autre moment par contre, Gabrielle affirme ne pouvoir élaborer des images sans référentiel, ce qui laisse croire que la gestion du paramètre 4 n'est pas toujours la voie choisie ou du moins que cette gestion est essentiellement dominée par une imagination reproductrice. **Entretien 2.** C. *o.k. Est-ce que pour ce paragraphe-là, il y a aussi, bon là il y a beaucoup de mots qui sont revenus, là tu as mis des mots-clés sur ta feuille, est-ce que tu as des images aussi qui sont...* S. *Non.* C. *Pas d'images ?* S. *Bien je n'avais pas de, de, à part l'image du traversier là.* C. *Oui, du bateau sur ...S. Je n'avais pas de, de (silence) pas de référence, pas de moyens là.* C. *o.k. Ça fait que il n'y a rien qui est revenu à ce niveau-là, c'était vraiment les mots-clés.* S. *Oui.*

importantes entre la nature de l'activité mentale réalisée lors des tâches de lecture et la nature du rappel.

Lors de la première tâche de lecture, Gabrielle réalise un rappel qui exprime avec beaucoup de précision et dans un ordre temporel l'essentiel des éléments informatifs présentés dans le texte (comme pouvait le laisser supposer son projet de s'appropriier le texte au plus près). Le rappel est à cet effet un moment durant lequel Gabrielle paraît pouvoir exprimer avec ordre les évoqués visuels qu'elle a constitués lors de la lecture (ou du moins les évoqués dont elle a besoin pour exprimer sa compréhension du texte). Elle réfère pour ce faire à des indices-synthèses, essentiellement des « *images les plus symboliques* » (entretien 1).

Entretien 1. *C. Quand tu y repenses au texte, qu'est-ce qui te revient à ce moment-là ? S. Et bien toujours les immigrants chinois. S. Le chemin de fer, les conditions misérables de vie, euh, les conditions difficiles de travail, le pâtre chinois, puis... les taxes, il y avait des taxes que les familles chinoises devaient payer pour entrer au Canada en particulier, puis c'est ça. Ce sont les éléments que j'ai gardés dans ma tête »*

Ces indices dont elle a besoin sont réactivés comme ils ont été codés. « (...) *En mots, ils vont revenir en mots (...), mais ceux que j'ai vus en images vont rester en images* » (entretien 1).

Les rappels de compréhension réalisés lors de la deuxième tâche de lecture permettent eux aussi (et même davantage) de préciser les analyses qui ont été proposées. Ces rappels illustrent de nouveau le rôle du projet de reproduction et de traduction, la capacité de Gabrielle à exprimer le texte au plus près (en respectant pour ce faire la trame événementielle et en posant, au besoin, les rapports logiques qui s'imposent).

Entretien 2. *C. O.k. Et si je te demandais, là, de me raconter ce que tu as, tu as compris de l'ensemble du texte. Si tu avais à expliquer à quelqu'un l'immigration irlandaise, tu en dirais quoi grâce au texte ? S. Hum, en 1811, je crois, euh, quelques familles irlandaises sont venues. En 18, entre 1830 et 1850, là il y a beaucoup plus d'Irlandais qui sont venus. Après ça, ils sont venus pourquoi, parce qu'il y avait des conditions difficiles de vie, puis des conditions climatiques aussi difficiles, puis les pommes de terre avaient des virus, puis ça mourai beaucoup. Donc, euh, au 19ème siècle, il y a beaucoup de, la population baisse d'un quart à cause des maladies puis de l'immigration. C. O.k. S. Euh, la traversée, ils ont traversé en, dans des petites bat, bateaux de bois puis là, c'était difficile, il y avait surpopulation sur les bateaux puis tout ça (silence). Puis, il y avait les maladies quand ils sont en, le bateau, il y a tout ça. Puis là, quand ils sont arrivés ici, bien les Québécois, les Canadiens, ils ont mis les Irlandais puis ceux qui étaient malades sur la Grosse-Ile, isolés, puis il n'y avait pas assez de matériel pour que tout le monde soit sauvé, ça fait qu'il y a beaucoup de personnes qui sont mortes.*

Parallèlement, l'analyse de ces rappels permet également de constater une fois de plus l'apport des évoqués visuels gérés essentiellement en paramètre 1 ou en paramètre 2.

Entretien 2. C. *Et pour m'en parler, pour pouvoir faire un retour comme ça, qu'est-ce que tu as en tête ? Je m'en doute un peu mais... S. Droite du temps, puis mots, mes petits tiroirs. (...) Je commence à te parler, puis là, ça se peut que j'aie un petit blocage, puis là, a un moment donné, j'attends un peu, puis là, l'image revient puis tout, là je peux laisser couler.*

Entretien 2. C. *Quand tu m'en parles, qu'est-ce... est-ce qu'il y a des choses plus précises qui reviennent ou tout revient ? Qu'est-ce qu'il y a dans ta tête qui revient pour que tu puisses m'en parler ? S. La droite du temps, les mots puis quelques images. C. O.k. En ordre ça été au tout début la droite du temps qui te revient ? S. Oui, parce qu'il y avait beaucoup de dates dans les deux premiers paragraphes. C. O.k. Et là, est-ce que c'est l'ensemble de la droite du temps ou c'est juste une section ou ... S. Euh des sections. C. Plutôt des sections. S. Oui. C. Donc quand tu me parles du début du paragraphe, du, du premier paragraphe... S. Oui. C. C'est la section droite du temps que tu avais fait, le premier paragraphe, avec la date tu revois des mots-clés, c'est ça ? S. Oui. C. Et ces mots-clés-là te permettent de m'en parler. S. Oui. C. Si, quand tu as fait, quand tu as lu, il y avait des images qui ont été associées, les images reviennent ? S. Oui. C. Comme est-ce que les patates sont revenues ? S. Oui. C. Quand tu m'as parlé des patates, les patates sont revenues. Et c'est revenu en ordre quand même tout ça ? S. (Signe de tête affirmatif).*

Figure 3
Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Gabrielle

Nature du travail	PERCEPTION <i>écho de perception</i>	EVOICATION
-------------------	--	-------------------

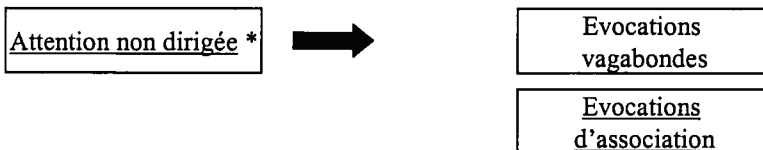
Les formes évocatrices dominantes

<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>				
Gestes d'appropriation	GESTE D'ATTENTION constitution d'objets mentaux		GESTE DE MEMORISATION Moyen d'élaboration du sens / mémoire de travail	
	<u>Attention non dirigée *</u>	Attention dirigée	<u>Mémorisation non dirigée</u>	Mémorisation dirigée
Gestes d'approfondissement	GESTE DE COMPREHENSION Evocations de compréhension		GESTE DE REFLEXION	
	Compréhension spontanée	Compréhension élaborée	Travail de sens dirigé	
<i>La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble</i>				
Structures diverses de projets de sens	Espace		Temps	
	Transformation / Interprétation		Reproduction / Traduction	
	Différence		Similitude	
	Application		Explication	

Les contenus évocatifs dominants

La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	<u>Evoqués auditifs</u>	<u>Evoqués verbaux</u>	<u>Evoqués kinesthésiques</u>
Gestion paramétrique	Paramètre 1	Paramètre 2	Paramètre 3	Paramètre 4
Le contenu textuel des évocations				
Unités textuelles	Mots	Phrases	Paragraphe	Texte
	Dates	Lieux	Personnages	Trame

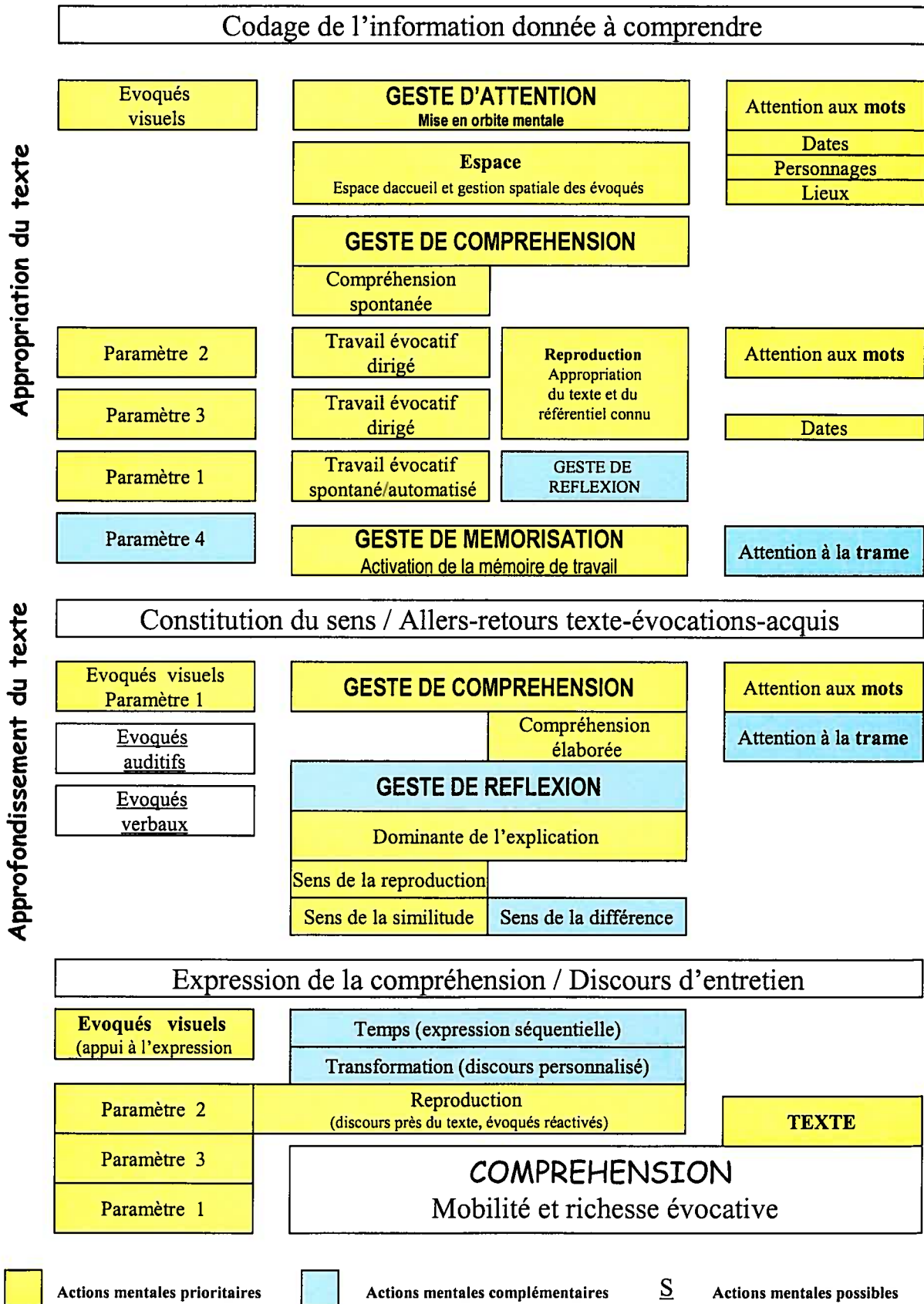
Complément d'information: geste d'appropriation



Dominante
 Utilisation ponctuelle
S Indices minimaux / Expression sans application

Figure 4

Portrait schématique de la démarche mentale de compréhension de Gabrielle
(identification des actions mentales mises en œuvre au cours d'une tâche de compréhension en lecture)



JULIEN

SUJET « BON COMPRENEUR »

L'observation plus approfondie des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Julien au cours des deux tâches de lecture permet de dresser un portrait descriptif de la démarche privilégiée dans le cadre de ces tâches. Notamment, cette observation permet de constater le caractère Riche et mobile de l'action mentale mise en jeu par Julien, particulièrement l'apport que permet la maîtrise des gestes d'approfondissement dans la découverte du sens.

Si l'observation du travail évocatif se réalise assez aisément, c'est principalement parce que Julien parvient avec une relative facilité à entrer dans la démarche introspective, porté qu'il est par des compétences métacognitives importantes (capacité à évaluer la difficulté de la tâche, capacité à modifier ses procédures en fonction des situations et, plus particulièrement, capacité à prendre conscience de sa démarche et à exprimer cette prise de conscience par un métalangage signifiant). Conscient des difficultés que peut soulever l'introspection (notamment parce qu'elle a comme objet des procédures sur lesquelles il est peu fréquent de réfléchir), Julien entre dans la démarche avec un souci de précision constant qui l'amène à plusieurs reprises à préciser sa pensée ou à reprendre ses propos³⁰. Dès le premier entretien et spontanément (avant même parfois qu'il soit spécifiquement questionné sur un point donné), Julien parvient donc à décrire son action mentale.

Parfois, Julien est par contre entraîné par son propre discours et parfois son attention aux propos du chercheur est fragile (ce qui réduit parfois sa réceptivité vis-à-vis des questions de l'entretien). Généralement par contre, il demeure réceptif. De plus, certaines dimensions de la vie mentale, notamment celles qui ont trait aux contenus évocatifs, sont plus difficiles à observer. A ce propos, les réponses restent parfois évasives, voire contradictoires (peut-être parce que cette dimension est trop automatisée chez Julien pour être conscientisée dans le détail). Enfin, et comme pour tous les sujets, certaines questions demeurent et certaines observations devraient être approfondies au moyen d'entretiens supplémentaires. Notamment, il aurait été intéressant de cerner avec plus de justesse le rôle des évoqués verbaux (au-delà de la portée du discours dans l'immédiat de l'entretien) dans l'action mentale privilégiée par Julien en cours de lecture.

³⁰ Il est même le seul sujet à vouloir préciser, dès le début du second entretien, certains traits caractéristiques de sa démarche qu'il avait abordés lors du premier entretien.

LES FORMES ÉVOCATIVES

La mobilité avec laquelle Julien peut mettre en jeu plusieurs formes évocatrices est évidente. Au cours des deux entretiens, plusieurs des formes ciblées dans le cadre conceptuel comme étant prometteuses pour l'élaboration du sens sont mises en jeu, et cette mise en œuvre s'appuie très régulièrement sur une gestion de qualité et une maîtrise assurée.

Comme il a été précédemment annoncé, l'apport que permet la maîtrise des gestes d'approfondissement dans l'élaboration du sens est particulièrement observable chez Julien. Pour parvenir à élaborer le sens de l'ensemble du texte, Julien réalise en effet un travail de relations et d'allers-retours constants entre les différentes informations données à comprendre dans le texte et les acquis de savoir ou d'expérience évoqués en cours de lecture. De fait, les gestes nécessaires à l'appropriation première, à savoir l'attention et/ou la mémorisation, sont bien mis en œuvre (souvent spontanément), mais encore plus les gestes d'approfondissement, qui permettent que s'organise la pensée et que s'élabore le sens, sont maîtrisés.

Sans cesse en quête d'une compréhension approfondie et détaillée, Julien témoigne véritablement d'une capacité à utiliser les nombreuses potentialités de sa vie mentale; il sait investir les structures de projets de sens propres à une gestion mobile des différents gestes mentaux. D'abord porté par une intuition générale du sens du texte qui semble surgir à la lecture des mots, Julien dirige par la suite rapidement son action mentale vers un approfondissement réel de cette intuition première. Son intuition de sens de départ est, de fait, très vite approfondie et détaillée au moyen d'un travail comparatif et réflexif important. Conséquemment, l'apparente certitude de Julien qu'il possède en lui les moyens ou les connaissances (voire l'imaginaire) qui vont lui permettre de comprendre, de même que sa facilité à faire avancer sa pensée en construisant quelque chose dans sa tête, semblent constituer les éléments fondateurs de la réussite de son projet de comprendre le texte.

Les gestes d'appropriation : l'attention et la mémorisation

Le travail évocatif est sans contredit prioritaire chez Julien. Loin de rester en perception durant la tâche de lecture, Julien fait exister mentalement le texte en se l'appropriant à l'aide d'évoqués multiples. Si le texte existe en lui par la mise en œuvre du geste d'attention, cette attention au texte se prolonge régulièrement dans le geste de mémorisation dans la mesure où cette attention lui permet de mettre dans sa tête à plus ou moins long terme. De même, la maîtrise des gestes d'appropriation lui permet de faire revenir, pour les besoins de sa compréhension immédiate, ce qui a été codé.

Le geste d'attention : projet explicite mais de plus en plus automatisé

Les indices d'attention au texte sont nombreux chez Julien, notamment parce qu'il parvient avec une grande précision à revenir sur des éléments du texte qui ont été lus (ce qui permet de penser qu'ils ont bel et bien été évoqués). A plusieurs endroits dans les deux entretiens, cette précision avec laquelle Julien peut revenir sur le texte (souvent avec les mêmes mots et en respectant la logique textuelle) est apparente. L'attention au texte est aussi observable dans la mesure où Julien lui-même exprime cette capacité à mettre dans sa tête

Entretien 2. *C. Tout ça, ça revient dans ma tête mais, par contre, la chose que je pense le plus, c'est ce que je lis à l'instant.*

Le caractère spontané³¹ de la mise en œuvre du geste d'attention semble être caractéristique dans le fonctionnement de Julien. Parallèlement, Julien exprime également, à de nombreuses occasions, la nécessité de faire un travail sur le texte pour qu'il y ait compréhension. Les extraits suivants permettent d'observer davantage le caractère spontané du travail évocatif. Essentiellement, ces extraits témoignent de l'élaboration d'évoqués visuels qui semblent surgir spontanément à la lecture des mots du texte (premier mouvement d'appropriation).

Entretien 1. *S. (...) je m'imagine une chose en même temps que je lis une phrase (...) C. Et tu n'as pas besoin de reprendre l'explication du comment on fait le pâté chinois dans tes mots à toi. Juste de lire les mots, tu vois l'image, c'est ça ? S. Oui.*

Entretien 2. *S. C'est comme si je comprends un mot et là, je le visionne un peu dans ma tête.*

³¹ Le terme « automatisé », qui induit l'idée de quelque chose qui a déjà été dirigé mais qui est maintenant acquis, est peut-être plus approprié.

Entretien 2. *S. (...) et après, ce sont des images qui ce sont, c'est des images aussi floues que les autres qui sont arrivées et puis là, je, je voyais, à mesure que le texte donnait des détails, les détails arrivaient.*

Au contraire, les extraits suivants permettent d'observer davantage la connaissance de Julien quant à la nécessité de réaliser un travail d'appropriation plus dirigé que spontané.

Entretien 1. *C. A quel moment elles reviennent... elles reviennent toutes seules quand tu penses, c'est ça ? S. Non, quand je pense à telle affaire... c'est comme, je lis le texte, en même temps que je lis, je reste conscient de ce que je lis parce que si je pensais, si je faisais rien que penser dans ma tête, bien je ne pourrais pas lire le texte... A la fois, je lis le texte et aussi, je pense des images floues qui passent de même, puis là, parce que moi là, je ne niaise pas sur une seule image pendant dix minutes*

Entretien 2. *S. Je suis souvent très concentré sur un texte sans nécessairement utiliser les stratégies de lecture qu'ils nous proposent dans (...) Ly, lisons (...) quand je lis je suis toujours concentré.*

Entretien 2. *S. Euh, si j'ai essayé de me faire comme un petit résumé rapide ? Euh (silence) à peu près là. Tout ça revient dans ma tête, mais par contre, la chose que je pense le plus, c'est ce que je lis à l'instant.*

Le geste de mémorisation : prolongement de l'attention et assise de l'élaboration du sens

La capacité de Julien à revenir sur certains éléments du texte avec une grande précision et à exprimer sa compréhension du texte avec la même précision (du moins de manière générale) laisse penser que la mémoire est chez lui très développée

Entretien 2. *S. (...) même si j'ai une très bonne mémoire, j'utilise, je relis parfois quelques bouts dans le texte).*

Une telle capacité mémorielle laisse croire que le geste de mémorisation ou du moins le geste d'attention peut, chez Julien, se mettre au service de la mémoire de travail nécessaire à la compréhension d'un texte.³² L'idée de quelque chose qui est rappelé est de fait très présente dans le discours de Julien, comme en témoignent ces extraits puisés dans les deux entretiens.

³² Cette mémoire de travail permet, comme l'indiquent les travaux réalisés en psychologie cognitive, de garder en soi une information donnée pour un temps donné (ici le temps d'élaborer le sens du texte).

Entretien 1. S. (...) *Je lisais le texte (...) parfois je regarde juste un deuxième coup et après ça, je continue. Je suis capable de me rappeler assez de choses là.*

Entretien 1. S. *Oui, je me rappelle comme dans un roman...*

Entretien 2. S. *Bien je ne réentends pas, mais c'est uniquement mon cerveau qui se rappelle de ça.*

La connaissance quant à l'utilité de cette mise en orbite mentale inscrite dans le temps est de plus fortement explicitée par Julien, notamment parce qu'il semble avoir la certitude que sa capacité mémorielle va lui permettre de comprendre le texte. Cette certitude n'est pas fautive puisque ce travail d'appropriation inscrit dans la durée permet en effet à Julien de donner du sens au texte ; elle lui permet d'effectuer des comparaisons entre les différents éléments textuels qui ont été emmagasinés. Les extraits suivants illustrent cette importance que Julien accorde au projet de bien mettre dans sa tête pour être en mesure de faire revenir les informations qui lui permettront de comprendre.

Entretien 1. S. *Bien, il fallait quand même que je lise en me rappelant des choses pour comprendre les autres phrases. Comme par exemple, ils disent... mettons, ils donnaient des patates et du maïs pour former un espèce de pâté. Là, pour comprendre, pour savoir que ces patates et ce maïs... là ça disait : «Et c'est comme ça qu'ils ont fait le pâté chinois ». Là, bien, il fallait quand même que je me rappelle de ça pour... pour comprendre « et c'est comme ça qu'ils ont fait le pâté chinois ». C. O.k Donc avant même de commencer à lire le texte, tu pensais au fait que tu devrais le lire et te rappeler de certaines choses pour aider ta compréhension. S. Oui. C. Tu as pensé à ça avant de lire le texte ? S. Bien, certains bouts... en fait, j'essaie même de me rappeler de tout et j'ai tendance à me rappeler un peu mieux des choses plus importantes.*

Entretien 1. S. (...) *C'est que, quand j'utilise des images, parfois pour des informations dans un texte (...) pour me rappeler telle affaire, pour telle information, je peux prendre la même image pour un autre moment du texte sauf que j'ajoute plus de détails.*

Dans un autre ordre d'idées et malgré la connaissance de Julie quant à l'importance de réaliser un travail mental, certains extraits illustrent également la difficulté de Julien à nommer les moyens de son projet de mettre dans sa tête.

Entretien 1. C. *Qu'est-ce qui te permet de t'assurer justement que tu t'en rappelles, de ces choses-là, qu'elles sont dans ta tête, que tu as bien compris ? C'est quoi tes indices qui te permettent de savoir que ça y est, cette section-là, elle est comprise ? S. Bien, habituellement, je n'ai pas besoin d'indices. Je me fie au fait que je le sais. C. Tu le sais. Et qu'est-ce qui te permet de savoir que tu le sais ? S. Il suffit que je m'en rappelle. Quand je, quand je ne me rappelle plus d'une affaire, bien je ne le sais pas que je l'ai oubliée sinon je m'en rappellerais.*

Entretien 2. *C. (...) ton cerveau s'en rappelle, il se rappelle de ce que tu as compris de ce paragraphe-là ? S. Oui, il se rappelle tout seul, le plus souvent c'est ce qui arrive .*

Entretien 2. *C. Mais comment tu fais pour réutiliser presque les mêmes mots ? S. Bien en fait, en fait, je me rappelle vraiment des mêmes mots. C'est parce que je lis souvent, je suis habitué de lire, moi. (...) elles reviennent tout seuls.*

Les gestes d'approfondissement : la compréhension et la réflexion

Il a été dit en introduction que les gestes qui permettent l'approfondissement de ce qui a été codé sont, chez Julien, fortement mis en œuvre et maîtrisés avec une certaine aisance. Si la mise en œuvre du geste de réflexion, qui induit véritablement un travail explicite et dirigé de relations et de retours à des connaissances données pour surmonter un obstacle, est plus difficile à observer, la mise en œuvre du geste de compréhension est quant à elle dominante. Aussi, les indices qui permettent de conclure à sa maîtrise sont-ils nombreux et signifiants dans les propos recueillis au cours des deux entretiens.

Les gestes de compréhension et de réflexion: sens spontané et sens élaboré

S'il y a une chose qui est marquante dans le fonctionnement mental de Julien, ce sont les certitudes qui semblent constamment guider son action. Julien a d'abord la certitude qu'il possède en lui les moyens de comprendre le texte (même s'il ne peut parfois expliciter ces moyens). Cette certitude semble s'appuyer notamment sur l'habitude qu'il dit avoir de la lecture. De même, elle semble enraciner dans la confiance en ses compétences personnelles.

Entretien 2. *S. C'est rare que je ne comprends pas tout de suite un texte. (...) parce que j'en ai vu beaucoup, des mots ... puis en français, je suis bon.*

Entretien 2. *S. Bien, ce que je fais le plus souvent, c'est que je n'ai même pas besoin de réfléchir pour comprendre mon texte. En fait, c'est ce que je fais le plus souvent. Parce que moi, c'est naturel. Je lis depuis la première année, puis je lis tout le temps, je lis tout le temps, tout le temps.*

Julien a aussi la certitude de connaître le sens du texte très rapidement (du moins son sens général).

Entretien 1. *S. Bien, c'est parce que normalement, quand je lis un texte (...) ,je n'ai pas besoin de me poser la question, ça vient tout seul, je sais tout de suite de quoi ça parle. C. Ça vient tout seul. S. Donc je n'ai pas besoin de réfléchir.*

Entretien 1. *S. En fait, quand je lis, je me fais assez rarement (...) des images (...) souvent je sais de quoi ça parle sans nécessairement me faire des... grosses images*

détaillées ou pas dans ma tête (...) C. *Qu'est-ce qui fait que tu sais de quoi ça parle, c'est quoi qui te permet de savoir que...* S. *Bien, ce qui me permet de savoir, c'est... En fait, pour tout dire, c'est ma compréhension automatique.* C. (...) *Tu lis le texte et tu as tout de suite l'impression de le comprendre, ce texte-là, de comprendre l'information qu'on te donne, c'est ça ?* S. *Oui.*

Entretien 2. S. *Bien, en fait, moi, c'est que... moi, en fait, c'est qu'il ne se passe pas grand-chose pour tout dire. Moi, je comprends assez vite un texte (...) Parfois même, je n'ai pas besoin de penser, je sais tout de suite de quoi ça parle.* C. *Tu as la sensation, après avoir lu le texte, directement pendant que tu lis le texte, tu as la sensation de comprendre tout de suite, c'est ça ?* S. *(Signe de tête affirmatif).*

Entretien 2. S. *J'ai comme juste réfléchi à ce texte-là, mais (il baille) mais juste en lisant les mots, je sais de quoi ça parle. Ce paragraphe-là, juste en lisant les mots, je savais de quoi ça parlait.*

Parallèlement à ces certitudes, Julien témoigne, par le biais de son discours d'entretien, d'un réel travail sur le texte. Ce travail, loin d'être sans portée, permet à Julien d'approfondir et de préciser avec nuance son intuition de sens (qui semble principalement s'élaborer au moyen d'évoqués visuels construits à partir du texte, de ses acquis et de son imaginaire). De fait, le danger de rester à une première intuition de sens sans précision et éventuellement dominée par l'interprétation toute personnelle du texte, est évité, et d'emblée, les gestes de compréhension et de réflexion, avec tous les rapports comparatifs qu'ils sous-tendent, sont investis.

Cet apport des gestes d'approfondissement s'observe avant tout dans la capacité de Julien à réaliser un travail réflexif qui lui permet de mettre en relations et de comparer les différentes informations qui lui sont données à comprendre dans le texte. Les extraits suivants illustrent bien cette capacité.

Entretien 1. S. *Bien, il fallait quand même que je lise en me rappelant des choses pour comprendre les autres phrases.*

Entretien 2. S. *Donc là, quand je lis le deuxième paragraphe, après avoir lu le premier (...) Là, je viens de voir la cause de toute cette immigration. C'est à cause d'une surpopulation, pénurie de patates, de pommes de terre (...).* C. *Donc ce paragraphe-là t'a permis de comprendre un peu pourquoi les immigrants, les Irlandais avaient quitté leur pays, c'est ça ?* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *O.k. Et là, pour ce paragraphe-là (...), est-ce que tu as pensé aux autres informations que tu avais déjà lues aux deux autres paragraphes pour comprendre mieux la situation, est-ce que tu as fait des liens ?* S. *Bien là, je viens de découvrir une autre affaire, qu'ils sont venus en bateau de bois, en voilier en bois et avec des conditions très difficiles, mais (silence), dans le fond, ils auraient peut-être dû rester dans le pays, tant qu'à manquer de nourriture. Ce nourrir de pain sec et d'eau extrêmement salée...* (silence) C. *Oui, mais est-ce que tu pensais que les conditions étaient meilleures dans leur pays avant de partir ?* S. *Non, pas vraiment dans le fond (silence), pas vraiment. (...)* C. *Tu as essayé de comparer les deux situations pour savoir s'ils avaient bien fait de partir ?*

Comment tu as fait pour pouvoir me répondre ? S. Bien (silence), j'ai repensé aux, j'ai repensé aux deux bouts du texte. Je repense aux conditions difficiles qui n'étaient pas meilleures sur le bateau que dans leur pays et au moins, ils allaient immigrer au Canada. Après la pluie, le bon temps.

Entretien 2. *S. Bien il y a, il y a des liens que j'ai faits, comme mettons, mettons que c'étaient ces Irlandais-là, ils sont venus à plusieurs, puis j'ai fait aussi, ça disait l'arrivée au Canada (...). Et certains travaillent dans des chemins de fer... Je revois que ça disait au premier paragraphe que plusieurs Irlandais étaient immigrés au Canada. Ça me dit leur travail, tout, tout ce qu'ils faisaient dans la vie, comment ils gagnaient leur vie dans cette période difficile.*

La mise en œuvre des gestes d'approfondissement s'observe aussi par la capacité qu'a Julien de réaliser un travail mental dans lequel il parvient à mettre en relation, souvent très rapidement et spontanément, les informations du texte et des évoqués d'acquis de savoir ou d'expérience pertinents. De nombreux extraits permettent d'illustrer ce recours à des acquis qu'il possède déjà et qui lui permettent d'élaborer des hypothèses de sens. En voici quelques-uns.

Entretien 1. *S. Puis là, j'ai, j'ai vu le mot « Chine », puis j'ai pensé : « Peut-être que ce sera l'histoire de la Chine (...) ». Mais là, tu m'as dit : « L'immigration chinoise », fait que... bien là, je pensais, en disant « l'immigration chinoise », je pensais que c'étaient des Chinois qui marchaient dans le reste de l'Asie, quelque chose de même.*

Entretien 1. *S. Au début, quand vous m'aviez dit l'immigration au Canada, je pensais que c'était il y a plusieurs milliers d'années, quand des chasseurs asiatiques avaient passé le détroit de Bering qui était glacé.*

Entretien 1. *S. Il y avait, il y a aussi une réflexion que... sur la ville où il y a beaucoup de Chinois, Chinatown là (...). J'avais, je pense avoir déjà entendu le nom de cette ville. Je ne sais pas où mais je pense avoir déjà entendu le nom. Là, je me dis : « Ah! Ça doit, c'est une ville de Chinois si j'en juge par le nom ». C. O.k. Donc là, à ce niveau-là, tu fais des réflexions sur le texte et ces réflexions-là... S. Et justement, ça le disait qu'il y avait beaucoup de Chinois.*

Entretien 2. *S. Bien c'était au XVIII^e siècle, je m'imaginai que c'était sûrement dans des charrettes tirées par des chevaux.*

Entretien 2. *S. La traversée en bateau. O.k. Donc là, je parie que ça va me dire que les Irlandais sont arrivés en bateau et non en avion, parce que les avions, ça n'existait pas.*

Entretien 2. *S. Puis je m'imagine qu'ils dorment dans.. j'ai un peu de misère à m'imaginer qu'ils dorment dans des ballots de paille, mais... C. Pourquoi tu as de la difficulté à t'imaginer qu'ils dorment dans des ballots de paille ? S. Bien parce que, parce que je m'imaginerais qu'ils dormiraient dans, mettons, dans des lits de fortune. Je ne sais pas vraiment à quoi ça ressemble, des lits de fortune, mais ça doit exister, s'il y a des tables de fortune. C. Puis un ballot de paille, ça, tu vois mal comment quelqu'un peut dormir sur un ballot de paille ? S. Bien (silence), en fait, un ballot de paille, je ne sais, bien je sais à peu près c'est quoi, c'est un « motton » de paille en carré je crois, bien à peu près rectangle. C. Oui, c'est bien ça. S. Oui, ils pourraient dormir là-dessus mais quand même...*

Entretien 2. *S. (...) ils sont arrivés en voilier à Québec. Je sais que Québec, c'est un gros port.*

Entretien 2. *S. Ah! Il y a plusieurs affaires que je comprends (...) j'ai entendu parler de... par exemple les traces de l'immigration irlandaise, ça dit il y a plusieurs (...) églises (silence). Là, dans ce dernier bout de texte, je me rappelle de souvenirs.*

Dans le prolongement de cet enjeu des acquis, Julien montre également un souci à s'expliquer le texte en analysant les informations qu'il contient. Ce souci est particulièrement observable lorsque certaines des informations textuelles lui paraissent étranges, ou lorsqu'elles ne correspondent pas à ce qu'il sait déjà (ou lorsqu'elles ne correspondent pas aux hypothèses de sens qu'il a posées dans un premier mouvement de pensée spontané). Les deux extraits suivants, puisés dans le premier entretien, sont à cet effet significatifs.

Entretien 1. *C. (...) qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête du moment où tu t'es aperçu que ce n'était pas dans les années que tu avais d'abord pensé (...) ? S. Bien là, d'abord, je me disais : (...) « Comment ça se fait, ce sont des Chinois qui construisent les chemins de fer, en, à Vancouver ? » (...) Je me demandais pourquoi (...) c'étaient des Chinois (...) je me disais : « Comment ça, des Chinois, qu'est-ce qu'ils viennent faire là-dedans ? ». C. Et est-ce que tu as réussi à trouver une explication à cette question-là à la lecture du texte ? S. Euh, oui, ça dit, oui c'est en lisant (...) Bien, les... en fait, je pense (...) pas que ça dise dans le texte pourquoi c'étaient les Chinois, mais je pense, je sais plutôt que ça disait que la main-d'œuvre, c'étaient des Chinois en tout cas.*

Entretien 1. *S. Oui. Comme, quand... quand je trouve ça, quand je trouve une affaire bien bizarre, mettons (...) il faut payer en taxes quand on arrive là, il faut donner 500\$, là... Bien, moi là, quand je vois, quand mettons je trouve certaines choses bizarres bien je me dis : « coup donc, coup donc, si l'Ontario, elle a envie de s'unir au Canada et que c'est sa seule main-d'œuvre, les Chinois, bien là, je ne vois pas pourquoi que ça devrait être eux qui payent 500 \$ ».*

Prolongement : l'apport de la dynamique d'entretien à l'élaboration du sens

L'analyse des gestes d'approfondissement ne pourrait être complète sans approcher l'apport très riche que semble susciter chez Julien le fait de devoir verbaliser, pour les besoins de l'entretien, sa compréhension du texte. Au cœur de ce qui constitue le mouvement de pensée qui permet à Julien d'élaborer le sens, on ne peut passer sous silence le travail de relations qu'il réalise dans l'immédiat de l'entretien. Cette dynamique mentale riche de sens par laquelle Julien élabore le sens du texte et le précise au cœur de l'action de l'entretien est observable en de nombreux endroits (particulièrement dans le deuxième entretien), et cet apport est verbalisé par Julien. Voici à cet égard des extraits significatifs qui ne sont pas sans susciter des

interrogations quant à cet apport potentiel du discours d'entretien sur la construction du sens.

Entretien 1. *S. Bien justement, c'est pendant, pendant que je te racontais, il y avait bien plus de détails que j'en avais vus.*

Entretien 2. *S. Ça disait que dans le, ils étaient atteints du choléra et du typhus, maladies très répandues en Europe, et la plupart étaient contaminés dans le navire et étaient morts. Et là, j'ai, j'ai repensé aux, aux affaires, bien là, c'est surtout là que j'y repense, à, au bout où ça dit qu'ils n'avaient pas beaucoup de mesures sanitaires. C. O.k. Tu, tu as repensé à ça pendant la lecture ou c'est plutôt là maintenant que tu fais le lien avec le paragraphe précédent ? S. C'est surtout là. Bien je n'ai pas vraiment repensé à ça mais c'est surtout là que j'y repense.*

Entretien 2. *S. Justement, c'est parce que ça vient bien plus, ça vient à peu près dix fois plus clair quand je te le raconte.*

LA GESTION DES GESTES MENTAUX : VUE D'ENSEMBLE

Les observations qui ont trait à ce qui structure et porte l'ensemble des gestes mentaux permettent, de manière générale, de confirmer la mobilité avec laquelle Julien dirige sa vie mentale. L'observation de ce qui structure sa démarche mentale permet notamment de confirmer la capacité de Julien à élaborer le sens de ce qui lui est donné à percevoir en s'appuyant sur une vie mentale riche soutenue par des projets de sens multiples et complémentaires. C'est de fait tout autant dans le sens de la similitude et de la différence, dans le sens de l'espace et dans celui du temps, et dans le sens de l'interprétation-transformation et de la reproduction-traduction que Julien élabore sa compréhension des textes qui lui sont donnés à lire. C'est par contre porté par le sens de l'explication qu'il semble davantage approcher les textes.

La complémentarité du sens de l'interprétation-transformation et du sens de la reproduction-traduction

Bien que le sens de la reproduction et de la traduction semble en mesure de nourrir l'activité mentale de Julien, le sens de la transformation et de l'interprétation semble plus dominant. C'est en effet d'abord et avant tout au cœur de la transformation et de l'interprétation que le premier mouvement mental sur le texte (qui demeure fondamental) semble s'opérer. La capacité avec laquelle Julien peut élaborer, dès le début de la tâche de lecture, des hypothèses de sens qui s'expriment par des évoqués visuels globaux en témoigne. La facilité avec laquelle Julien peut construire tout un

discours dans lequel il commente (avec beaucoup de détails) et interprète certaines informations textuelles témoigne également de cet ancrage dans la transformation et dans l'interprétation.

Dans les extraits suivants, Julien témoigne de son besoin de s'approprier l'information du texte en puisant dans son imaginaire évocatif. De même, il témoigne de sa propension à transformer et/ou à interpréter cette information, ce qui illustre bien sa capacité à penser les informations en termes de créativité.

Entretien 1. *S. (...) C'est comme si je ne pensais pas dans ma tête, mais plutôt, je voyais des images (...) que j'inventais.*

Entretien 1. *C. Et ça, est-ce que ça te parlait, est-ce que ça, on te parlait de ça dans le texte, cette image-là ? S. Bien non, on parlait pas de ça, c'est venu tout seul parce que c'est facile de s'imaginer (...) pour moi, c'est quand même assez facile de m'imaginer...*

Entretien 1. *S...ça disait qu'ils ont immigré de Chine là par avion ou par bateau, je pensais surtout à plein de familles chinoises sortant d'un avion cargo de ce temps-là... Je ne sais pas pourquoi, mais parce que l'avion cargo, je l'imagine, je me l'imaginai de, comme un avion cargo de notre ère, comme un boeing.*

Entretien 2. *S. Mais il y aussi une autre affaire... Quand c'est quelque chose, mettons de la science fiction ou ce qui va arriver dans le futur mais qu'on, dans le passé, des choses qu'on a jamais vues, bien on peut plus laisser passer, imaginer, laisser passer notre imagination.*

Si c'est avant tout au cœur de la transformation et de l'interprétation que le premier mouvement mental sur le texte semble s'opérer, il n'en demeure pas moins que le sens de la traduction (et moindrement le sens de la reproduction) est aussi investi par Julien, notamment parce que le rapport au texte demeure toujours chez ce dernier une nécessité. De fait, si Julien laisse libre cours à son imagination et aux interprétations qui peuvent s'en dégager, il demeure toujours relativement près du texte et il « s'oblige » à revenir sur le texte afin de confronter ses évocations et de les compléter au besoin. Plusieurs extraits, puisés dans les deux entretiens, témoignent de ce constant aller-retour entre le texte et les évocations générées. En voici quelques-uns qui sont particulièrement significatifs.

Entretien 1. *S. Puis là, j'ai, j'ai vu le mot « Chine », puis j'ai pensé, peut-être que ce sera l'histoire de la Chine... (...) Mais là, tu m'as dit : « L'immigration chinoise » fait que... bien là, je pensais, en disant « l'immigration chinois », je pensais que c'étaient des Chinois qui marchaient dans le reste de l'Asie, quelque chose de même.*

Entretien 1. *S. (...) c'est comme si je voyais les immigrants (...) comme des chasseurs dans, dans le temps, dans ce temps-là, des chasseurs asiatiques, mongols là peut-être (...) Bien, j'ai vu ça, puis là, ensuite, c'est comme, ça s'est enlevé, « ting », puis là (...) une autre image l'a remplacée. C. Et c'était quoi, cette autre image-là ? S. Bien, ça avait rapport avec le texte. C'était justement...je voyais des Chinois avec des marteaux*

et des pioches en train de construire un pont de train et de creuser un tunnel pour mettre des rails à l'intérieur.

Entretien 1. *S. Euh, surtout des travailleurs chinois, des Chinois avec des pioches, qui utilisaient leurs mains, des pioches... ou de la dynamite ou... Puis quand, quand ça parlait des périls, le froid, j'imaginai comme, comme ils sont autour d'un feu avec des couvertures (...) puis, quand ça disait les « mouches noires », bien là, ils travaillent (...), quand ça disait : « La plupart, la plupart perdait leur vie ».*

L'analyse de l'apport du sens de la traduction et de la reproduction ne pourrait être complète sans que l'on mentionne également le besoin de Julien (exprimé lors du deuxième entretien seulement) d'enraciner son travail évocatif (même porté par l'imaginaire) dans la représentation de ce qui a déjà été vu.

Entretien 2. *S. Si je m'imagine, c'est parce que je m'imagine des choses que j'ai déjà vues »*

Ce rapport paraît tellement important (et il paraît pertinent de le lier avec le besoin de construire le sens à partir des connaissances qu'il a déjà en lui) que Julien admet même la difficulté à évoquer une situation pour laquelle il ne peut reproduire du déjà vu.

Entretien 2. *S. O.k. Là, ça va être plus difficile (...) parce que je ne sais pas de quoi a l'air une immigration d'Irlandais (...) Je n'ai jamais vu d'immigration irlandaise.*

La complémentarité des rapports de similitude et/ou de différence

Toujours dans la mobilité qui le caractérise, Julien paraît également capable d'élaborer le sens à travers des rapports de ressemblance, mais aussi à travers des rapports de comparaison tournés vers la différence. Les indices quant à l'observation de ces rapports demeurent par contre peu nombreux, ce qui oblige à poser une analyse qui aurait l'avantage d'être approfondie au moyen de nouveaux entretiens.

En ce qui a trait à l'apport du sens de similitude, c'est principalement la propension de Julien à établir des jugements de correspondance entre les informations du texte et ses acquis de savoir ou d'expérience qui invite à considérer que les rapports de ressemblance sont porteurs de sens dans le fonctionnement mental de Julien. De même, son souci de lier les éléments d'informations textuelles qui vont ensemble paraît

également significatif, tout comme sa propension à s'exprimer dans une dynamique du « *c'est comme* ».

Entretien 2. *Je me rappelle seulement (...) les deux mots qui ont un lien ensemble.*

Quant au sens de la différence, c'est principalement dans les rapports que Julien établit entre le savoir qu'il possède déjà et le savoir que le texte lui propose qu'il est possible d'observer son apport. C'est en effet prioritairement en confrontant, par la différence, son savoir à celui qui est proposé dans le texte que Julien semble s'approprier le texte. A cet égard, les informations qui sont différentes de ce qu'il sait déjà ou de ce qu'il avait imaginé spontanément à la lecture de quelques mots semblent attirer son attention et obtenir un traitement privilégié. L'apport de cette dynamique de la différence (très porteuse dans la construction du sens) est particulièrement observable dans le rappel qui est réalisé à la suite à la première tâche de lecture.

Entretien 1. *S. Bien, ce que j'ai compris de ce texte-là, c'est que... c'était... dans le fond, la Colombie-Britannique, avec le chemin de fer qui a permis qu'elle s'unisse au Canada... moi, je pensais que ce seraient des Canadiens qui construiraient, mais là, je viens de découvrir que ce sont des Chinois (...) C'est surtout des découvertes que j'ai faites. Comme qu'il y a plusieurs Chinois à Vancouver. Moi, je pensais plutôt qu'il y avait des Anglais surtout.*

Le projet prioritaire de s'expliquer

Tel que cela a déjà été démontré dans l'analyse des gestes d'approfondissement, c'est principalement par le sens de l'explication que Julien semble investir le travail de compréhension en lecture. De par son souci de s'expliquer les choses (en reliant les évoqués, en établissant des liens causaux, etc.), Julien fait preuve d'une démarche mentale davantage nourrie par le sens de l'explication que par celui de l'application. Ce souci de s'expliquer les choses est notamment apparent, comme cela a déjà été démontré, dans les extraits où Julien affirme avoir compris quelque chose de nouveau.

Entretien 1. *S. Ah! C'est pour ça que ça s'appelle un pâté chinois.*

Entretien 1. *S. Ah! Il y a plusieurs affaires que je comprends.*

Ce souci de s'expliquer les choses est aussi apparent dans les extraits où il parvient à poser des relations causales.

Entretien 1. S. *Je me demandais pourquoi (...) c'étaient des Chinois. (...) Je me disais : « Comment ça, des Chinois qui sont venus ici construire le chemin de fer? »*

Entretien 2. S. *Donc là, quand je lis le deuxième paragraphe, après avoir lu le premier (...) c'est à cause de la famine que c'était une situation difficile, qu'il y aurait plusieurs immigrants qui auraient immigré au Canada. Là, je viens de comprendre la cause de toute cette immigration.*

Cette dominante de l'explication, notamment dans le projet qui porte l'ensemble de l'activité mentale, n'est par contre pas exclusive puisque le sens de l'application semble également pouvoir nourrir la pensée de Julien. Notamment, lorsque Julien illustre son propos à l'aide d'exemples (qu'il puise principalement dans ses évoqués de savoir ou d'expérience), il témoigne d'une capacité à construire sa pensée dans une dynamique plus « applicative ».

Entretien 1. S. *Mettons si ça dit : « Une mante religieuse dévore un insecte ... »*

Entretien 1. S. *Comme par exemple, ils disent... mettons...*

Entretien 2. S. *Oui, comme par exemple, des rails de train, j'en ai vus plein de fois...*

Entretien 2. S. *O.k. Mais il y aussi une autre affaire... Quand c'est quelque chose, mettons de la science fiction...*

La complémentarité du sens de l'espace et du sens du temps

En ce qui a trait aux lieux de sens privilégiés, il semble encore que les deux soient investis par Julien, mais à des moments différents et en fonction de la nature des évoqués élaborés. Ainsi, le registre de pensée de départ semble davantage s'inscrire dans l'espace par le biais d'intuitions de sens très générales qui génèrent, sur la base de quelques éléments du texte, des évoqués visuels caractérisés par une imprécision certaine (une intuition inscrite dans la globalité). Par contre, ces intuitions premières et spontanées sont par la suite détaillées, notamment par le biais d'un discours porteur de sens (et ce discours semble lui-même porteur de l'élaboration d'évoqués visuels plus précis). De fait, la première intuition de sens, plutôt générale, est bel et bien complétée et détaillée dans le temps dès le moment où Julien constitue graduellement le sens du texte en établissant des relations logiques entre les informations présentées et en organisant ces relations dans une dynamique d'analyse et d'explication qui permet d'entrer dans la précision.

Les extraits qui illustrent ce premier travail d'intuition (porté essentiellement par des évoqués visuels régulièrement très imprécis) sont nombreux. Essentiellement, ils témoignent d'un fonctionnement mental qui s'enracine (du moins en début de tâche) dans l'espace. En voici quelques-uns puisés dans les deux entretiens.

Entretien 1. *C. O.k. C'était plein d'images. D'abord puis le maïs, puis... S. Mais, c'était un peu flou par contre. Il y a certaines images qui ne sont pas vraiment très claires là.*

Entretien 1. *S. Bien, en fait, mes images que je vois dans ma tête sont jamais très, très, sont jamais précises. C. O.k. Elles sont plutôt floues comme s'il y avait un brouillard devant elle ? S. Pas comme s'il y avait un brouillard, mais elles ne sont vraiment pas détaillées, vraiment pas... Puis là, mais je comprends quand même ce que je vois.*

Entretien 1. *S. (...) mettons que ce n'est pas très précis... là, on voit, on voit des immigr... là, je vois des immigrants comme un peu flous, mais je vois des patates qui deviennent pourries.*

Entretien 2. *C. Parce que tu sens ça, tu sens qu'elles sont trop floues pour s'appeler des images, ce sont des impressions comme plus que des... S. Oui, c'est comme plus des impressions, c'est ça.*

Entretien 2. *S. Après, ce sont des images qui ce sont, c'est des images aussi floues que les autres qui sont arrivées et puis là, je, je voyais, à mesure que le texte donnait des détails, les détails arrivaient. C. Les détails arrivaient, c'est ça ? S. Oui.*

Dans le prolongement de ce travail évocatif davantage ancré dans la globalité (ou du moins qui reste général quant à la description donnée), les extraits qui témoignent de la capacité de Julien à passer de ces intuitions premières plus générales à des intuitions secondes beaucoup plus détaillées sont également nombreux. Les apports d'une gestion maîtrisée du temps sont de fait apparents chez Julien, notamment dans les extraits où il illustre sa capacité à analyser les informations en détail, à poser des relations significatives, à s'expliquer les choses au moyen de rapports causaux, etc. Ces apports d'une gestion maîtrisée du temps sont également apparents dans la capacité qu'a Julien de constituer le sens du texte en respectant la trame événementielle. Enfin, les apports du sens du temps et de la précision à laquelle il invite sont également apparents dans les extraits qui permettent d'observer l'apport du discours d'entretien sur la précision des évoqués. Voici à cet effet quelques extraits significatifs.

Entretien 1. *S. Quand je te parle là... Bien certaines images viennent, ça ajoute, ça ajoute des détails à ... ça ajoute des détails aux images qui étaient un peu floues en effet.*

Entretien 1. *S. (...) pour telle information, je peux prendre la même image pour un autre moment du texte sauf que j'ajoute plus de détails.*

Entretien 1. *S. Bien, justement, c'est pendant, pendant que je te racontais, il y avait bien plus de détails que j'en avais vus.*

Entretien 2. C. *Et ces images-là, est-ce que tu les as faites pendant que tu lisais le texte ou tu les fais maintenant, pendant que tu m'en parles ? S. Bien, je les faisais pendant que je lisais le texte, mais pendant que j'en parle, elles deviennent plus précises par contre. C. Elles deviennent plus précises. S. A mesure que j'en parle.*

Entretien 2. S. *Oui, ça devient une image très précise tandis que quand, quand je le lis, ce n'est pas du tout précis en plus que c'est, c'est pas du tout précis et en plus, je ne crois même pas que... bien certaines choses, je pourrais qualifier ça d'images, mais d'autres, à d'autres fois, vraiment pas.*

LES CONTENUS ÉVOCATIFS

Au contraire des formes évocatrices qui ont pu être approchées avec précision, il a été mentionné en introduction que les contenus évocatifs sont plus difficiles à observer et à décrire chez Julien, car les réponses qui y sont associées restent évasives, imprécises, voire contradictoires³³. Ainsi, s'il apparaît que Julien puisse mettre en jeu plusieurs contenus évocatifs, l'apport véritable de ces différents types d'évoqués (et leur description précise) dans l'élaboration du sens est beaucoup plus difficile à saisir. De même, le moment où ces évoqués sont constitués (pendant la lecture et/ou pendant l'entretien) et l'apport du discours inhérent à l'entretien dans l'élaboration du sens restent également des points qui nécessitent des approfondissements.

La nature des évoqués : la dominante des évoqués visuels et l'apport du discours

A de multiples endroits dans les deux entretiens, Julien explicite, et cela de manière souvent spontanée, le support privilégié que constituent les évoqués visuels dans son travail mental. Comme il a déjà été mentionné, c'est effectivement par des évoqués visuels (souvent imprécis et prioritairement élaborés à partir d'un répertoire connu³⁴) que Julien fait vivre sa première impression sur le texte et qu'il illustre visuellement ses hypothèses de sens. Dans les extraits suivants puisés dans les deux entretiens, cet apport des évoqués visuels et leur organisation sont soulignés par Julien.

Entretien 1. S. *Bien, oui. En effet, moi, quand moi, je m'imagine dans ma tête (...) c'est comme un dessin ani., c'est comme un film (...)*S. *Elles apparaissaient comme, comme... je, comme en effet un film, mais une caméra qui se tourne, je vois des patates puis (...) patates pourries...*

³³ Tout se passe comme si cette dimension du contenu du travail évocatif était trop automatisée chez Julien pour être conscientisée avec détails.

³⁴ Pour un rappel, voir l'analyse qui est réalisée pour les formes évocatrices.

Entretien 1. *S. A la fois, je lis le texte et aussi, je pense des images floues qui passent de même (...)* C. *O.k. Donc tu continues ta lecture et puis tu génères plusieurs images au cours de ta lecture.* S. *Oui.*

Entretien 2. *S. (...) La dernière affaire que j'ai repensée, c'était qu'ils étaient arrivés au port et après, ce sont des images (...) aussi floues que les autres qui sont arrivées.*

Bien que l'élaboration des évoqués visuels est bel et bien soulignée par Julien, l'apport réel de ces évoqués (du moins ceux qui sont spontanément constitués à la lecture de quelques mots du texte et qui sont très imprécis) demeure difficile à préciser. Comme l'exprime bien Julien : « *Pour moi, une image, ça reste une image.* » (entretien 1). Plus encore, l'existence même de ces évoqués visuels est mise en doute, notamment lors du deuxième entretien pendant lequel Julien s'attache tout particulièrement à préciser son action mentale.

Entretien 2. *S. (...) j'y pense sans nécessairement faire d'images souvent... même que je me demande si je pourrais vraiment appeler ça des images.*

Entretien 2. *S. (...) même que je me demande si je pourrais vraiment appeler ça des images (...)* Toutes les images que je vois, dont je t'ai parlé, je me demande si je pourrais vraiment appeler ça des images. C. *Parce que tu sens ça, tu sens qu'elles sont trop floues pour s'appeler des images, ce sont des impressions comme plus que des...* S. *Oui, c'est comme plus des impressions, c'est ça.*

Entretien 2. *S. (...) certaines choses, je pourrais qualifier ça d'images, mais d'autres (...) vraiment pas.*

Par contre, dès lors que Julien discourt sur le texte (pour les besoins de l'entretien), ces évoqués visuels semblent véritablement se préciser et devenir alors, à ses yeux, de véritables images.

Entretien 1. *S. Quand je te parle (...), ça ajoute des détails aux images qui étaient un peu floues.*

Entretien 1. *S. (...) Pendant que je te racontais, il y avait bien plus de détails que j'en avais vus.*

Entretien 2. *C. Quand tu le racontes, tout s'éclaire.* S. *Oui, ça devient une image très précise tandis que, quand, quand je le lis, ce n'est pas du tout précis.*

Entretien 2. *S. (...) là non plus, je ne pourrais pas vraiment appeler ça des images, mais c'est surtout quand je t'en reparle que ça deviendrait plus des images.*

Entretien 2. *S. Ce n'étaient pas vraiment des images quand je lisais, mais ça en devenait quand je te parlais.*

Entretien 2. *S. (...) juste quand je te parle, je vois dans une maison une famille qui est à table et qui n'a rien à manger...*

Cet apport du discours sur la précision des évoqués visuels constitués et sur le travail d'approfondissement qu'il supporte nous invite à nous interroger sur le rôle des évoqués

verbaux dans le fonctionnement de Julien (et ceci malgré que Julien demeure imprécis, voire contradictoire, quant à l'apport et à la présence de ces évoqués verbaux dans son fonctionnement mental). Les extraits suivants sont à cet effet intéressants puisque les quatre premiers permettent de conclure à l'apport des évoqués verbaux et les deux derniers infirment plutôt cet apport.

Entretien 1. C. *Je veux dire, est-ce que l'image... tu lisais le texte et immédiatement l'image apparaissait dans ta tête ou tu devais, après avoir lu le texte, un peu le redire dans tes mots? (...) Est-ce qu'il y avait ce discours-là dans ta tête? S. Bien, pour le pâté chinois, il y avait : « Ah! C'est pour ça que ça s'appelle un pâté chinois! ». C. Il y a eu cette réflexion-là. S. Oui. C. Si j'avais pu entendre ce qui se passait dans ta tête, j'aurais entendu ça. S. Oui.*

Entretien 2. C. *Est-ce que tu as eu besoin, ce texte-là de le reprendre dans tes mots (...) ou à la fin de te faire un petit résumé pour être sûr de comprendre ou tu n'as pas fait ça? (...) S. Bien, euh, oui, mais très rapidement.*

Entretien 2. C. *Et quand tu t'en rappelles, de ces mots-là, tu fais juste les redire, bien pouvoir les mettre dans ta tête ou tu essaies de les voir, qu'est-ce qui se passe? S. Bien, je les redis dans ma tête, mais à la fois, en même temps, je me parle un peu à moi-même, mais seulement dans ma tête.*

Entretien 2. S. (...) *parfois, quand je m'imagine des mots dans la tête (...), je me parle à moi-même, dans ma tête (...)* S. *Bien, on ne m'entend pas là, mais je me parle à moi. Je me parle à moi-même...*

Entretien 1. C. *Est-ce que tu as besoin de te parler cette image-là pour comprendre? Est-ce que tu as besoin de te parler en toi, de te tenir un discours sur l'image ou il n'y a pas du tout, il n'y a pas de mots dans ta tête, il y a juste des images? S. Non, non, en effet, je m'imagine une chose en même temps que je lis une phrase... S. Comme quand, quand je lis... comment ils ont fait le pâté chinois, bien c'est là que je m'invente le pâté chinois. C. C'est là que tu t'inventes. Et tu n'as pas besoin de reprendre l'explication du comment on fait du pâté chinois dans tes mots à toi. Juste de lire les mots, tu vois l'image, c'est ça? S. Oui.*

Entretien 2. C. *Mais est-ce que tu te parles comme ça dans ta tête quand tu es tout seul à lire un texte pour être sûr de bien le comprendre? S. Quand je suis tout seul? C. Oui. S. Je suis tellement concentré que je ne me parle même pas dans ma tête. C. Tu n'as pas la sensation de reprendre le texte dans tes mots? S. Je le lis.³⁵*

Enfin, l'analyse de la nature des évoqués mis en jeu ne pourrait être complète sans dire un mot sur les évoqués auditifs et même, dans le cas de Julien, sur les évoqués kinesthésiques. En effet, si les indices demeurent fragiles quant à l'apport de ces évoqués dans le travail mental de Julien (notamment parce que le discours de Julien demeure très imprécis à ce propos), la possibilité de les mettre en jeu paraît tout de même réelle (principalement dans

³⁵ Au-delà de cette explicitation réalisée ou non par Julien quant à l'apport des évoqués verbaux, il importe de souligner le fait que Julien réalise régulièrement et spontanément, notamment lors de la deuxième tâche de lecture, un résumé dans ses propres mots des paragraphes lus. Peut-être est-il, à ce propos, pertinent de penser que les évoqués verbaux ont réellement un pouvoir de sens dans le fonctionnement de Julien, mais qu'ils sont insérés dans une démarche trop automatisée pour être bien conscientisés.

le deuxième entretien). Aussi, même avec beaucoup d'imprécision, voire de contradiction, Julien exprime-t-il dans le deuxième entretien sa capacité à réactiver certains mots du texte, notamment grâce à la sensation de pouvoir les réentendre.

Entretien 2. C. *Tu revois ce mot comment donc, à ce moment-là ? S. Je m'imagine ce mot en l'entendant un peu là, mais pas vraiment, bien pas vraiment l'entendre, c'est un peu flou. Je ne l'entends pas dans mes oreilles nécessairement. B 26A. Est-ce que tu me dirais plus que tu as la sensation de les réentendre, ces mots-là ou c'est comme si tu les revois écrits (...) ? S. Bien, c'est entre écrire et entre entendre. Je repense dans ma tête un mot, mais sans nécessairement entendre ma voix (...) pas un mot écrit sous sa vraie forme.*

De même, Julien exprime également l'enjeu du mouvement dans son travail mental, notamment comme support au discours intérieur qu'il peut se tenir sur le texte. Ces extraits laissent à cet égard réfléchir.

Entretien 2. S. *(...) quand moi, je pense dans ma tête, parfois c'est comme si je faisais des mouvements de bouche, comme si je parlais réellement, mais dans le fond, je ne dis pas un mot.*

Entretien 2. S. *(...) parfois, quand je m'imagine des mots dans la tête, quand je me parle à moi-même dans ma tête, c'est comme si je me parlais, mais j'utilise mon nez comme pour respirer puis faire des mots. (...) S. Bien, on m'entend pas là, mais je me parle à moi. Je me parle à moi-même, mais c'est parce que, je suis comme...souvent j'ai de la misère à m'entendre, je respire un peu du nez. Je ne vois pas vraiment à quoi ça peut m'aider, mais je fais ça.*

La gestion paramétrique : une gestion multiple et mobile

Dans le prolongement de l'analyse de la nature des évoqués, l'analyse de la gestion paramétrique permet elle aussi de confirmer la mobilité et la flexibilité avec laquelle Julien gère sa vie mentale. Pour l'essentiel, deux mouvements mentaux (déjà approchés lors de l'analyse de la gestion spatiale et temporelle) paraissent porteurs dans le fonctionnement de Julien. Dans un premier temps, les mots du texte semblent trouver une existence mentale (spontanée et générale) par des évoqués visuels principalement enracinés dans le domaine de la réalité concrète (paramètre 1) et nourris par le domaine de l'imaginaire (paramètre 4). Dans un deuxième temps, ces évoqués visuels semblent se préciser par le biais d'un travail de relations qui permet d'investir le domaine des relations logiques (paramètre 3). Au cours de ce deuxième mouvement de pensée, Julien compare les informations du texte entre elles et il compare les informations du texte avec les acquis disponibles à sa conscience (ce qui lui permet de constituer le sens

du texte en dehors de la gestion exclusive des paramètres 1 et 4). Par contre, tout au long de ce mouvement mental, les domaines de l'imaginaire et des situations concrètes continuent d'être porteurs dans la mesure où ils constituent le lieu dans lequel Julien parvient le plus souvent à gérer le paramètre 3.

L'enracinement dans les situations concrètes et l'imaginaire (paramètres 1 et 4)

Les extraits qui illustrent une gestion du paramètre 1 et du paramètre 4 sont nombreux dans les entretiens réalisés avec Julien. Certains extraits illustrent particulièrement l'enracinement dans l'imaginaire.

Entretien 1. S. (...) *c'est facile de..., c'est quand même assez facile de m'imaginer...*

Entretien 1. S. (...) *J'imaginai comme, comme ils sont autour d'un feu...*

Entretien 2. S. (...) *des choses qu'on n'a jamais vues, bien on peut plus laisser passer, imaginer, laisser passer notre imagination.*

Entretien 2. S. (...) *J'imagine, là il y a une image qui apparaît ...*

D'autres extraits, plus descriptifs, permettent d'observer, par analyse, la gestion complémentaire des paramètres 1 et 4. En voici deux particulièrement représentatifs.

Entretien 1. C. *Tu voyais des images que tu inventais.* S. *Oui. Comme... comme des immigrants chinois transportant avec... tu sais, il y a des Chinois qui transportent des genres de bâtons, puis là, il y a des cordes (il fait la démonstration du moyen de transport avec ses bras). Puis là, deux espèces de paniers qui transportaient... à un tel endroit...*

Entretien 2. S. *Bien, je pensais surtout, là quand j'y repense, je vois un peu de... plein de personnes qui sont comme mal habillées, comme si elles étaient, leur linge, au début, c'était un linge super chic, mais là, tout, vraiment plus propre, plein de tâches de graisse dessus puis qui, qu'ils ont plein de poils, ils ne se rasent jamais .*

L'apport du domaine des relations logiques (paramètre 3)

Dans le prolongement de ce premier mouvement de pensée enraciné dans la gestion des paramètres 1 et 4, quelques indices puisés dans les deux entretiens permettent d'observer la gestion du paramètre 3. Le travail de relations réalisé par Julien constitue bien entendu l'indice principal par lequel il est possible d'observer cet apport du domaine des relations logiques.

Entretien 1. C. O.k. *Et les réflexions que tu fais, celles-là, les réflexions qui sont en mots, est-ce qu'il y a des images pour accompagner ta réflexion ? Est-ce que quand tu me dis : « Ah oui! Ca doit être une ville avec beaucoup de Chinois », est-ce que là tu imagines une image qui vient comme compléter ton discours ? S. (Silence) Bien, oui assez. Je vois des, je vois dans le temps des Chinois, des marchands chinois faisant du commerce... plein de Chinois en voiture dans la rue, parfois des voitures qui passent, des Chinois qui se promènent sur le trottoir, côtoyant des personnes, côtoyant des Canadiens.*

Entretien 2. S. *Ca, ça...là, je m'imagine dans une cale, je m'imagine un peu flou dans une cale de bateau et là, quand j'y repense, le plancher devient un peu plus droit. Parce qu'un bateau, on s'entend que ce n'est pas carré...*

Essentiellement, ce domaine des relations logiques est investi par le biais d'un discours mental porteur de sens (« S. Là, je me disais (...) D'abord je me disais (...) Là, je me dis » (entretien 1). Au-delà de l'apport apparent du discours, certains indices davantage associés au travail évocatif à dominante visuelle permettent aussi d'observer ce travail de relations. Au cours des deux tâches de lecture, Julien élabore, par exemple, une carte géographique mentale qui lui permet de situer les choses dans l'espace. De même, Julien témoigne, à quelques moments dans les entretiens, de sa capacité à se référer à l'abstraction ou au symbolique pour nommer ou illustrer des situations évoquées par les textes.

Entretien 2. S. *Je ne voyais pas nécessairement des images (...), une pomme de terre (...) je voyais un peu brun, comme si c'était colorié...*³⁶

Le contenu textuel des évocations

Si Julien parvient à donner sens au texte, c'est aussi parce qu'il appuie tout son travail mental sur un contenu textuel riche. De fait, bien qu'il accorde à certains mots du texte (éventuellement plus signifiants pour lui) une attention particulière, Julien porte aussi attention à l'ensemble du texte, notamment parce qu'il élabore plusieurs relations entre les informations données à lire. Loin de se limiter au traitement de quelques mots, Julien parvient donc à prendre en compte l'essentiel du texte.

³⁶ La gestion des automatismes (paramètre 2) demeure un point d'analyse à creuser puisque le discours de Julien sur ce point (qui se réalise exclusivement dans le deuxième entretien) demeure très imprécis et contradictoire.

Plus particulièrement, on peut observer dans les deux entretiens l'attention que Julien porte aux personnages centraux des textes (les Chinois et les Irlandais), aux lieux (le Chinatown, l'Irlande, le Canada), aux dates (inscription dans le temps) et à la trame événementielle (sensibilité aux relations causales).

PROLONGEMENT DU TRAVAIL MENTAL : LES RAPPELS DE COMPRÉHENSION

Les rappels qui font suite à la lecture des textes permettent de confirmer bien des observations réalisées à propos des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Julien. En regardant de plus près l'expression de la compréhension, il est possible d'établir des correspondances relativement importantes entre la nature de l'activité mentale réalisée lors des tâches de lecture et la nature du rappel.

Lors de la première tâche de lecture, Julien réalise un rappel qui illustre sa capacité à synthétiser l'information lue (en gardant l'essentiel), sa capacité à prendre en compte la séquence événementielle du texte et sa propension à constituer le sens du texte à partir de rapports qui lui permettent de juger des différences entre le savoir qu'il possède déjà et les informations qui sont présentées dans le texte.

Entretien 1. S (...) *j'ai dit en clair, en clair, en une seule affaire toutes les choses que j'ai découvertes. Que c'étaient les... que les Chinois, malgré plusieurs conditions difficiles... il y avait plusieurs, malgré qu'il y avait plusieurs morts, ils ont construit tout ça... qu'ils se sont ensuite établis au Canada.*

Le rappel est à cet effet un moment durant lequel Julien paraît pouvoir exprimer les conclusions qu'il tire de sa lecture à la suite du travail mental qu'il a réalisé. Quant aux évoqués qui le guident dans cette redite, l'extrait suivant laisse croire que le texte est réactivé au moyen des évoqués visuels constitués en cours de lecture, mais aussi en ayant l'impression de réentendre.

Entretien 1. S. *Bien, j'entends... j'entendais des parties du texte et je voyais dans un coin de mon œil les images accompagnant les parties que j'entendais, pour me faire une idée précise de quoi ça avait l'air quand ils travaillaient et tout.*

Les rappels de compréhension réalisés lors de la deuxième tâche de lecture permettent eux aussi (et même encore davantage) de préciser les analyses qui ont été réalisées. A ce

propos, le rappel qui fait suite au deuxième paragraphe et le rappel synthèse témoignent bien de la capacité de Julien à constituer le sens du texte grâce à un travail d'analyse explicative qui respecte la trame événementielle. De même, ils témoignent de la capacité de Julien à exprimer sa compréhension au moyen d'un discours synthèse. Ces rappels, principalement celui qui fait suite au deuxième paragraphe, illustrent également tout l'apport de l'imaginaire et de l'interprétation (par la formulation d'hypothèses) dans le fonctionnement mental de Julien.

Entretien 2. *S. Bien, ça m'explique que, si, si je prends les deux paragraphes, ça m'explique que, que les immigrants, à cause d'une grande période difficile, ça ne dit pas encore qu'est-ce qui cause (...) cette pénurie de pommes de terre. Comme mettons, est-ce que c'est les larves, une grande colonie de larves et de moucheron qui viennent dévorer ça, qui viennent les dévorer et qui se décomposent alors que les habitants essaient de les cultiver, mais là, ils n'en peuvent plus.*

Entretien 2. *S. Bien en fait, en clair, ce que je comprends, c'est qu'il y a beaucoup d'Irlandais qui ont immigré, qui se sont installés, qui ont eu un métier à cause de la famine. En clair, c'est ça que je comprends.*

Parallèlement, ces rappels illustrent également l'idée, très forte chez Julien, que les choses se placent dans sa tête et reviennent à lui sans vraiment qu'il sache comment. Ainsi, si Julien affirme, à la suite du premier rappel, que certains évoqués visuels lui reviennent en tête (« *Bien là, euh, je pense à plein d'images qui font « tic tic tic », là, elles reviennent* »), il exprime aussi, dans le prolongement de cette affirmation, l'idée selon laquelle l'expression de la compréhension prend appui sur la sensation d'avoir compris (ou mémorisé) et non par sur des évoqués donnés.

Entretien 2. *S. (...) c'est uniquement mon cerveau qui se rappelle de ça, sans nécessairement qu'il réentende ou sans nécessairement qu'il réentende ma voix qui dit ça (...) il se rappelle tout seul, le plus souvent, c'est ce qui arrive.*

Entretien 2. *C. Et quand tu m'en parles, est-ce qu'il y a des choses particulières qui te reviennent en tête pour m'en parler ? S. Pas vraiment. C. Pas vraiment. C'est juste la sensation d'avoir compris qui te revient et tu peux m'expliquer, c'est ça ? S. Oui.*

Figure 5
Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Julien

Nature du travail	PERCEPTION <i>écho de perception</i>	EVOICATION
-------------------	---	------------

Les formes évocatrices dominantes

<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>				
Gestes d'appropriation	GESTE D'ATTENTION constitution d'objets mentaux		GESTE DE MEMORISATION Moyen d'élaboration du sens / mémoire de travail	
	<u>Attention non dirigée</u> *	Attention dirigée	<u>Mémorisation non dirigée</u>	Mémorisation dirigée
Gestes d'approfondissement	GESTE DE COMPREHENSION Evocations de compréhension		GESTE DE REFLEXION	
	Compréhension spontanée	Compréhension élaborée	Travail de sens dirigé	
<i>La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble</i>				
Structures diverses de projets de sens	Espace		Temps	
	Transformation / Interprétation		Reproduction / Traduction	
	Différence		Similitude	
	Application		Explication	

Les contenus évocatifs dominants

La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	<u>Evoqués auditifs</u>	Evoqués verbaux	<u>Evoqués kinesthésiques</u>
Gestion paramétrique	Paramètre 1	<u>Paramètre 2</u>	Paramètre 3	Paramètre 4
Le contenu textuel des évocations				
Unités textuelles	Mots	Phrases	Paragraphes	Texte
	Dates	Lieux	Personnages	Trame

Complément d'information: geste d'appropriation

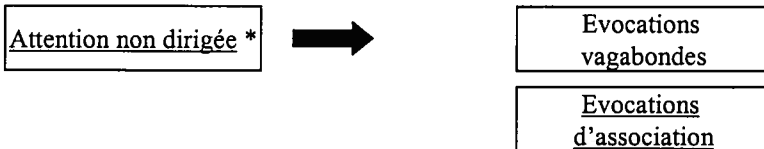
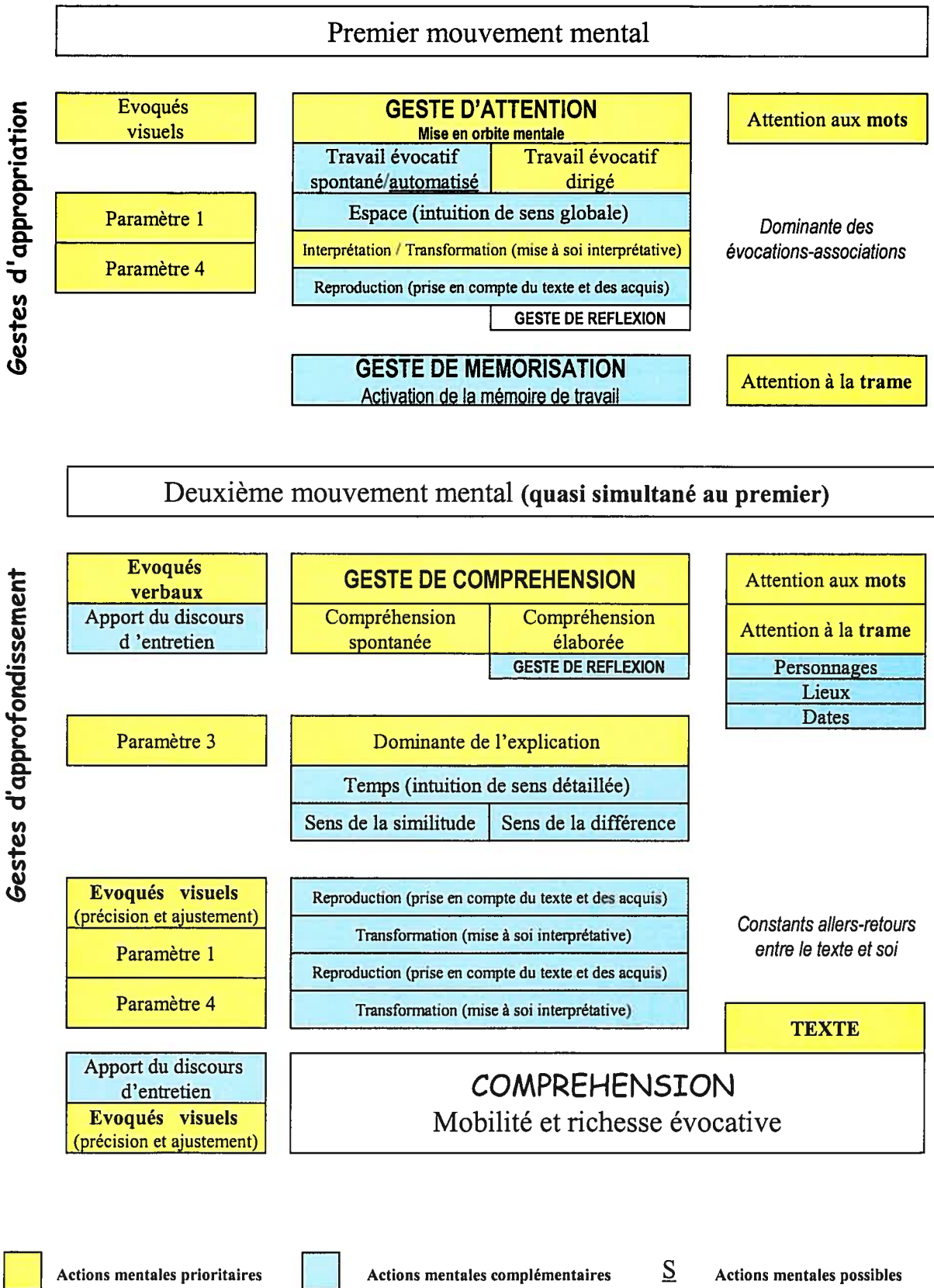


Figure 6
Portrait schématique de la démarche mentale de compréhension de Julien
 (identification des actions mentales mises en œuvre au cours d'une tâche de compréhension en lecture)



AMANDINE
SUJET « BON COMPRENEUR »

L'observation plus approfondie des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Amandine au cours des deux tâches de lecture permet de dresser un portrait descriptif de la démarche mentale privilégiée dans le cadre de ces deux tâches. Notamment, cette observation permet de constater le caractère riche et mobile de l'action mentale mise en jeu par Amandine.

Au cours des deux entretiens, c'est avec une grande facilité qu'Amandine parvient à mettre en mots les démarches mentales qui portent son action et ceci, de manière spontanée. Dès le premier entretien, Amandine parvient à identifier l'apport dominant des évoqués visuels concrets dans sa démarche de compréhension et le soutien complémentaire des évoqués verbaux pour des éléments d'appropriation plus complexes.

Entretien 1. C. Qu'est-ce que tu savais déjà que tu faisais pour comprendre un texte ? S. Que je me fais des images, que quand je comprends pas un mot, je regarde les autres mots autour ou j'essaie de me faire une image...

Entretien 2. C. Donc, de nouveau, j'aimerais savoir, est-ce qu'avant de lire ce paragraphe-là, tu penses à ce que tu dois faire pour bien le comprendre ? S. Oui, j'imagine. C. Tu imagines, donc tu veux imaginer ou tu imagines tout de suite. S. Bien quand j'ai commencé la première phrase, c'est... j'imagine déjà dès que je lis la première phrase.

Entretien 2. C. Donc tout de suite, tu entres dans la lecture du paragraphe, o.k. Qu'est-ce qui se passe justement quand tu lis ces deux paragraphes-là ? S. Bien j'imagine, j'imagine puis j'imagine pour comprendre le texte, et puis les images, elles arrivent comme ça. (...) dans toutes mes lectures, je me fais des images pour mieux comprendre et puis... (silence) C. O.k. Et c'est ce que tu as fait pour ce texte-là. S. Oui.

Entretien 2. S. Bien j'imagine, puis s'il y a des mots que je comprends pas, je reste sur ce mot-là, par exemple il y a une section que je trouvais un peu plus difficile, c'est la dernière de cette page.

Parallèlement à cette relative facilité à entrer dans la tâche introspective, Amandine fait également preuve au cours des deux entretiens d'une maîtrise des stratégies métacognitives. Notamment, elle sait évaluer la qualité de sa compréhension et les conditions de cette qualité. Ces extraits sont à cet effet significatifs.

Entretien 1. C. Avant même de commencer la lecture, est-ce que tu as pensé à ce que tu devais faire pour bien comprendre le texte ? S. Bien, relire ce que je n'avais pas compris, puis... (silence), puis bien lire tranquillement pour comprendre.

Entretien 2. C. Donc, dans l'ensemble, est-ce que tu considères que le texte, il était facile à comprendre ? S. Un petit peu oui. C. Pour toi, il était facile à comprendre. Pour quelle raison il était facile à comprendre ? S. Parce que je m'imaginai dans ma tête, puis je lisais doucement pour bien comprendre.

Grâce à cette facilité à entrer dans l'introspection, l'analyse de plusieurs des éléments théoriques visés par l'entretien est possible. Par contre, comme pour tous les sujets, certaines questions demeurent et certaines observations (notamment en ce qui concerne les formes évocatrices) auraient eu l'avantage d'être approfondies au moyen d'entretiens supplémentaires.

LES FORMES ÉVOCATIVES

La mobilité avec laquelle Amandine peut mettre en jeu plusieurs formes évocatrices est apparente. Centrée sur les exigences de la tâche, Amandine semble en mesure de gérer en réseau un bon nombre d'outils mentaux. Au cours des deux entretiens, plusieurs des formes évocatrices ciblées dans le cadre conceptuel comme étant prometteuses pour l'élaboration du sens sont donc mises en jeu, et cette mise en œuvre s'appuie régulièrement sur une maîtrise assurée.

Élaborant prioritairement le sens du texte à partir de l'évocation concrète des situations décrites dans le texte, Amandine montre à de nombreuses occasions dans les deux entretiens l'importance qu'elle accorde à l'appropriation mentale du texte. Lire un texte et le comprendre, c'est se « *faire des images* » (entretien 1). Dans le prolongement de ce travail d'attention, Amandine témoigne également d'une réelle compétence à gérer la compréhension du texte (et l'expression de cette compréhension³⁷). Pour parvenir à s'approprier le texte et à lui donner sens, Amandine enracine son travail dans l'objet qui lui est donné à comprendre, en l'occurrence le texte. De fait, c'est véritablement à partir de la lecture graduelle des mots du texte qu'elle élabore le sens. Dans le prolongement, Amandine réalise également un travail de relations et de comparaison qui lui permet de préciser les évocations élaborées. Ces évocations sont comparées entre elles, et lorsque cela est nécessaire, elles sont enrichies par la réactivation d'acquis de savoir ou d'expérience signifiants. Conséquemment, le geste nécessaire à l'appropriation première, à savoir l'attention, est mis en œuvre avec rigueur et succès, et les gestes d'approfondissement, c'est-à-dire les gestes de compréhension et de réflexion qui permettent que s'organise la pensée et que s'élabore le sens, sont eux aussi bien maîtrisés.

³⁷ Sauf dans la deuxième tâche de lecture où elle exprime à un moment une logique textuelle inexacte.

Les gestes d'appropriation : l'attention et la mémorisation

Le travail évocatif est sans contredit prioritaire chez Amandine et fort bien maîtrisé. Loin de rester en perception durant les tâches de lecture, Amandine fait exister mentalement le texte. A de nombreux endroits dans les deux entretiens, Amandine exprime que les conditions de la compréhension, c'est-à-dire les conditions d'une lecture agréable mais surtout efficace, résident dans la capacité à imaginer le texte, donc dans la capacité à lui donner une existence mentale. Les extraits suivants sont à cet effet significatifs.

Entretien 1. C. *Non. Tu as l'impression que tu as pu te faire des images pour l'ensemble du texte, pour pouvoir le comprendre dans son ensemble ?* S. *Oui.*

Entretien 1. C. *Donc, dans l'ensemble, est-ce que tu considères que le texte, il était facile à comprendre ?* S. *Un petit peu, oui.* C. *Pour toi, il était facile à comprendre. Pour quelle raison il était facile à comprendre ?* S. Parce que je m'imaginai dans ma tête, puis je lisais doucement pour bien comprendre. C. *Le fait de t'imaginer dans ta tête, tu t'imaginai principalement avec des images, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *Donc le fait de t'imaginer dans ta tête, ça te donnait un peu, ça te consolidait dans l'idée que tu comprenais bien ce texte-là ?* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *D'accord. Donc quand je t'ai invitée à lire ce premier paragraphe-là, est-ce que, avant la lecture, tu as pensé à ce que tu devais faire pour bien le comprendre, ce paragraphe-là ?* S. Oui, m'imaginer. C. *Tu t'es dit que tu devais imaginer, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *Tu as pensé à ça ou tu t'es vue en train d'imaginer, en train de lire ou...* S. Non, ça me vient tout seul, quand je lis, j' imagine. C. *Tu imagines. Et qu'est-ce que ça veut dire pour toi, imaginer ?* S. Je vois des images dans ma tête.

Entretien 2. C. *Donc tout de suite, tu entres dans la lecture du paragraphe, o.k. Qu'est-ce qui se passe justement quand tu lis ces deux paragraphes-là ?* S. Bien j' imagine, j' imagine, puis j' imagine pour comprendre le texte, et puis les images, elles arrivent comme ça. (...) dans toutes mes lectures, je me fais des images pour mieux comprendre, et puis... (silence) C. *O.k. Et c'est ce que tu as fait pour ce texte-là ?* S. *Oui.*

Le geste d'attention : un projet réel et conscient d'existence mentale

Dans le prolongement direct des conditions de compréhension exprimées, le geste d'attention est maîtrisé par Amandine. Les textes sont en effet évoqués dans leur ensemble et les indices d'attention sont nombreux³⁸. Cette attention au texte s'illustre chez Amandine par l'élaboration d'évoqués visuels significatifs de la situation textuelle. De manière générale, les évoqués visuels ainsi constitués se détaillent (par une nouvelle image ou par l'ajout d'éléments sur l'image de départ) à la lecture des mots du texte. Le groupe d'extraits suivant caractérise ce travail évocatif qui s'enracine dans le texte.

³⁸ Tel que cela sera illustré lors de l'analyse des contenus évocatifs.

Entretien 1. C. *Graduellement, ils se rajoutent avec la lecture. O.k. Est-ce qu'il y a d'autres, d'autres pensées, d'autres idées qui te viennent à l'esprit en lisant le texte pour compléter ?* S. J'imagine les Chinois qui travaillent sur le chemin de fer... C. *Et là, c'est toujours, encore une fois, ce sont des images. Tu les vois, ces Chinois-là ?* S. (Signe de tête affirmatif). C. *Et est-ce que c'est toujours la même image, comment je te poserais la question... est-ce que c'est une image comme un film ?* S. *Un petit peu... bien, il y a des choses qui se rajoutent. (...)* C. *Et au gré de la lecture, cette image-là se complète, c'est bien ça ?* S. *Oui.*

Entretien 1. C. *Et est-ce que c'était important, pour toi, lorsque tu lisais le texte, de revenir éventuellement sur tes images ? Est-ce que les images, que tu t'étais faites pour le premier paragraphe, t'aidaient à comprendre le deuxième paragraphe et réciproquement ... Est-ce qu'il y avait des liens entre ces images ?* S. Bien oui, parce qu'il y avait des choses qui se rajoutaient. C. *Il y avait des choses qui se rajoutaient sur les premières images que tu avais créées ?* S. *Oui.* C. *Et ces choses-là qui se rajoutaient (silence), elles se rajoutaient de quelle manière ?* S. Bien, je voyais des gens qui travaillaient, et puis ils avançaient, puis il y avait le chemin de fer et quand c'était fini, c'était le chemin de fer. C. *Quand c'était fini, il y avait le chemin de fer.* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Est-ce que, quand tu imagines une section du texte, tu vois une image et quand tu imagines une autre section du texte, tu vois une autre image ou c'est toujours comme la même image qui...* S. Non, ça continue. Par exemple, j'ai vu des gens qui, qui criaient parce qu'ils avaient, leur enfant ou quelqu'un de leur famille était malade. C. *O.k.* S. Puis juste à côté, il y avait les gens qui ramassaient les pommes de terre.(...) C. *O.k. (...)* *Donc ça veut dire que les images se succèdent l'une et l'autre.* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *O.k. Est-ce que pour bien avoir l'impression de bien comprendre l'ensemble du paragraphe, tu avais... c'était important pour toi de bien le lire au complet et de comprendre tous les aspects de ce paragraphe-là ou seulement comprendre certains éléments, ça te permet d'avoir la sensation de comprendre ?* S. Bien non, tous les éléments, si je les lis ça se rajoute à mon image et puis je comprends mieux.

Entretien 2. C. *Comment tu t'assures de bien le comprendre ?* S. Bien, je lis chaque phrase puis à chaque phrase, une image apparaît.

Entretien 2. C. *Et quand tu me dis aussi au tout début, que tu as revu, euh le bateau, tu entends les gens qui crient, c'est la même image aussi de ce que tu t'étais fait... quand tu imaginais la traversée en bateau qui te revient à ce moment-là ?* S. *Oui.* C. *C'est la même image, donc c'est un peu le film qui se continue.* S. *Ouais.*

Entretien 2. C. *Et quand tu repenses à l'ensemble du texte, c'est le film au complet qui revient, ou il y a quelque chose de plus proéminent qui revient ?* S. Non, ça, le film continue, il y a des choses qui se rajoutent. C. *Des choses qui se rajoutent et des éléments qui reviennent pour... lorsque tu m'en parles.* S. *Oui.*

Selon les circonstances et les moments de lecture, l'attention au texte semble être tantôt le résultat d'un projet réel et explicite de faire exister en soi l'information en l'imaginant, tantôt celui d'un mouvement plus spontané, voire automatisé³⁹. A de nombreuses occasions, et cela surtout dans le deuxième entretien, Amandine exprime le caractère spontané et automatisé du travail évocatif.

³⁹ Dans les deux cas, par contre, la connaissance quant à l'importance du travail évocatif paraît être le soubassement de l'action mentale.

Entretien 2. C. *D'accord. Donc quand je t'ai invitée à lire ce premier paragraphe-là, est-ce que, avant la lecture, tu as pensé à ce que tu devais faire pour bien le comprendre, ce paragraphe-là ?* S. Oui, m'imaginer. C. *Tu t'es dit que tu devais imaginer, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *Tu as pensé à ça ou tu t'es vue en train d'imaginer, en train de lire ou...* S. Non, ça me vient tout seul, quand je lis, j' imagine.

Entretien 2. C. *O.k. Et est-ce que tu voulais vraiment le faire, ça, quand tu as lu le texte, tu veux vraiment le faire exister en te faisant des images, ou elles viennent dans ta tête spontanément comme ça, les images ?* S. *Elles viennent tout le temps quand je lis, elles viennent. Elles viennent toutes seules à la lecture des mots.* S. *Ouais.*

Entretien 2. C. *O.k. Est-ce que tu as la sensation qu'avant de faire des images, tu dois redire dans tes mots, remettre les choses un peu plus simplement dans tes mots à toi, ou elles surgissent à la lecture, directement des mots ?* S. *Non, non, elles surgissent...* C. *Elles surgissent directement à la lecture ?* S. *Oui.*

Entretien 2. S. Bien j' imagine, j' imagine, puis j' imagine pour comprendre le texte, et puis les images, elles arrivent comme ça. C. *Elles arrivent comme ça o.k. Donc tu as la... Les images arrivent spontanément parce que tu lis le texte et elles arrivent, c'est bien ça ?* S. *Oui. (...)* Dans toutes mes lectures, je me fais des images pour mieux comprendre et puis... (silence) C. *O.k. Et c'est ce que tu as fait pour ce texte-là.* S. *Oui.*

Parallèlement, et à d'autres occasions, Amandine exprime également le caractère dirigé du projet d'attention.

Entretien 1. C. *Et est-ce que ces images-là, tu voulais les faire ? Je veux dire, est-ce que tu avais vraiment cette intention-là, de dire : « Je vais me faire des images pour comprendre le texte », ou elles viennent toutes seules ?* S. A toutes mes lectures, je me fais des images pour mieux comprendre. C. *Tu te fais des images pour mieux comprendre à toutes tes lectures. Et c'est conscient, cette volonté de faire des images, c'est vraiment quelque chose que tu portes en toi et que tu veux faire ?* S. (Signe de tête affirmatif). C. *Donc, ce ne sont pas des images qui viennent comme ça, spontanément ? C'est un travail que tu fais sur le texte ?* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Est-ce que, quand tu fais exister les choses en images comme ça, tu as vraiment l'idée de vouloir faire revenir ces images-là, de dire : « Je mets les choses dans ma tête pour pouvoir les revoir éventuellement plus tard, tout à l'heure, quand Virginie va me reparler de quelque chose, ou pour moi dans une semaine », ou...* S. *Oui.* C. *Tu veux les faire, exister ces chose-là ?* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *O.k. Est-ce que c'était important, il y a plusieurs dates dans ce premier paragraphe-là, est-ce que tu voulais les retenir vraiment, est-ce qu'elles t'ont aidée à mieux comprendre ?* S. Un petit peu, ouais, quand ils construisent leurs maisons, c'est entre 1848, 1850. C. *O.k.* S. Et puis donc, ils ont mis beaucoup de temps à construire les maisons puis... (...) C. *O.k. Tu la revois écrite. Est-ce que tu voulais, quand tu as lu le texte, la revoir écrite, tu avais ce projet de la revoir où elle s'est comme mis dans ta tête sans même que tu aies cette volonté-là ?* S. *Ouais, je voulais la revoir.*

Enfin, certains extraits illustrent plus spécifiquement le contrôle, par la maîtrise du geste d'attention, des évocations vagabondes.

Entretien 1. C. *Et est-ce qu'il y a des images qui n'étaient pas du tout en lien avec le texte ou le texte t'a fait penser à autre chose et ça t'a amenée... S. Non. C. Toujours des images proches du texte. S. Oui.*

Entretien 2. C. *Et est-ce que tu as pensé complètement à autre chose, tes idées ont vagabondé ? S. Non. C. Tu étais concentrée sur le texte.*

Le geste de mémorisation : un discours plus général, une analyse difficile

Bien que capable de revenir sur le texte avec une relative précision, Amandine ne témoigne pas dans son discours d'un projet d'appropriation ancré dans la mémorisation. Si des objets mentaux sont bel et bien élaborés et si Amandine peut faire des retours sur ces objets mentaux (ce qui laisse penser que le geste de mémorisation pourrait être porteur, du moins à court terme), rien dans le discours d'Amandine ne permet en effet de conclure à l'apport spécifique de la mémorisation dans le projet de comprendre. Tout au plus, deux extraits (qui ne sont pas spontanés) laissent penser qu'Amandine se donne parfois le projet de mémoriser certains éléments du texte.

Entretien 1. C. *(Silence) Est-ce que quand tu essayais de comprendre, c'était important pour toi de mémoriser certains éléments du texte, d'apprendre par cœur des choses, ou tu n'avais pas ce projet-là ? S. Euh, je me disais qu'il y avait beaucoup d'hommes, je me disais l'année aussi. (...) Comment ils s'habillaient, un petit peu les outils, comment ils étaient faits... C. *Donc c'était important de savoir l'année pour pouvoir mieux te représenter l'histoire dans le temps dans lequel elle est ancrée, c'est ça ? S. Oui. C. Et cette année-là, tu voulais la retenir précisément, ou tout ce que tu voulais retenir, c'était que ça faisait plus longtemps ? S. (Silence) Que ça faisait longtemps. C. Et tu, tu ne voulais pas nécessairement l'apprendre par cœur ? Est-ce que tu saurais me dire c'était en quelle année ? S. Oui, c'était dans les années 1880.**

Entretien 2. C. *O.k. Est-ce que c'était important, il y a plusieurs dates dans ce premier paragraphe-là, est-ce que tu voulais les retenir vraiment, est-ce qu'elles t'ont aidée à mieux comprendre ? Qu'est-ce que tu as fait avec ces dates-là ? S. Un petit peu, ouais, quand ils construisent leurs maisons, c'est entre 1848, 1850. C. *O.k. S. Et puis donc, ils ont mis beaucoup de temps à construire les maisons puis...* C. *Donc quand tu me redis la date, tu la revois écrite, tu la réentends dire, tu... S. Oui, je la revois écrite. C. Tu peux la revoir écrite, noir sur blanc, comme dans le texte, c'est ça ? S. Mais la première date, je ne me souviens pas trop. C. *O.k. Tu la revois écrite. Est-ce que tu voulais, quand tu as lu le texte, la revoir écrite, tu avais ce projet de la revoir où elle s'est comme mis dans ta tête sans même que tu aies cette volonté-là ? S. Ouais, je voulais la revoir. C. Tu voulais la revoir, O.k.***

L'extrait suivant témoigne par contre du contraire.

Entretien 2. C. *Il y a des choses que tu veux apprendre par cœur, que tu veux mettre dans ta tête parce que tu veux les mémoriser ? S. (Silence) Non. C. Non. Dans ce*

paragraphe-là, il n' y avait rien de particulier que tu voulais mémoriser par cœur, les dates ou les chiffres ou les... S. Non.

Les gestes d'approfondissement : la compréhension et la réflexion

Il a été dit en introduction que les gestes qui permettent l'approfondissement de ce qui a été codé sont, chez Amandine, mis en œuvre et maîtrisés avec une certaine aisance (d'autant plus qu'ils sont ancrés dans une réelle maîtrise des gestes d'appropriation). Cette maîtrise permet à Amandine de faire des allers-retours entre différentes parties du texte et le travail évocatif qui en découle, notamment pour s'assurer de la justesse des évoqués générés au regard de la situation évoquée par le texte (mais aussi pour compléter et/ou ajuster les évoqués élaborés à différents moments dans la lecture). Parallèlement, cette maîtrise donne aussi l'occasion à Amandine de confronter ses acquis de savoir ou d'expérience aux informations qui lui sont données à lire et à comprendre.

Les gestes de compréhension et de réflexion : des allers-retours porteurs de sens

Dans la démarche mentale qui est la sienne, Amandine montre à de nombreuses occasions son souci de donner sens au texte, ou du moins elle exprime par ses propos son sentiment d'intuition de sens⁴⁰.

Entretien 2. *C. Donc c'était... à la lecture même des mots, tu comprends bien, c'est ça ? S. Oui.*

Dans l'ensemble, Amandine semble élaborer le sens du texte par la constitution d'évoqués (principalement visuels) représentatifs de la situation évoquée par le texte. Pour Amandine, la compréhension (et/ou le sentiment de compréhension) semble passer par l'action d'évoquer en s'imaginant.

Entretien 1. *C. Donc, dans l'ensemble, est-ce que tu considères que le texte, il était facile à comprendre ? S. Un petit peu, oui. C. Pour toi, il était facile à comprendre. Pour quelle*

⁴⁰ Sauf en un endroit dans le deuxième entretien, alors qu'elle exprime une confusion importante quant à la trame logique du texte. **Entretien 2.** *C. Qu'est-ce qui te permet, quand tu me dis, au tout début il y a le bateau qui arrive, ils arrivent où les gens qui arrivent en bateau. Tu les imagines arrivant où ? S. J'imagine qu'ils arrivent sur une petite, une petite, euh, plage... qu'ils arrivent enfin, j'imagine sur... plutôt un port et puis qu'ils doivent marcher un petit peu pour aller à la prairie. C. o.k. S. Puis où ils vont construire leurs maisons. C. Et quand ils sont attaqués par le problème de la pomme de terre et qu'ils manquent de nourriture, ils sont dans cette prairie-là, ils sont à cet endroit-là ou ils sont ailleurs ? S. Bien oui, ils sont dans cet endroit. C. Ils sont dans cet endroit-là, d'accord.*

raison il était facile à comprendre ? S. Parce que je m'imaginai dans ma tête, puis je lisais doucement pour bien comprendre. C. Le fait de t'imaginer dans ta tête, tu t'imaginai principalement avec des images, c'est ça ? S. Oui. C. Donc le fait de t'imaginer dans ta tête, ça te donnait un peu, ça te consolidait dans l'idée que tu comprenais bien ce texte-là ? S. Oui.

Entretien 1. C. Et tu me disais que tu as eu du plaisir à lire ce texte-là ? S. Oui. C. Tu as eu du plaisir parce que justement il y a beaucoup d'images qui ont pu naître du texte ou tu as eu du plaisir pour une autre raison ? S. J'ai eu du plaisir parce que ça m'a fait connaître des choses et j'ai eu beaucoup d'images, je n'ai pas eu de difficulté à l'imaginer.

Entretien 2. C. D'accord. Donc quand je t'ai invitée à lire ce premier paragraphe-là, est-ce que, avant la lecture, tu as pensé à ce que tu devais faire pour bien le comprendre, ce paragraphe-là ? S. Oui, m'imaginer (...) ça me vient tout seul, quand je lis, j' imagine. C. Tu imagines. Et qu'est-ce que ça veut dire, pour toi, imaginer ? S. Je vois des images dans ma tête.

Entretien 2. C. O.k. Est-ce que, pour bien avoir l'impression de bien comprendre l'ensemble du paragraphe, tu avais... c'était important, pour toi, de bien le lire au complet et de comprendre tous les aspects de ce paragraphe-là ou seulement comprendre certains éléments, ça te permet d'avoir la sensation de comprendre ? S. Bien non, tous les éléments, si je les lis, ça se rajoute à mon image, et puis je comprends mieux.

Entretien 2. C. Donc, si tu avais à expliquer l'immigration irlandaise à quelqu'un d'autre, tu serais en mesure de le faire grâce à la lecture de ce texte-là ? S. Oui. C. Et tu l'expliquerais comment, cette immigration irlandaise-là ? S. En revoyant des images dans ma tête et puis en expliquant.

Forte de cette capacité à s'approprier le texte en le faisant exister par des évoqués visuels et soucieuse de prendre en compte toutes les informations textuelles présentées, Amandine explicite, surtout dans le deuxième entretien, sa capacité à traiter les évoqués constitués pour les ajuster à la réalité du texte ou pour les comparer entre eux enfin d'établir des liens de sens entre les paragraphes. Dans les extraits suivants, ce travail de relations et de comparaison est illustré. De même, la capacité d'Amandine à établir des rapports de sens entre les évoqués constitués au cours de la lecture, notamment en élaborant des prédictions quant à la conclusion, est également présentée dans les deux derniers extraits.

Entretien 1. C. Et est-ce que c'était important, pour toi, lorsque tu lisais le texte, de revenir éventuellement sur tes images ? Est-ce que les images que tu t'étais faites pour le premier paragraphe t'aidaient à comprendre le deuxième paragraphe et réciproquement ... Est-ce qu'il y avait des liens entre ces images ? S. Bien oui, parce qu'il y avait des choses qui se rajoutaient.

Entretien 2. C. Donc, pour ce paragraphe-ci, est-ce qu'avant même de lire le paragraphe, il y a des choses auxquelles tu penses ou tu attaques tout de suite la lecture du paragraphe ? S. Bien, j'ai repensé aux premières images. C. Avant même de lire ça, tu as repensé donc aux premières images que tu t'étais faites à la lecture des deux premiers paragraphes, c'est ça ? S. Oui. C. Qu'est-ce qui te revient comme images

pour la lecture des deux premiers paragraphes ? S. Les maisons, ils arrivent dans les maisons, ils arrivent sur le champ et construisent des maisons. C. Oui. S. Après, ils crient famine. C. Donc ces images-là te reviennent avant même de lire le troisième paragraphe. S. Ouais. C. Tu, c'est important pour toi de faire revenir ces images-là, est-ce qu'elles t'aident à mieux comprendre pour le troisième paragraphe ? S. Oui.

Entretien 1. C. Il y avait des choses qui se rajoutaient sur les premières images que tu avais créées ? S. Oui. C. Et ces choses-là qui se rajoutaient (silence), elles se rajoutaient de quelle manière ? S. Bien, je voyais des gens qui travaillaient, et puis ils avançaient, puis il y avait le chemin de fer et quand c'était fini, c'était le chemin de fer.

Entretien 2. S. J'ai imaginé des, les gens qui sont sur le bateau en train de crier, tout ça, puis que qui, qu'il y avait beaucoup de malades sur le bateau, il y en a qui meurent, puis il y en a qui pleurent parce que des gens de la famille sont morts, et puis après, ils arrivent, et puis, euh, il y en a qui repartent, qui partent vers, vers la Grosse-Ile, et puis tous ces gens-là, ils sont malades, et puis après, ils arrivent dans les hôpitaux, puis ils se font soigner, puis il y en a qui meurent. (...) Oui, à la fin, à la fin un petit peu, il y a, il y a...J'ai vu, je ne sais pas pourquoi, c'est, j'ai vu qu'il y avait de plus en plus de pommes de terre, puis qu'après, les gens vivaient heureux. (...) C. O.k. Donc tu as vu ça, tu as imaginé, quand tu me dis : « J'ai vu », c'est comment tu imagines ça, qu'il y a de plus en plus de pommes de terre ? S. Euh, parce qu'il y a des histoires qui finissent bien et des histoires qui finissent mal, mais celle-là, je voulais qu'elle finisse bien.⁴¹

Outre ce mouvement mental qui permet à Amandine d'établir des rapports de sens entre les éléments qui lui sont donnés à comprendre, un mouvement complémentaire, qui est quant à lui tourné davantage vers l'apport de sens que peuvent fournir les acquis de savoir ou d'expérience, est également observable. Dans un premier temps, ce recours aux acquis s'illustre dès le moment où un mot plus complexe, pour lequel donc Amandine ne connaît pas la signification exacte, fait obstacle à la compréhension

Entretien 2. S. *Bien j'imagine, puis s'il y a des mots que je comprends pas, je reste sur ce mot-là.*

Lorsqu'une telle situation se présente, Amandine (si elle ne peut utiliser le dictionnaire⁴²) recourt au contexte textuel, et régulièrement, elle se réfère (apparemment

⁴¹ Ce travail de comparaison et de rapports de sens illustré par ces extraits ne semble pas, par contre, systématique dans la mesure où deux extraits tirés du deuxième entretien invitent à nuancer l'analyse. **Entretien 2.** C. o.k. Est-ce que tu as repensé au premier paragraphe pour comprendre celui-là ? Est-ce que tu as dû revenir sur ce paragraphe premier ? S. (Hésitations) Non (...). C. Tu es par revenue sur le premier paragraphe, sur ce que tu avais imaginé pour le premier paragraphe ? S. Non. C. Non. Ce n'est pas revenu en tête de voir les immigrants partir par bateaux, arriver ici ? S. Non. C. C'était de côté. Si tu veux le retrouver, par contre, est-ce que tu peux retrouver ce que tu avais compris du premier paragraphe ? S. (Signe de tête affirmatif). **Entretien 2.** C. Est-ce que tu as repensé à ce que tu avais déjà imaginé à propos du texte (...) S. Non.

⁴² **Entretien 1.** C. Qu'est-ce que tu savais déjà que tu faisais pour comprendre un texte ? S. Que je me fais des images, que quand je comprends pas un mot, je regarde les autres mots autour ou j'essaie de me faire une image et sinon, si je ne comprends vraiment pas, je cherche dans le dictionnaire.

par le biais d'évoqués verbaux) aux acquis susceptibles de nourrir sa recherche de sens. Les extraits suivants sont à cet effet signifiants.

Entretien 1. C. *O.k. Est-ce qu'il y a d'autres moyens que tu utilises, pour faire... pour pouvoir comprendre le texte, pour pouvoir le faire vivre en toi que les images ? Est-ce qu'il y a autre chose ?* S. Oui, par exemple, le mot « colossal », je ne le comprenais pas. Alors j'ai regardé le mot « colo » et je me suis dit « colonie ». C. *Donc pour le mot colossal, tu ne le comprenais pas en première partie, donc tu essaies d'étudier le mot pour lui donner une signification, c'est ça ?* S. (Signe de tête affirmatif) (...) S. *Je pense que c'est un groupe de... de personnes.* C. *Tu as fait ce lien-là ?* S. *Oui.* C. *Et qu'est-ce qui t'a permis de penser que c'était un groupe de personnes ?* S. *Bien, comme j'ai dit tout à l'heure, une colonie, c'est un groupe.* C. *Le lien avec colonie.*

Entretien 1. S. Oui, « maraîcher », les jardins maraîchers. Je me suis arrêtée, j'ai relu et j'ai vu que c'était des usines. C. *Donc là ici, tu t'es arrêtée, tu arrêtes la lecture, éventuellement tu relis la phrase et là, tu as pensé, tu t'es tenu un discours sur ce mot-là pour essayer de t'expliquer.* S. (Signe de tête affirmatif). C. *Qu'est-ce que tu t'es dit ?* S. Bien, j'ai relu la phrase et je me suis dit que c'était un jardin... il plante des fleurs. C. *Et comment ce lien-là est venu, comment tu as deviné que c'était un jardin où l'on plantait des fleurs ? Qu'est-ce qui t'a aidée ?* S. Bien c'était écrit... des usines, des usines, dans des sortes de ... dans des jardins, donc je me suis dit : « Dans des jardins, il y a des arbres, il y a des fleurs ». C. *Donc tu as fait ce lien-là.* S. (Signe de tête affirmatif) C. *Est-ce que, quand tu y pensais, à ce jardin-là, pour pouvoir dire qu'il y a des fleurs et des arbres, tu avais une image pour t'aider ou tu t'es raconté un jardin ?* S. Non, je me suis juste raconté.

Entretien 2. S. Bien j'imagine puis s'il y a des mots que je comprends pas, je reste sur ce mot-là, par exemple, il y a une section que je trouvais un peu plus difficile, c'est la dernière de cette page. C. *La dernière de cette page.* S. La maladie, le choléra, puis j'ai lu l'autre mot, le typhus. C. *Oui.* S. *Je savais ce que c'était alors je me suis dit : « C'est une maladie grave, et puis c'est contagieux, que et voilà ».* C. *Tu savais qu'est-ce que c'était, le typhus. Comment ta connaissance sur le typhus est revenue dans ta tête ?* S. C'est parce qu'il y avait un film où il y avait justement, c'était ça le thème, c'était la maladie du typhus. C. *O.k.* S. Et donc, c'est une maladie grave, contagieuse, il ne fallait pas s'en approcher, et puis que ça se soignait pas très facilement. C. *Tu as revu ce film-là ou tu as juste repensé que tu avais vu ce film-là et que ça devait être.* S. *Ouais, j'ai juste repensé à ce film-là.*

Parallèlement, ce recours aux acquis est également observable à de multiples endroits dans les deux entretiens, notamment lorsqu'Amandine cherche à enraciner l'élaboration de ses évoqués dans des acquis susceptibles d'être associés à la réalité décrite par le texte.

Entretien 1. C. *Donc, si je comprends bien, au tout début du texte, quand tu as lu, la première chose à laquelle tu as pensé pendant ta lecture, c'est la carte. La carte du monde ?* S. Non, la carte du Canada. C. *La carte du Canada. Et cette carte-là du Canada, tu la vois, tu la vois comme si elle était devant toi en image ou tu y penses et tu te la décris... Qu'est-ce qui arrive ?* S. Oui, je regarde la carte du Canada, puis je vais sur Vancouver. C. *O.k. Tu regardes la carte du Canada que tu vois dans ta tête si je comprends bien ?* S. *Oui.* C. *Puis là, tu vas sur Vancouver, c'est-à-dire que c'est comme si tu faisais un focus sur Vancouver ?* S. *Oui.* C. *Et quand tu vas sur Vancouver, qu'est-ce qui se passe ?* S. Je m'imagine mieux.

Entretien 1. C. *Tu as vu la carte. Et cette carte-là, est-ce que c'est une carte que tu as vue dans un atlas que tu as, une carte qui est dans la classe ou une autre carte ?* S. *Une carte que j'ai sur mon bureau dans ma chambre.* C. *Et elle est précise, cette carte ?* S. *Eh bien, elle a tous les pays du monde, mais moi, j'ai regardé juste le Canada.*

Entretien 1. S. *Par exemple, il y a... il y a. Avant les Noirs, ils n'étaient pas bien acceptés, et je me suis imaginée les Chinois (...) Je savais que les Noirs étaient très mal adaptés, je me suis imaginé des Noirs puis des Chinois à la place des Noirs.* C. *Et à quel moment tu as fait ce lien là, si tu veux, avec, avec les hommes et les femmes noirs, à quel moment dans le texte tu as pensé que c'était comme les Noirs, qu'ils avaient les mêmes conditions ?* S. *Euh, c'est quand, c'est quand les Chinois ont été maltraités, que les Canadiens, que les Canadiens ne les acceptaient pas et qu'en fait, ils étaient importants.* C. *Donc, à la fin du texte quoi, quand on explique qu'ils avaient une taxe d'entrée... là, à ce moment-là, tu as fait ce lien, c'est ça ?* S. *Oui (...)* *Bien, on en voit beaucoup dans les films.* C. *Donc tu avais ces images-là de films qui te revenaient ?* S. *Oui.* C. *Et tu pouvais ainsi donner sens un peu à cette partie du texte.* S. *Oui.*

Entretien 2. S. *Bien, j'ai imaginé des Irlandais qui venaient en bateau, ou en avion, mais plutôt en bateau parce que à cette époque-là, ça n'existait pas, l'avion.*

Entretien 2. C. *Qu'est-ce qui, dans ce premier paragraphe-là, t'a donné cette pensée-là, d'imaginer des gens qui viennent en bateau, qui s'installent ?* S. *C'est parce que j'ai déjà vu dans des film des gens qui débarquaient.* C. *Donc tu t'es inspirée un peu d'images que tu avais pu voir dans des films. C'était exactement la même image ou si c'est simplement... tu t'inspires de cette image-là ?* S. *Non.* C. *Ou tu t'inspires de plein d'images ?* S. *Ouais, c'est un mélange d'images.* (...) C. *C'est bien ça. O.k. Et est-ce que ça, le paysage que tu te formes, tu dis qu'ils étaient sur de la terre, que c'était plat, hein, je crois c'est ce que tu m'as dit ?* S. *Oui.* C. *Euh, pour quelle raison tu places ce paysage plat là ? Parce que dans le film c'était comme ça ou parce que...* S. *Non, parce que pour construire des maisons, si un terrain, il a des bosses, ce n'est pas très...* C. *O.k. Donc, c'est pour pouvoir les aider à construire leurs maisons, donc tu les imagines sur un terrain plat.* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Et ces images-là que tu me décris, est-ce que tu les avais déjà vues à quelque part, est-ce que tu t'inspires de quelque chose pour t'aider à les construire ?* S. *Oui, comme au début, au premier paragraphe, j'ai imaginé un film où, comment ça s'appelle, « La petite maison dans la prairie ».* C. *Oui.* S. *J'ai imaginé cet endroit-là où il y avait la maison.* (...) C. *Pour quelle raison tu es allée chercher cette image-là, en quoi elle t'aidait à mieux comprendre ?* S. *Bien parce que je n'arrivais pas à trouver un endroit où ils allaient placer leurs maisons, construire leurs maisons.*

Entretien 2. C. *Donc tu n'avais pas un film que tu avais vu à ce propos-là ou une image dans un livre ?* S. *Un petit peu le Titanic, quand ils sont en train de couler.* C. *Tu as revu ces, tu as fait un lien avec le Titanic ?* S. *Oui.* C. *À quel moment ? Au moment où ils sont en train de couler, donc qu'est-ce que tu revois par rapport au Titanic qui t'aide à comprendre ?* S. *Bien, je vois les cris, enfin j'entends les cris.*

Si par contre un tel recours aux acquis est observable à de nombreux endroits dans les deux entretiens, la « conscientisation » de cet apport (notamment à la suite d'une interrogation précise sur cet apport) n'est pas aisée (encore moins systématique). Aussi, à quelques endroits, et ceci malgré qu'un réel retour sur les acquis soit observable dans l'action, le discours reste-t-il vague (voire il infirme cet apport).

Entretien 1. C. *Est-ce que tu as des connaissances que tu avais éventuellement sur le sujet du texte précis ou peut-être sur d'autres sujets qui t'ont aidée à comprendre ce texte-là ?* S. (Silence). Non. C. Non, aucune connaissance particulière sur laquelle... par exemple ta carte, ta carte du Canada, c'est une connaissance que tu avais ? S. Oui.

Entretien 2. C. *Est-ce qu'à des moments donnés, pour ce petit paragraphe-là, tu as pensé à que tu savais déjà ou à des idées qui te venaient par rapport à ce qui t'était dit dans ce texte-là ?* S. Non. C. Non, rien de particulier à ce niveau-là.

Entretien 2. C. *O.k. Est-ce que tu as pensé à des connaissances que tu avais déjà pour ce deuxième paragraphe-là ? Est-ce qu'il y a des choses qui te sont revenues en tête que tu connaissais sur le sujet ou sur un sujet connexe ou... qui t'ont aidée à mieux comprendre, des mots, des sections ?* S. Non. C. Non. S. Non. C. *Mise à part la maison dans la prairie, tu as fait un lien avec « La petite maison dans la prairie », est-ce qu'il y a autre chose avec quoi tu as fait un lien pour mieux comprendre ce texte-là ?* S. (Silence) Non.

Entretien 2. C. *Est-ce que y a des connaissances...au-delà du premier paragraphe que tu fais revenir, de l'image qui termine ton film, est-ce qu'il y a d'autres images qui, que tu t'étais faites, concernant le premier ou le deuxième paragraphe, qui t'ont aidée à comprendre ce troisième-là, à compléter ta compréhension ?* S. Non. C. Non, tu n'as pas fait de retour avec certains éléments ? S. Non.

De même, le travail de réactivation des acquis nécessaires à la constitution du sens et surtout la nature du contenu évocatif de ces évoqués d'acquis ne sont pas non plus des objets d'analyse facilement approchés ⁴³.

Entretien 1. C. *Et tu avais déjà vu des images qui ressemblaient à ça, des travailleurs chinois qui travaillaient, ou ce sont des images qui sont sorties de ton imaginaire ?* S. Oui, j'avais vu une film, c'était pas des Chinois, mais c'était des gens qui travaillaient sur un chemin de fer, puis je m'imaginai eux en Chinois. C. *Donc tu as transposé, tu as utilisé cette image-là, c'est ça ?* S. Oui. C. *Qu'est-ce qui t'a fait penser à ce film-là ? C'est de revoir justement le film dans ta tête qui t'a fait faire le lien avec ta lecture ou ...* S. Oui, un petit peu. C. *Un petit peu. Donc, tu as vraiment revu le film ou tu as pensé au fait que tu avais vu un film ?* S. *J'ai seulement repensé au chemin de fer et aux hommes qui travaillaient dessus.* C. *Tu as repensé au chemin de fer. Est-ce qu'il y avait des images au moment où tu y pensais, ou c'est par la suite, quand tu as créé ton image avec les Chinois que l'image est apparue ?* S. *Bien, c'est après.* C. *C'est après. Donc tu as d'abord fait ton lien dans ta tête : « Ah oui, c'est un peu comme le film que j'ai vu ».* S. Oui.

Entretien 1. C. *Et comment est revenu cette connaissance-là que tu avais sur les Noirs qui n'étaient pas bien acceptés ? Comment ça a existé dans ta tête, cette pensée-là ?* S. *Bien, je le savais déjà...*

LA GESTION DES GESTES MENTAUX : VUE D'ENSEMBLE

Si la démarche mentale d'Amandine a le mérite de toucher à l'ensemble des gestes mentaux porteurs de l'élaboration du sens, elle a également le mérite d'être soutenue par des projets de sens multiples et complémentaires qui permettent que soit de nouveau

⁴³ Sauf, tel que cela sera présenté dans l'analyse du contenu évocatif, en ce qui concerne l'apport des évoqués verbaux dans les rapports de sens posés.

approché, bien que plus difficilement, un bon nombre de procédures mentales elles aussi prometteuses de sens. Loin de se confiner à un seul projet directeur de sa démarche, Amandine montre en effet sa capacité à former le sens de ce qui lui est donné à comprendre dans différents lieux⁴⁴.

Si les sens de la reproduction-traduction et de la similitude semblent dominants dans la démarche de compréhension d'Amandine, celui de la transformation-interprétation, mais aussi de la différence, semblent également porteurs de sens. De même, si un traitement plus général et global des réalités décrites dans les textes semble d'abord et avant tout porter le travail mental d'Amandine, un traitement plus précis, qui se soucie de l'exactitude des évocations élaborées mais aussi des relations logiques qui existent entre ces évocations, est également actif. De fait, le sens du temps chez Amandine se fait complémentaire du sens de l'espace.

La dominante du sens de la reproduction-traduction, l'accompagnement par le sens de la transformation-interprétation

Presque partout où l'on porte l'analyse, force est de constater que c'est principalement dans la traduction (visuelle) de ce qui est donné à lire qu'Amandine semble gérer la tâche de lecture. En rapport quasi constant avec le texte et avec la situation évoquée par ce dernier, l'action mentale d'Amandine semble en effet sous-tendre le projet de traduire le texte « au plus près » en ajustant pour ce faire les évoqués visuels aux informations textuelles, et en enracinant au besoin cette traduction visuelle dans des acquis (reproductibles) susceptibles de nourrir cette représentation.

Dans plusieurs extraits, puisés dans les deux entretiens, le projet de reproduction et de traduction est apparent. Les extraits suivants, à cet égard, illustrent le rapport constant qu'Amandine entretient avec l'objet donné à comprendre (puisque les évoqués sont élaborés dans le prolongement des mots du texte et de leur représentation concrète).

Entretien 1. *C. Est-ce que ces plaines et ce chemin de fer sont là au tout début sur ton image ou ils se rajoutent avec la lecture ? S. Ils se rajoutent avec la lecture. C. Graduellement, ils se rajoutent avec la lecture. O.k. Est-ce qu'il y a d'autres, d'autres pensées, d'autres idées qui te viennent à l'esprit en lisant le texte pour compléter ? S.*

⁴⁴ Il importe tout de même d'indiquer que les indices susceptibles de fournir des pistes d'analyse sont moins nombreux en ce qui concerne ces lieux de sens et que l'interprétation des propos est plus importante.

J'imagine les Chinois qui travaillent sur le chemin de fer... (...) C. Et au gré de la lecture, cette image-là se complète, c'est bien ça ? S. Oui.

Entretien 1. *C. C'est à la lecture du texte que ces images surgissent ? S. (Signe de tête affirmatif).*

Entretien 1. *C. Et est-ce qu'il y a des images qui n'étaient pas du tout en lien avec le texte, ou le texte t'a fait penser à autre chose et ça t'a amenée... S. Non. C. Toujours des images proches du texte. S. Oui.*

Entretien 1. *S. Et bien, elle a tous les pays du monde mais moi, j'ai regardé juste le Canada. C. Donc celle dans ta tête, tu as le Canada. Tu n'as pas d'abord vu tous les pays du monde, puis tu t'es ensuite concentrée sur le Canada ? S. Non. C. Donc tu as d'abord vu le Canada, tu t'es concentrée immédiatement sur le Canada et tu as pointé Vancouver... S. Oui.*

Entretien 2. *S. Bien... je lis le texte, et puis, au fur et à mesure, le film commence. C. O.k. Donc le film s'installe à la lecture du texte. S. Oui.*

Entretien 2. *S. Bien, quand j'ai commencé la première phrase, c'est... j'imagine déjà dès que je lis la première phrase.*

Entretien 2. *C. O.k. Est-ce que tu as la sensation qu'avant de faire des images, tu dois redire dans tes mots, remettre les choses un peu plus dans tes mots à toi, ou elles surgissent à la lecture, directement des mots ? S. Non, non, elles surgissent... C. Elles surgissent directement à la lecture ? S. Oui.*

Entretien 2. *S. Bien non, tous les éléments, si je les lis, ça se rajoute à mon image, et puis je comprends mieux.*

Entretien 2. *C. Oui, O.k. Qu'est-ce que tu fais, justement, quand tu lis le troisième paragraphe (...) ? S. Bien, je lis chaque phrase, puis à chaque phrase, une image apparaît.*

Entretien 2. *C. C'est le film qui revient, et le film revient en ordre logique comme il était présenté dans le texte ? S. C'est ça.*

Au-delà de cette correspondance avec le texte, le projet de reproduction et de traduction est également observable dans le souci d'Amandine d'enraciner, si nécessaire, sa traduction visuelle des informations du texte dans des acquis (connus). Les extraits dans lesquels la réactivation de films susceptibles d'inspirer l'élaboration des évocations sont à cet égard significatifs.

Si le travail mental d'Amandine est fortement marqué par le sens de la reproduction et de la traduction, il n'en demeure pas moins qu'il peut aussi s'enraciner dans la transformation et l'interprétation de ce qui est donné à comprendre. Dès le moment, par exemple, où le travail évocatif s'enracine dans l'imaginaire, c'est-à-dire dès le moment où Amandine outrepassé les informations données à comprendre pour investir un domaine du possible (mais non exposé dans le texte), l'apport du sens de la transformation et de l'interprétation est observable. C'est le cas à quelques moments dans les deux entretiens lorsqu'Amandine se représente des situations qui sortent du cadre officiel du texte (sans être pour autant significatives), notamment lorsqu'il s'agit de se représenter la fin de l'histoire.

Entretien 1. C. *Et qu'est-ce qui se passe ensuite pour compléter ta lecture du texte ? Comment tu fais exister le texte dans ta tête ?* S. Bien, je ... je m'imagine, quand c'est fini, que le train passe, que les gens montent dedans. C. *Tu le vois, ce train-là passer, avec les gens en mouvement, etc. ?* S. *Oui.* C. *Est-ce que le texte t'en parle, de ce train qui passe ...* S. *Non.* C. *C'est toi qui imagines la finalité ?* S. *C'est moi.* C. *C'est toi qui imagines. A quel moment du texte tu imagines ça ?* S. *A la fin.*

Entretien 1. S. J'ai vu les Chinois dans des magasins, et il y avait des Canadiens qui venaient les insulter. C. *Donc tu as pensé à ça, tu as vu les Chinois dans les magasins.* S. *Oui.* C. *Et ça non plus, ce n'était pas directement dans le texte, on ne te parlait pas de Chinois qui étaient dans des magasins.* S. *Non.* C. *Qu'est-ce qui t'a fait faire ce lien-là ?* S. Bien, je ne sais pas (silence), mon imagination. C. *Ton imagination.*

Entretien 2. S. J'ai, c'est, euh, mes images, c'était dans le bateau, on traversait en bateau, puis dans le bateau, ils pleurent, ils crient, euh, ils ne sont pas heureux parce qu'ils ne sont pas dans de bonnes conditions.

Entretien 2. S. *Oui, à la fin, à la fin un petit peu, il y a, il y a... J'ai vu, je ne sais pas pourquoi, c'est, j'ai vu qu'il y avait de plus en plus de pommes de terre, puis qu'après, les gens vivaient heureux. (...)* C. *O.k. Donc tu as vu ça, tu as imaginé, quand tu me dis : « J'ai vu », c'est comment tu imagines ça, qu'il y a de plus en plus de pommes de terre...* S. *Euh, parce qu'il y a des histoires qui finissent bien et des histoires qui finissent mal, mais celle-là, je voulais qu'elle finisse bien. (...)* C. *Qu'est-ce qui te permet dans le texte de penser que l'histoire finit bien, qu'il y a plus de pommes de terre ? Est-ce qu'il y a quelque chose dans ces paragraphes-là qui te donne un indice quelconque (...)?* S. *Non, c'est non.* C. *Il n'y a rien dans le texte qui te permet, mais toi tu imagines ça comme ça.* S. *Oui.*

La dominante du sens de la similitude, les possibilités du sens de la différence

Outre ce rapport prioritaire à la reproduction et à la traduction (qui n'exclut pas pour autant un rapport à l'interprétation et à la transformation), le sens de la similitude, c'est-à-dire la capacité à élaborer le sens à travers des rapports de ressemblance, semble porteur de sens dans la démarche d'Amandine. Cette sensibilité aux rapports de ressemblance s'observe notamment dans les quelques relations qu'Amandine établit entre les mots qui s'assemblent (pour des raisons phonologiques et/ou pour des raisons de significations comparables).

Entretien 1. C. *O.k. Est-ce qu'il y a d'autres moyens que tu utilises, pour faire... pour pouvoir comprendre le texte, pour pouvoir le faire vivre en toi, que les images ? Est-ce qu'il y a autre chose ?* S. Oui, par exemple, le mot « colossal », je ne le comprenais pas. Alors j'ai regardé le mot « colo » et je me suis dit « colonie » (...) C. *Et qu'est-ce qui t'a fait lier ces deux mots « colonie » et « colossal » ?* S. Parce que ça commence pareil. C. *Donc à cause de... c'est le son du mot qui a attiré ton attention ou c'est l'orthographe qui a attiré ton attention, du fait que c'était pareil au début ?* S. *Bien, c'est (silence), c'est le sens du mot.* C. *C'est le sens du mot qui a attiré ton attention.* S. *Oui.*

Entretien 1. C. *Et si tu n'as pas la possibilité de chercher dans le dictionnaire, quelle va être ta stratégie pour essayer quand même de donner sens à ce mot-là ?* S. Bien, je regarde s'il n'y a pas des suffixes ou des préfixes, et j'essaie de comprendre. C. *Tu essaies de mettre le mot en relation parfois ?* S. *(Signe de tête affirmatif).* C. *Et qu'est-ce que tu*

cherches quand tu veux faire des relations ? Tu, tu veux faire des relations avec un mot qui lui ressemble, avec un mot qui est différent, qu'est-ce qui attire ton attention ? S. Bien, le sens du mot par rapport à un autre. C. Tu cherches à trouver un mot qui a le même sens que lui ou... S. Oui.

L'apport du sens de la ressemblance s'observe également dans les relations de correspondance qu'Amandine établit entre les différentes situations évoquées par le texte et des situations qu'elle a déjà traitées.

Entretien 1. *C. Et tu avais déjà vu des images qui ressemblaient à ça, des travailleurs chinois qui travaillaient ou ce sont des images qui sont sorties de ton imaginaire ? S. Oui, j'avais vu un film, c'étaient pas des Chinois, mais c'étaient des gens qui travaillaient sur un chemin de fer, puis je m'imaginai eux en Chinois. C. Donc tu as transposé, tu as utilisé cette image-là, c'est ça ? S. Oui.*

Entretien 1. *Par exemple, il y a... il y a. Avant les Noirs, ils n'étaient pas bien acceptés, et je me suis imaginé les Chinois. (...) Je savais que les Noirs étaient très mal acceptés, je me suis imaginé des Noirs puis des Chinois à la place des Noirs. C. Et à quel moment tu as fait ce lien là, si tu veux, avec, avec les hommes et les femmes noirs, à quel moment dans le texte tu as pensé que c'était comme les Noirs, qu'ils avaient les mêmes conditions ? S. Euh, c'est quand, c'est quand les Chinois ont été maltraités, que les Canadiens, que les Canadiens ne les acceptaient pas et qu'en fait, ils étaient importants.*

Entretien 2. *C. Mais tu ne les connais pas. Donc tu as repris une partie, donc le paysage, la maison dans « La petite maison dans la prairie ». Pour quel lien tu as fait avec ça, pour quelle raison tu es allée chercher cette image-là, en quoi elle t'aidait à mieux comprendre ? S. Bien parce que je n'arrivais pas à trouver un endroit où ils allaient placer leurs maisons, construire leurs maisons. C. O.k. Donc tu as imaginé que ça pourrait être cet endroit-là. S. Ouais. C. Est-ce que tu crois que « La petite maison dans la prairie », ça se passe en Irlande, l'action ? S. Non. C. Tu le savais ça, quand tu imagines, tu le sais que ça ne se passe pas en Irlande ou... S. Oui je sais. C. Mais tu utilises ça en te disant : « Ca pourrait ressembler à ça, à l'endroit où ils sont », c'est ça ? S. Oui.*

Enfin, et au-delà des extraits qui laissent penser à cette portée du sens de similitude, la logique du fonctionnement mental d'Amandine permet d'observer cette portée. En effet, le sens de la similitude n'est-il pas nécessaire à Amandine si elle veut conduire son projet de reproduction avec efficacité, c'est-à-dire si elle veut pouvoir établir des correspondances entre les informations textuelles, ses acquis et l'élaboration d'évoqués visuels représentatifs de la situation évoquée par le texte ?⁴⁵

⁴⁵ Si Amandine semble élaborer le sens à travers des rapports de ressemblance, elle peut aussi le faire à travers des rapports de comparaison un peu plus tournés vers la comparaison de situations à partir desquelles elle peut tirer des conclusions de différence. C'est le cas lorsqu'elle s'attache à anticiper la fin du texte portant sur l'immigration irlandaise et qu'elle imagine une finale opposée à la situation de départ. **Entretien 2.** *S. C'est un champ de pommes de terre où il y a des gens, il y a plus de gens qui ramassent les pommes de terre, il y a plus de paniers avec plus de pommes de terre.*

Sens de l'explication et sens de l'application : une difficile analyse

Bien que les indices soient peu nombreux en ce qui concerne l'apport du sens de l'application ou de l'explication, le souci d'Amandine à s'expliquer les éléments textuels complexes, notamment les mots pour lesquels il lui est difficile de donner une signification (colossal, maraîcher, choléra et typhus) invite à considérer le sens de l'explication comme étant susceptible d'être porteur de sens dans la démarche mentale d'Amandine. De même, sa capacité à relier les différentes informations du texte entre elles illustrent également l'apport du sens de l'explication.

Parallèlement, l'attention qu'elle porte dans le premier entretien au sens « applicatif » d'une situation (la construction du chemin de fer l'amenant à imaginer l'application réelle de cette construction) permet aussi d'observer l'apport éventuel du sens de l'application.

Entretien 1 *C. Et qu'est-ce qui se passe ensuite pour compléter ta lecture du texte ? Comment tu fais exister le texte dans ta tête ? S. Bien, je ...je m'imagine quand c'est fini que le train passe, que les gens montent dedans. C. Tu le vois ce train-là passer, avec les gens en mouvement, etc. ? S. Oui. C. Est-ce que le texte t'en parle, de ce train qui passe ... S. Non C. C'est toi qui imagines la finalité ? S. C'est moi.*

L'espace et le temps : des lieux de sens maîtrisés et complémentaires

A propos des lieux de sens privilégiés, il semble que le sens de l'espace et celui du temps soient tous les deux investis par Amandine. Le registre de la pensée paraît en effet pouvoir s'inscrire dans le temps grâce à un souci d'élaborer le sens graduellement, en imaginant pour ce faire la trame événementielle et en établissant assez régulièrement des relations logiques entre les informations lues et évoquées. Parallèlement, la pensée semble s'inscrire également dans l'espace puisque l'attention semble prioritairement portée sur quelques éléments du texte traités par des outils mentaux organisés dans l'espace⁴⁶.

Dans les deux entretiens, le traitement du texte semble de fait suivre ce parcours : un traitement d'abord et avant tout général, marqué régulièrement par une attention à quelques éléments textuels (sorte d'unités de sens évoquées visuellement); une entrée graduelle dans la précision et dans l'analyse (la lecture des mots du texte et l'élaboration de rapports de

sens permettant de donner un sens d'ensemble); enfin, des retours sur le texte principalement marqués par un esprit synthèse.

Le sens de l'espace : précisions

La propension à traiter le texte de manière plus générale que détaillée paraît caractéristique de la démarche de compréhension d'Amandine. Régulièrement, il est en effet possible d'observer, chez Amandine, un traitement d'abord et avant tout général et synthèse de l'information (comme si le regard partait de loin puis approchait l'objet à comprendre en le précisant).

Entretien 1. C. *Donc, si je comprends bien, au tout début du texte, quand tu as lu, la première chose à laquelle tu as pensé pendant ta lecture, c'est la carte. La carte du monde ?* S. *Non, la carte du Canada.* C. *La carte du Canada. Et cette carte-là du Canada, tu la vois, tu la vois comme si elle était devant toi en image ou tu y penses et tu te la décris...* Qu'est-ce qui arrive ? S. *Oui, je regarde la carte du Canada, puis je vais sur Vancouver.* C. *O.k. Tu regardes la carte du Canada, que tu vois dans ta tête, si je comprends bien ?* S. *Oui.* C. *Puis là, tu vas sur Vancouver, c'est-à-dire que c'est comme si tu faisais un focus sur Vancouver ?* S. *Oui.* C. *Et quand tu vas sur Vancouver, qu'est-ce qui se passe ?* S. *Je m'imagine mieux.* C. (...) *Quand tu me dis que tu vas sur Vancouver, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête par rapport à Vancouver ?* S. *Bien, un petit peu le paysage.* C. *Tu vois le paysage de Vancouver ?* S. *Oui, un petit peu.* C. *Comment est-il, ce paysage-là ?* S. *Il y a des arbres, il y a des plaines, le chemin de fer (silence).* (...) C. *Donc, si je comprends bien, si je comprends bien ce que tu as fait, tu lis le texte. A la lecture des mots, tu vois une première image qui est la carte du Canada.* S. (Signe de tête affirmatif). C. *Puis là, tu fais un focus sur Vancouver. Lorsque tu regardes Vancouver, tu imagines Vancouver comme... il y a des plaines, des gens de Chine, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *Et au gré de la lecture, cette image-là se complète, c'est bien ça ?* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Oui, o.k. Qu'est-ce que tu fais, justement, quand tu lis le troisième paragraphe ? Comment tu t'assures de bien le comprendre ?* S. *Bien, je lis chaque phrase, puis à chaque phrase, une image qui apparaît.* C. *O.k. S. J'ai, c'est, euh, mes images, c'était dans le bateau, on traversait en bateau, puis dans le bateau, ils pleurent, ils crient, euh, ils ne sont pas heureux parce qu'ils ne sont pas dans de bonnes conditions.* C. *Oui. S. Et puis que, qu'ils dorment sur des, des, des gros blocs de paille, et puis que, qu'ils ne sont pas heureux.*

De même, il est également possible d'observer dans sa démarche (et dans son discours) sa propension à ne considérer que l'essentiel et à relater cet essentiel (résumé de l'information).

Entretien 1. C. *Et quand tu as commencé la lecture, quand tu avais à la débiter... qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête ? Quelles ont été, dès le début du texte... Comment as-tu fait pour faire vivre le texte dans ta tête ?* S. *Bien je me dis... je vois, je vois la carte dans ma*

⁴⁶ Les évoqués visuels étant l'outil prioritaire d'appropriation.

tête, Vancouver puis la Chine puis après le chemin de fer (...) C. *Pourquoi tu as choisi ces images-là ?* S. Parce que ce sont elles qui résument le texte.

Entretien 1. C. *Quand tu me reparles de cette compréhension du texte que tu as eue, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête qui te permet de m'en reparler ?* S. Bien, je revois vite fait les images que j'ai dans ma tête. C. *Tu revois les images que tu t'étais faites quand tu as lu le texte ?* S. *Oui.* C. *Et quand tu dis que tu les revois vite fait les images, pourquoi tu emploies le mot « vite fait » ? Elles vont vite, les images ?* S. Oui, elles vont vite, je n'en revois que quelques-unes qui me résument l'histoire.

Entretien 2. C. *Et tu revois l'ensemble de cette image-là ou tu revois juste des sections d'images ?* S. *Je revois juste des sections d'images.* C. *Des sections, c'est-à-dire des petits bouts de film.* S. *Oui.* C. *Ou juste, c'est encore un film, ça bouge ces images-là ?* S. *Ouais.* C. *Ou c'est plus comme des photos ?* S. *Non, ça bouge.* C. *Ça bouge, mais tu vois tout le film ?* S. *Non.* C. *Tout le film ne se déroule pas dans ta tête, seulement des bouts de film.* S. *Oui.* C. *O.k.*

Le sens du temps : précisions

Outre cet enracinement dans une approche générale et synthétique, le mouvement même du général au particulier et le projet de traduire « au plus près » les informations données à comprendre paraissent porteurs d'une démarche mentale qui sait aussi approcher l'analyse et les relations logiques. Ainsi, pour comprendre le texte, Amandine semble soucieuse de dépasser le traitement du texte par unités de sens indépendantes; plusieurs des évoqués qu'elle constitue s'imbriquent de fait dans un grand tableau porteur du sens du texte.

Entretien 1. C. *Et est-ce que c'était important, pour toi, lorsque tu lisais le texte, de revenir éventuellement sur tes images ? Est-ce que les images que tu t'étais faites pour le premier paragraphe t'aidaient à comprendre le deuxième paragraphe et réciproquement ... Est-ce qu'il y avait des liens entre ces images ?* S. Bien oui, parce que il y avait des choses qui se rajoutaient.

Entretien 2. C. *O.k. Est-ce que, pour bien avoir l'impression de bien comprendre l'ensemble du paragraphe, tu avais... c'était important pour toi de bien le lire au complet et de comprendre tous les aspects de ce paragraphe-là, ou seulement comprendre certains éléments, ça te permet d'avoir la sensation de comprendre ?* S. Bien non, tous les éléments, si je les lis, ça se rajoute à mon image, et puis je comprends mieux.

Soucieuse de respecter le texte pour ce qu'il est, Amandine témoigne dans ce mouvement du général au particulier d'une capacité (par contre non systématique) à traiter les différentes informations du texte dans le respect de la trame textuelle et/ou de la trame événementielle. Dans le deuxième entretien notamment, cette sensibilité aux rapports de temps, à la séquence logique de la trame et aux rapports causaux est apparente. Cette sensibilité est notamment observable lorsque Amandine décrit, dans le respect de la trame, les évoqués constitués en cours de lecture.

Entretien 2. S. *Bien, j'ai imaginé des Irlandais qui venaient en bateau, ou en avion, mais plutôt en bateau, parce que à cette époque-là, ça n'existait pas, l'avion.* C. *O.k.* S. *Puis euh, disons qu'ils arrivaient par bateau et tous les gens débarquaient et puis venaient, euh, ils venaient dans des maisons qui étaient, ils fabriquaient des maisons, puis ils s'installaient dedans... puis c'est tout.*

Entretien 2. C. *Est-ce que tu peux me les raconter, ces images-là pour que moi, je puisse bien les imaginer ?* S. *Bien, j'ai imaginé les gens qui étaient dans leurs maisons, qui étaient malades parce qu'ils n'avaient pas beaucoup de nourriture. Qui, euh, je les voyais qui ramassaient les pommes de terre dans les champs, puis je les voyais qui, ils n'en avaient pas beaucoup dans leurs paniers. Euh, ils en apportaient à leur enfant, puis c'est ça.* C. *Ça complète ce que tu as vu ou il y a autre chose que tu as imaginé aussi ?* S. *Bien, j'ai vu des gens manger aussi puis qui n'étaient pas très heureux quand même.*

Entretien 2. C. *Est-ce que, quand tu imagines une section du texte, tu vois une image et quand tu imagines une autre section du texte, tu vois une autre image, ou c'est toujours comme la même image qui...* S. *Non, ça continue. Par exemple, j'ai vu des gens qui, qui criaient parce qu'ils avaient, leur enfant ou quelqu'un de leur famille était malade.* C. *O.k.* S. *Puis juste à côté, il y avait les gens qui ramassaient les pommes de terre.*

Entretien 2. C. *Ces images-là, elles sont revenues comme elles étaient présentées dans le texte, c'est-à-dire, euh, dans l'ordre dans lequel elles apparaissent dans le texte ou comme un peu toutes mélangées ?* S. *Non, dans l'ordre du texte.*

Entretien 2. S. *Bien que j'ai imaginé des gens sur un bateau qui arrivaient, qu'il y avait des gens malades. Puis il y avait des gens qui repartaient. Ces gens-là étaient tristes parce qu'ils quittaient un peu leur famille et puis qui allaient sur la Grosse-Île se faire soigner (...)* C. *C'est le film qui revient, et le film revient en ordre logique comme il était présenté dans le texte ?* S. *Oui.*⁴⁷

Par contre, et tel que cela a déjà été explicité, ces rapports au temps ne sont pas toujours porteurs de sens ni exacts. Les extraits suivants, par exemple, illustrent quelques-uns des moments où Amandine fait preuve d'imprécisions ou de confusions quant à la prise en compte de la trame événementielle.

Entretien 2. C. *Qu'est-ce qui te revient comme images pour la lecture des deux premiers paragraphes ?* S. *Les maisons, ils arrivent dans les maisons, ils arrivent sur le champ et construisent des maisons.* C. *Oui.* S. *Après, ils crient famine.*

Entretien 2. S. *Bien, je repense d'abord au bateau qui arrive, il y a le bateau qui arrive puis après, il y en a qui s'en vont, il y en a qui vont construire leur maison. Et puis, ils sont malheureux parce qu'il n'y a pas beaucoup de pommes de terre, puis il y en a qui meurent parce qu'ils ont faim et ils ne peuvent pas manger. Et puis que, à la fin, il y a de plus en plus de pommes de terre et que les malades, ils se font soigner.*

⁴⁷ Au-delà de cette sensibilité à la trame événementielle, Amandine témoigne aussi d'une sensibilité au contexte historique. **Entretien 1.** S. *Euh, je me disais qu'il y avait beaucoup d'hommes, je me disais l'année aussi. (...)* *Comment ils s'habillaient, un petit peu les outils, comment ils étaient faits...* C. *Donc c'était important de savoir l'année pour pouvoir mieux te représenter l'histoire dans le temps dans lequel elle est ancrée, c'est ça ?* S. *Oui.* **Entretien 2.** C. *O.k.* *Quand tu as lu alors, donc je t'invite à lire le texte, est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as fait pour bien lire et pour bien t'assurer de bien comprendre ?* S. *Bien, j'ai imaginé des Irlandais qui venaient en bateau ou en avion mais, plutôt en bateau, parce que à cette époque-là, ça n'existait pas l'avion.*

Entretien 2. C. *Qu'est-ce qui te permet, quand tu me dis : « Au tout début, il y a le bateau qui arrive », ils arrivent où, les gens qui arrivent en bateau? Tu les imagines arrivant où ? S. J'imagine qu'ils arrivent sur une petite, une petite, euh, plage... qu'ils arrivent enfin, j'imagine sur... plutôt un port et puis qu'ils doivent marcher un petit peu pour aller à la prairie. C. O.k. S. Puis où ils vont construire leurs maisons. C. Et quand ils sont attaqués par le problème de la pomme de terre et qu'ils manquent de nourriture, ils sont dans cette prairie-là, ils sont à cet endroit-là ou ils sont ailleurs ? S. Bien oui, ils sont dans cet endroit. C. Ils sont dans cet endroit-là, d'accord*

LES CONTENUS ÉVOCATIFS

Si l'analyse des formes évocatrices mises en jeu par Amandine n'est pas toujours aisée, du moins en ce qui concerne certaines des structures de projets de sens susceptibles de porter le travail mental de compréhension, l'analyse du contenu évocatif est quant elle plus facile à réaliser, notamment parce qu'Amandine présente à ce propos une forte capacité introspective. Au cours des deux entretiens, c'est en effet avec une grande facilité et souvent spontanément qu'Amandine parvient à identifier l'apport dominant des évoqués visuels concrets dans sa démarche de compréhension et le soutien complémentaire des évoqués verbaux pour des éléments d'appropriation plus complexes.

La nature des évoqués : la dominante des évoqués visuels et le soutien des évoqués verbaux

Dans les deux entretiens, Amandine explicite le support privilégié que constituent les évoqués visuels dans son travail mental. Véritable condition de l'attention et de la compréhension, le fait de se représenter le texte par des évoqués visuels est une dominante de la démarche d'Amandine. Les extraits illustrent, à cet égard, l'expression souvent spontanée quant à l'apport des évoqués visuels.

Entretien 1. C. *Et quand tu as commencé la lecture, quand tu avais à la débiter... qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête ? (...)*S. Bien je me dis... je vois, je vois la carte dans ma tête, Vancouver puis la Chine puis après le chemin de fer.

Entretien 1. C. *Et de manière générale, si je te demandais, après notre conversation, est-ce que tu as l'impression, bon tu as appris des choses sur l'immigration chinoise, est-ce que tu as l'impression d'avoir aussi appris certaines choses pour savoir comment tu fais pour comprendre un texte ou si ce sont des choses que tu savais déjà ? S. Oui, ce sont des choses que je savais déjà. C. Tu les savais déjà. Et est-ce que tu peux, dans tes propres mots à toi, me résumer comment tu fais justement pour comprendre un texte. Qu'est-ce que tu savais déjà que tu faisais pour comprendre un texte ? S. Que je me fais des images, que quand je comprends pas un mot, je regarde les autres mots autour ou j'essaie de me faire une image...*

Entretien 1. C. *Et tu me disais que tu as eu du plaisir à lire ce texte-là ?* S. *Oui.* C. *Tu as eu du plaisir parce que, justement, il y a beaucoup d'images qui ont pu naître du texte ou tu as eu du plaisir pour une autre raison ?* S. *J'ai eu du plaisir parce que ça m'a fait connaître des choses et j'ai eu beaucoup d'images, je n'ai pas eu de difficulté à l'imaginer.*

Entretien 1. C. *Donc, dans l'ensemble, est-ce que tu considères que le texte, il était facile à comprendre ?* S. *Un petit peu oui.* C. *Pour toi, il était facile à comprendre. Pour quelle raison il était facile à comprendre ?* S. *Parce que je m'imaginai dans ma tête, puis je lisais doucement pour bien comprendre.* C. *Le fait de t'imaginer dans ta tête, tu t'imaginai principalement avec des images, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *Donc le fait de t'imaginer dans ta tête, ça te donnait un peu, ça te consolidait dans l'idée que tu comprenais bien ce texte-là ?* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *D'accord. Donc, quand je t'ai invitée à lire ce premier paragraphe-là, est-ce que, avant la lecture, tu as pensé à ce que tu devais faire pour bien le comprendre, ce paragraphe-là ?* S. *Oui, m'imaginer.* C. *Tu t'es dit que tu devais imaginer, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *Tu as pensé à ça ou tu t'es vue en train d'imaginer, en train de lire ou...* S. *Non, ça me vient tout seul, quand je lis, j' imagine.* C. *Tu imagines. Et qu'est-ce que ça veut dire, pour toi, imaginer ?* S. *Je vois des images dans ma tête.* C. *Tu vois des images dans ta tête.* O.k. *On va y revenir.*

Entretien 2. C. *Donc, de nouveau, j'aimerais savoir, est-ce qu'avant de lire ce paragraphe-là, tu penses à ce que tu dois faire pour bien le comprendre ?* S. *Oui, j' imagine.* C. *Tu imagines, donc tu veux imaginer ou tu imagines tout de suite ?* S. *Bien, quand j'ai commencé la première phrase, c'est... j' imagine déjà dès que je lis la première phrase.* C. O.k. *Tu imagines, c'est-à-dire que tu te fais déjà des images dès que tu lis la première phrase, c'est ça ?* S. *Oui.* C. O.k. *Qu'est-ce qui se passe, justement, pour le comprendre, ce paragraphe-là, pour bien le lire, qu'est-ce que tu as fait pour celui-là ?* S. *Bien j' imaginai aussi, c'est pareil.*

Entretien 2. C. *Oui, O.k. Qu'est-ce que tu fais, justement, quand tu lis le troisième paragraphe ? Comment tu t'assures de bien le comprendre ?* S. *Bien, je lis chaque phrase, puis à chaque phrase, une image apparaît.*

Entretien 2. C. *Donc tout de suite, tu entres dans la lecture du paragraphe, O.k. Qu'est-ce qui se passe justement, quand tu lis ces deux paragraphes-là ?* S. *Bien j' imagine, j' imagine puis j' imagine pour comprendre le texte, et puis les images, elles arrivent comme ça.* C. *Elles arrivent comme ça, o.k. Donc tu as la... Les images arrivent spontanément parce que tu lis le texte et elles arrivent, c'est bien ça ?* S. *Oui.* C. *Mais, quand tu lis un texte, est-ce que tu, est-ce que tu sais que tu dois te faire des images pour bien le comprendre, est-ce que c'est un savoir que tu as déjà sur une stratégie de lecture efficace ou ça, c'est tout seul, automatique que ça vient ?* S. *Bien non, parce que, non parce que, dans toutes mes lectures, je me fais des images pour mieux comprendre et puis...* (silence) C. O.k. *Et c'est ce que tu as fait pour ce texte-là.* S. *Oui.*

Les extraits suivants illustrent quant à eux des moments dans les entretiens où Amandine a confirmé cet apport des évoqués visuels à la suite d'une interrogation guidée.

Entretien 1. C. *Graduellement, ils se rajoutent avec la lecture. O.k. Est-ce qu'il y a d'autres, d'autres pensées, d'autres idées qui te viennent à l'esprit en lisant le texte compléter ?* S. *J' imagine les Chinois qui travaillent sur le chemin de fer...* C. *Et là, c'est toujours, encore une fois, ce sont des images. Tu les vois ces Chinois-là ?* S. (Signe de tête)

affirmatif). C. *Et est-ce que c'est toujours la même image, comment je te poserais la question... est-ce que c'est une image comme un film ? S. Un petit peu...bien, il y a des choses qui se rajoutent. C. Il y a des choses qui se rajoutent. Est-ce que ton image bouge ? S. Oui. C. Ton image bouge.*

Entretien 1. C. *Non. Tu as l'impression que tu as pu te faire des images pour l'ensemble du texte, pour pouvoir le comprendre dans son ensemble ? S. Oui.*

Entretien 1. C. *Et est-ce que ces images-là, tu voulais les faire ? Je veux dire est-ce que tu avais vraiment cette intention là de dire : « Je vais me faire des images pour comprendre le texte », ou elles viennent toutes seules ? S. A toutes mes lectures, je me fais des images pour mieux comprendre.*

Entretien 2. C. *C'est un mélange de plein d'images, et tu le vois clairement, tu les vois vraiment comme si le film était dans ta tête. S. Oui.*

Entretien 2. C. *O.k. Est-ce que tu as la sensation qu'avant de faire des images, tu dois redire dans tes mots, remettre les choses un peu plus simplement dans tes mots à toi, ou elles surgissent à la lecture, directement des mots ? S. Non, non, elles surgissent... C. Elles surgissent directement à la lecture ? S. Oui.*

Entretien 2. C. *O.k. Ce sont les images qui reviennent de nouveau en tête. Et est-ce que tu as eu besoin, pour ce paragraphe-là, de reprendre certaines parties dans tes mots à toi, ou d'avoir, pour mieux comprendre, les faire exister en images, ou des images ont pu surgir de la lecture ? S. Non, ouais, les images sont apparues à la lecture.*

Entretien 2. C. *Tu as la sensation de l'avoir bien compris, ce texte-là. Et c'est surtout, si je comprends bien, c'est surtout en imaginant le texte, en te faisant des images du texte et en les faisant revenir dans ta tête quand tu veux m'en parler, que tu peux justement faire la preuve de ta compréhension en lecture. S. Oui. C. C'est bien ça, o.k. Et si je te demande justement à toi de, de me dire dans tes mots justement, ce que tu comprends de (hésitations) comment tu fais pour comprendre un texte, quelles sont les stratégies que tu mets en place? Tu peux me les dire maintenant qu'on a reparlé de nouveau de toutes ces stratégies-là ? S. Bien j'imagine, puis s'il y a des mots que je comprends pas, je reste sur ce mot-là...*

Entretien 2. C. *Et quand tu repenses à l'ensemble du texte, c'est le film au complet qui revient, ou il y a quelque chose de plus proéminent qui revient ? S. Non, ça, le film continue, il y a des choses qui se rajoutent. C. Des choses qui se rajoutent et des éléments qui reviennent pour... lorsque tu m'en parles. S. Oui.*

Bien que les évoqués visuels paraissent dominants dans l'action mentale d'Amandine, ils ne semblent pas exclusifs puisque à quelques occasions, Amandine exprime également l'apport d'une sorte de discours intérieur⁴⁸. Ces évoqués, que l'on peut supposer de nature verbale, sont principalement exprimés par un discours de type « *je me redis* ». Les extraits suivants sont à cet effet intéressants.

Entretien 1. S. *Quand j'étais petite, par exemple, « cirque », je me disais il doit y avoir des animaux.*

Entretien 1. C. *Est-ce qu'aussi, à certains moments, tu as repris dans tes mots certaines informations, tu les as remises dans tes propres mots pour parvenir à mieux comprendre ? S. Ouais. C. Oui, tu as fait ça. De quelle manière, à quel endroit tu as pu faire ça ? S. (Elle reprend le texte et regarde). Et bien ici (elle indique le dernier paragraphe de la*

⁴⁸ Cette expression est par contre moins spontanée

première page)... marai... C. Maraîcher ? S. Oui, « maraîcher », les jardins maraîchers. Je me suis arrêtée, j'ai relu et j'ai vu que c'étaient des usines. C. Donc là ici, tu t'es arrêtée, tu arrêtes la lecture, éventuellement tu relis la phrase, et là, tu as pensé, tu t'es tenu un discours sur ce mot-là pour essayer de t'expliquer. S. (Signe de tête affirmatif). C. Qu'est-ce que tu t'es dit ? S. Bien, j'ai relu la phrase et je me suis dit que c'était un jardin (...) Bien c'était écrit... des usines, des usines, dans des sortes de ... dans des jardins, donc je me suis dit : « Dans des jardins, il y a des arbres, il y a des fleurs ». C. Donc tu as fait ce lien-là. S. (Signe de tête affirmatif) C. Est-ce que... quand tu y pensais à ce jardin-là, pour pouvoir dire qu'il y a des fleurs et des arbres, tu avais une image pour t'aider ou tu t'es raconté un jardin ? S. Non, je me suis juste raconté. C. Tu as raconté. Il y a d'autres moments aussi dans le texte où tu as repris comme ça, que tu as repris le texte dans tes propres mots ? S. Non.

Entretien 1. S. Euh, je me disais qu'il y avait beaucoup d'hommes, je me disais l'année aussi. (...) Comment ils s'habillaient, un petit peu les outils, comment ils étaient fais.

Entretien 2. S. Bien j'imagine, puis s'il y a des mots que je comprends pas, je reste sur ce mot-là, par exemple il y a une section que je trouvais un peu plus difficile, c'est la dernière de cette page. C. La dernière de cette page. S. La maladie, la choléra, puis j'ai lu l'autre mot, le typhus. C. Oui. S. Je savais ce que c'était alors je me suis dit : « C'est une maladie grave, et puis c'est contagieux », que et voilà (...) C. Tu as repensé à ce film-là, donc c'est comme si tu te disais dans ta tête : « Ca doit être comme le film que j'ai vu » ou c'est comme le film, c'est ça ? S. Oui. C. Est-ce qu'en te le disant, ensuite, tu as même revu des images du film, ou tu t'es juste redit ? S. Non, juste redit.

Principalement, ces évoqués de nature verbale semblent véritablement utiles lorsque surgit un obstacle (principalement des mots pour lesquels Amandine ne peut donner une signification). Si tel n'est pas le cas, les évoqués visuels paraissent prioritaires.

Entretien 1. C. *O.k.* Est-ce qu'il y a d'autres moyens que tu utilises, pour faire... pour pouvoir comprendre le texte, pour pouvoir le faire vivre en toi que les images ? Est-ce qu'il y a autre chose ? S. Oui, par exemple, le mot « colossal », je ne le comprenais pas. Alors j'ai regardé le mot « colo » et je me suis dit « colonie ».

Entretien 2. C. *O.k.* Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu fais pour comprendre ce premier paragraphe-là ? S. Bien pour l'instant, il n'y a pas de mots que je n'ai pas compris. C. *O.k.* Donc ça allait, tu pouvais bien l'imaginer dans ta tête parce que tu comprends tous les mots. S. (Signe de tête affirmatif). (...) C. Est-ce qu'il y a des moments où tu as besoin de reprendre certaines parties du texte dans tes mots à toi pour essayer de mieux comprendre ou... S. Bien là, non. C. Là, ce n'est pas arrivé. Pour quelle raison ce n'est pas arrivé ? S. Parce qu'il y a tous les mots que j'ai compris. C. Tous les mots, tu les comprends, donc tout de suite, il y a une image qui peut surgir. S. Oui.⁴⁹

⁴⁹ Bien que les indices à ce propos soient peu nombreux (voire confus et trop peu détaillés), il importe également de souligner l'apport possible des évoqués auditifs. **Entretien 1.**C. *Un petit peu la lecture. C'est possible pour toi de te réentendre lire, de réentendre des parties de lecture ?* S. Oui. C. *C'est arrivé... Comme si je te parle d'un paragraphe ou du texte, il y a des choses que tu peux réentendre d'une manière très nette ?* S. Oui. **Entretien 2.** C. *Et est-ce que tu peux réentendre certains mots du texte, te réentendre lire ou seulement les images qui reviennent ?* S. Je peux les deux (...) *Et est-ce que tu vois le bateau couler aussi ?* S. Non. C. Non. *Tu réentends les cris simplement.* S. Oui.

La gestion paramétrique : une gestion multiple et mobile

Lors des tâches de lecture proposées, c'est prioritairement par des évoqués de nature visuelle qu'Amandine s'approprié le texte. Dans le cadre de cette gestion évocative à dominante visuelle, les domaines du concret, des relations logiques et de l'imaginaire sont visités. Par contre, c'est principalement la représentation concrète des situations évoquées par le texte (éventuellement nourrie par l'imaginaire) qui semble porter le travail mental. Les observations qui révèlent une gestion du paramètre 1, et à l'occasion, d'une gestion du paramètre 4 sont à cet effet dominantes dans les deux entretiens. Parallèlement, Amandine fait aussi la démonstration au cours des deux entretiens de sa capacité à gérer à l'occasion le paramètre 3, soit le domaine des relations logiques. Seule de fait la gestion du paramètre 2 paraît délaissée par Amandine⁵⁰.

Entretien 2. C. *O.k. Et de nouveau, c'est seulement les images que tu vois, c'est-à-dire des images concrètes, un peu comme un film, ou tu peux revoir des mots du texte, des parties du texte ?* S. Non, c'est plutôt comme un film.

La représentation des situations évoquées par le texte : les paramètres 1 et 4

À plusieurs moments au cours des deux entretiens, Amandine décrit les évoqués qu'elle a constitués. C'est principalement dans ces descriptions mais aussi en comparant les informations textuelles à comprendre et les informations représentées dans les évoqués élaborés qu'il est possible d'observer la gestion dominante du paramètre 1 (recours constant aux situations concrètes) et du paramètre 4 (recours partiel à l'imagination). Les extraits suivants sont à cet égard intéressants.

Entretien 1. C. *O.k. Et qu'est-ce qui te permet de comprendre mieux ? Quand tu me dis que tu vas sur Vancouver, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête par rapport à Vancouver ?* S. Bien, un petit peu le paysage. C. *Tu vois le paysage de Vancouver ?* S. *Oui, un petit peu.* C. *Comment est-il, ce paysage-là ?* S. Il y a des arbres, il y a des plaines, le chemin de fer (silence). (...). C. *Graduellement, ils se rajoutent avec la lecture. O.k. Est-ce qu'il y a d'autres, d'autres pensées, d'autres idées qui te viennent à l'esprit en lisant le texte pour compléter ?* S. J'imagine les Chinois qui travaillent sur le chemin de fer...

Entretien 1. S. Les Chinois, je vois des marteaux, il y a des clous.

Entretien 1. S. *Non, j'ai des images aussi. Par exemple, il y a... il y a. Avant les Noirs, ils n'étaient pas bien acceptés et je me suis imaginé les Chinois (...)* C. *Tu as vu les Chinois dans des mauvaises conditions, qu'est-ce que tu as fait à ce moment-là ?* S. J'ai vu les Chinois dans des magasins, et il y avait des Canadiens qui venaient les insulter.

⁵⁰ Les questionnements à cet égard reçoivent toujours une réponse négative, sauf à une occasion, où Amandine dit pouvoir revoir (sans trop de précision) une date (entretien 2).

Entretien 2. *S. Bien, j'ai imaginé des Irlandais qui venaient en bateau ou en avion, mais plutôt en bateau parce que, à cette époque-là, ça n'existait pas, l'avion. C. O.k. S. Puis euh, disons qu'ils arrivaient par bateau et tous les gens débarquaient et puis venaient, euh, ils venaient dans des maisons qui étaient, ils fabriquaient des maisons, puis ils s'installaient dedans... puis c'est tout (...). C'est des gens dans un port qui arrivent et puis qui descendent, il y a beaucoup de monde, il y a beaucoup de foule, puis, euh, ils viennent, il y a plusieurs terrains, c'est plat, il y a de l'herbe, puis il y a des bûches pour qu'ils fabriquent leurs maisons, puis...(silence) C. O.k. Donc ce sont des images, c'est bien ça, tu vois ce que tu es en train de me raconter, tu le vois bien là, c'est bien ça ? S. (Signe de tête affirmatif) C. C'est comme un film, ça bouge ou c'est plutôt fixe comme des photos ? S. C'est plutôt en film.⁵¹*

Entretien 2. *C. Est-ce que tu peux me les raconter, ces images-là, pour que moi je puisse bien les imaginer ? S. Bien, j'ai imaginé les gens qui étaient dans leurs maisons, qui étaient malades parce qu'ils n'avaient pas beaucoup de nourriture. Qui, euh, je les voyais qui ramassaient les pommes de terre dans les champs, puis je les voyais qui, ils n'en avaient pas beaucoup dans leurs paniers. Euh, ils en apportaient à leurs enfants, puis c'est ça. (...)Bien, j'ai vu des gens manger aussi puis qui n'étaient pas très heureux quand même. C. O.k. Donc ce sont les images que tu crées à la lecture de ce deuxième paragraphe-là. S. Oui. C. De nouveau ces images-là, c'est comme un film ? S. Ouais.*

Entretien 2. *C. Oui, o.k. Qu'est-ce que tu fais justement quand tu lis le troisième paragraphe ? Comment tu t'assures de bien le comprendre ? S. Bien, je lis chaque phrase, puis à chaque phrase, une image apparaît. C. O.k. S. J'ai, c'est, euh, mes images, c'était dans le bateau, on traversait en bateau puis dans le bateau, ils pleurent, ils crient, euh, ils ne sont pas heureux parce qu'ils ne sont pas dans de bonnes conditions. C. Oui. S. Et puis que, qu'ils dorment sur des, des, des gros blocs de paille, et puis que, qu'ils ne sont pas heureux.*

Entretien 2. *C. Pour les deux derniers paragraphes que tu viens de lire, est-ce que tu peux me raconter, me raconter qu'est-ce que tu imagines pour bien le comprendre ? S. J'ai imaginé des, les gens qui sont sur le bateau en train de crier, tout ça, puis que qui, qu'il y avait beaucoup de malades sur le bateau, il y en a qui meurent, puis il y en a qui pleurent parce que des gens de la famille sont morts, et puis après, ils arrivent, et puis, euh, il y en a qui repartent, qui partent vers, vers la Grosse-Ile et puis tous ces gens-là, ils sont malades, et puis après, ils arrivent dans les hôpitaux, puis ils se font soigner, puis il y en a qui meurent. (...) Oui, à la fin, à la fin un petit peu, il y a, il y a...J'ai vu, je ne sais pas pourquoi, c'est, j'ai vu qu'il y avait de plus en plus de pommes de terre, puis qu'après, les gens vivaient heureux.*

Entretien 2 *Oui, à la fin, à la fin un petit peu, il y a, il y a...J'ai vu, je ne sais pas pourquoi, c'est, j'ai vu qu'il y avait de plus en plus de pommes de terre, puis qu'après, les gens vivaient heureux. (...)* C. *Qu'est-ce qui te permet dans le texte de penser que, euh, que l'histoire finit bien, qu'il y a plus de pommes de terre ? Est-ce qu'il y a quelque chose dans ces paragraphes-là qui te donnent un indice quelconque qui te permet de penser que ça va finir bien ? S. Non, c'est.. non. C. Il n'y a rien dans le texte qui te permet, mais toi tu imagines ça comme ça. S. Oui.*

Entretien 2. *C. Est-ce qu'il y a des mots que tu revois aussi, est-ce qu'il y a des parties plus difficiles, euh ? S. (Hésitations) Non, j'ai juste trouvé ça amusant à imaginer. C. Pourquoi tu as trouvé ça amusant ? S. Parce que j'imaginai une grosse île qui, dans une petite, dans un petit lac, puis qu'il y avait plein de gens dessus. (...)*

⁵¹ Extrait qui témoigne bien de la capacité d'Amandine à se représenter la situation décrite dans le texte tout en la dépassant par le biais de rapports de sens et d'imaginaire.

Le paramètre 3 : un travail d'abstraction enraciné dans le concret

Forte de cette capacité à illustrer les mots du texte par des images concrètes, Amandine investit peu le domaine du paramètre 3, du moins dans sa dominante visuelle et symbolique. Dans le premier entretien, elle exprime à ce propos son projet prioritaire de se représenter les choses par le biais de situations concrètes (et ceci, même pour les mots plus abstraits).

Entretien 1.C. *Est-ce qu'un texte difficile, au contraire, justement, tu as de la difficulté à te faire des images ? S. Oui, c'est comme l'autre fois, à l'examen de lecture, c'était sur les lasers. C. Oui. S. Et les applications, c'était dur à imaginer. C. Donc parce que c'était plus difficile à imaginer, l'examen, tu l'as considéré comme plus difficile, la lecture a été plus difficile. S. Oui. C. Est-ce que, pour ce texte-là, pour les lasers, tu as essayé d'autres stratégies, de faire autre chose que d'essayer de voir des images ? S. J'ai cherché dans le dictionnaire, j'ai regardé autour du mot les autres lettres, je, je me suis fixée sur des mots pour bien les comprendre. C. Pour bien les comprendre. Est-ce que tu as réessayé parfois de redire dans tes mots, à ce moment-là, pour bien... S. Oui. C. Pour des sections plus difficiles. Est-ce que tu as l'impression que ce texte-là, tu étais plus en train de redire dans tes mots que de te faire des images ou ... je me trompe. S. (Silence) Non, je faisais plus des images. C. Même pour le texte sur les lasers. S. Oui. C. Donc, tu essayais le plus possible de pouvoir te faire des images. S. (Signe de tête affirmatif). C. Est-ce que pour ce texte là, les images que tu t'es faites... bon la plupart du temps, c'étaient des images concrètes, comme on pourrait dire, de la vie de tous les jours, tu voyais les gens vivre. Est-ce qu'il y a eu des images plus abstraites, genre que tu as vu un tableau ou tu t'es fait un schéma pour comprendre les principales informations du texte, ou vraiment, les images de la vie de tous les jours te suffisaient pour comprendre ? S. Les images de la vie de tous les jours.*

De même, lorsqu'elle établit des relations entre les informations et lorsqu'elle réalise un travail de synthèse et/ou d'hypothèses, Amandine semble poursuivre ce projet de vouloir enraciner ses évoqués dans le domaine du concret. Aussi, à un seul moment dans les deux entretiens (alors qu'elle réactive la carte du Canada pour situer Vancouver et symboliser la situation géographique évoquée par le texte), le domaine des relations logiques semble-t-il être traité visuellement par Amandine.

C'est de fait prioritairement dans le travail évocatif à dominante verbale, précisément lorsqu'Amandine cherche à comprendre des mots plus complexes ou lorsqu'elle établit des rapports de sens entre les informations données à comprendre et les acquis susceptibles de contribuer à la constitution du sens, que cette gestion du domaine des relations logiques est la plus apparente.

Le contenu textuel des évocations

Si Amandine parvient à donner sens au texte, c'est enfin parce qu'elle appuie son travail mental sur un contenu textuel riche. Plusieurs des éléments proposés à la compréhension sont en effet traités.

A de multiples occasions dans les deux entretiens, Amandine témoigne de sa capacité à traiter les mots du texte (notamment les mots plus complexes) mais aussi des phrases complètes, voire plusieurs informations contenues dans un paragraphe, notamment parce qu'elle a le souci constant de rester près du texte.

Dans le prolongement de cette attention portée à l'ensemble du texte (ou presque), Amandine paraît également en mesure de traiter tous les types d'informations. Principalement, les personnages et les lieux sont fortement évoqués chez Amandine. Avec une moins grande efficacité, les dates (principalement pour contextualiser ses représentations) et la trame événementielle sont aussi prises en compte.

PROLONGEMENT DU TRAVAIL MENTAL : LES RAPPELS DE COMPRÉHENSION

Les rappels qui font suite à la lecture des textes (ou d'une partie du texte pour la deuxième tâche de lecture), loin d'infirmes les analyses proposées, permettent de confirmer des observations réalisées à propos des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Amandine. En analysant l'expression de la compréhension, il est de fait possible d'établir des correspondances entre la nature de l'activité mentale réalisée lors de la lecture et les caractéristiques des rappels.

Lors de la première tâche de lecture, Amandine réalise un rappel qui reprend quelques informations clés du texte, chacun des paragraphes étant exprimé par une « phrase-synthèse ». Le rappel est, à cet effet, un moment durant lequel Amandine illustre sa propension à traiter l'information globalement plutôt que précisément.

Entretien 1. C. *Elles vont vite, les images ? S. Oui, elles vont vite, je n'en revois que quelques-unes qui me résument l'histoire.*

Essentiellement, ce rappel permet d'observer la capacité d'Amandine à reprendre les principaux éléments textuels en respectant la trame événementielle.

Entretien 1. C. *Et si je te demandais, maintenant qu'on a parlé un peu du texte, est-ce que tu peux me raconter ce que tu as compris de ce texte-là. Qu'est-ce que tu en as compris ?* S. Bien, c'est qu'il y avait, il y a beaucoup de Chinois qui sont venus au Canada pour construire un chemin de fer. Puis, ils ont commencé à construire, puis ils leur donnaient à manger. C'étaient des fruits que l'on mettait en pâté et c'est là que le pâté chinois est apparu. Puis après, quand ils ont fini, les Chinois n'étaient pas très bien acceptés au Canada, mais après, on a vu qu'ils étaient importants, puis qu'on avait besoin d'eux. C. *C'est ce que tu as compris du texte ?* S. (Signe de tête affirmatif).

De même, il permet de confirmer l'apport des évoqués visuels nécessaires à l'expression de la compréhension.

Entretien 1. C. *Quand tu me reparles de cette compréhension du texte que tu as eue, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête qui te permet de m'en reparler ?* S. Bien, je revois vite fait les images que j'ai dans ma tête. C. *Tu revois les images que tu t'étais faites quand tu as lu le texte ?* S. Oui. C. *Et quand tu dis que tu les revois vite fait, les images, pourquoi tu emploies le mot « vite fait » ? Elles vont vite, les images ?* S. Oui, elles vont vite, je n'en revois que quelques-unes qui me résument l'histoire. (...) C. *Qu'est-ce qui est revenu ?* S. Bien, je me suis, bien, j'ai revu les hommes, qu'il y avait beaucoup d'hommes. Après, j'ai vu le chemin de fer, que les hommes ils travaillaient dessus. Après, j'ai vu les hommes dans un magasin qui étaient mis de côté. C. *Donc ce sont les trois images qui sont revenues.* S. (Signe de tête affirmatif). C. *Est-ce que tu en as vu d'autres ?* S. Après, j'ai vu... qu'ils étaient mal traités, après qu'ils étaient importants, qu'ils étaient moins mal traités. C. *Est-ce que l'image du chemin de fer terminé avec les gens qui y voyagent, tu l'a revue quand tu m'as parlé ou cette fois...* S. Non. C. *Tu ne l'as pas revue cette image. Qu'est-ce qui fait, selon toi, qu'il y a certaines images que tu as choisies ainsi ou qui sont venues pour pouvoir me raconter le texte ?* S. (Silence) Bien. C. *Pourquoi tu as choisi ces images-là ?* S. Parce que c'est elles qui résument le texte. (...) elles représentent le résumé de l'histoire.

Les rappels réalisés lors de la deuxième tâche de lecture permettent eux aussi de préciser les analyses qui ont été proposées. Principalement, les rappels effectués lors de cette deuxième rencontre illustrent un rapport au texte toujours important (plusieurs des éléments proposés à la compréhension étant exprimés). De même, la gestion spatiale de la compréhension est de nouveau observable puisque seuls certains éléments du texte sont exprimés au regard de leur capacité à synthétiser l'information.

Entretien 2. C. *Et qu'est-ce que tu as compris de ce paragraphe-là, précisément le troisième, si je te demande de m'expliquer, de me raconter ?* S. Bien, c'est que les gens, ils font la traversée en bateau, et puis que... Ils sont, ils vivent, ils vivent ben dans des,

dans des petites salles où il y a du foin dedans, puis qu'ils dorment dessus, puis qu'il y a des gens qui crient, puis qu'ils sont malheureux, et puis (silence).

Entretien 2. C. Et si là je te demande de me raconter en général, après avoir lu tous ces paragraphes-là, qu'est-ce que tu comprends de ce texte-là, quelles sont les informations que tu comprends ? S. Bien tout, le bateau, qu'ils arrivent, puis je comprends qu'ils étaient malheureux, qui, qu'il y en a qui quittent leur famille pour aller se faire soigner, et puis... (silence)

Parallèlement, certains des rappels effectués lors de cette deuxième rencontre illustrent également la capacité d'Amandine à poser les rapports logiques (souvent des rapports causaux inscrits dans la trame événementielle).

Entretien 2. C. Et si je demande de m'expliquer justement, euh, de me raconter, de m'expliquer ce que tu as compris de ce paragraphe-là, tu peux le faire ? S. Oui, bien c'est des Irlandais qui sont arrivés, que... quand ils étaient dans leurs maisons, les pommes de terre, c'était leur plus grand besoin. Puis, euh, quand il n'y en avait plus, presque plus puis qui, qu'ils avaient faim et ils n'avaient presque plus rien à manger... puis c'est ça.

Entretien 2. C. Et si je te demande de me reparler de ce paragraphe-là, de me raconter, m'expliquer ce que t'as compris, qu'est-ce que tu peux me dire ? S. Bien que j'ai imaginé des gens sur un bateau qui arrivaient, qu'il y avait des gens malades. Puis, euh, il y avait des gens qui repartaient. Ces gens-là étaient tristes parce qu'ils quittaient un peu leur famille et puis qui allaient sur la grosse île se faire soigner.

Enfin, l'analyse des rappels du deuxième entretien permet, à nouveau, de constater l'apport des évoqués visuels comme support à l'expression de la compréhension.

Entretien 2. C. Quand tu m'en reparles, qu'est-ce qui te, qu'est-ce qui te permet de m'en parler, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête qui te permet de me parler de ce que tu as compris ? S. Bien je revois, euh, je revois un petit peu les images, quelques images. C. Quelques images, tu ne les revois pas dans l'ensemble, toutes les images que tu as créées ? S. Si, un petit peu. C. Lesquelles sont revenues pour pouvoir m'expliquer ? S. J'ai vu les gens qui criaient la faim, la femme qui criait famine, et puis, euh, j'ai vu le champ de pommes de terre, les gens ramassaient les pommes de terre.

Entretien 2. C. Et quand tu m'expliques, là quand tu m'as raconté ce troisième paragraphe-là, ce sont les images qui te reviennent en tête pour pouvoir me le raconter ? S. Hum... oui. C. Et quelles ont été les images qui sont revenues ? S. Bien le bateau, il y a un bateau, puis il ne fait pas très beau, puis, euh, il y a des gens dessus, il y a beaucoup de monde, et puis, ils sont en train de crier, il y en a qui dorment. C. C'est les mêmes images que tu avais vues à la lecture, durant que tu as lu, ces mêmes images-là reviennent ? S. Oui. C. Est-ce que tu, avant... est-ce que tu revois aussi toutes les autres images qui sont du premier et deuxième paragraphes ou tu revois juste simplement celles qui concernent le troisième ? S. Non, je vois juste celles qui concernent le troisième paragraphe. C. Simplement celles qui concernent le troisième.

Entretien 2. S. Bien que j'ai imaginé des gens sur un bateau qui arrivaient, qu'il y avait des gens malades. Puis, euh, il y avait des gens qui repartaient. Ces gens-là étaient tristes parce qu'ils quittaient un peu leur famille et puis qui allaient sur la

grosse île se faire soigner (...) C. C'est le film qui revient, et le film revient en ordre logique comme il était présenté dans le texte ? S. C'est ça.

Entretien 2. C. Donc, si tu avais à expliquer l'immigration irlandaise à quelqu'un d'autre, tu serais en mesure de le faire grâce à la lecture de ce texte-là ? S. Oui. C. Et tu l'expliquerais comment, cette immigration irlandaise-là ? S. En revoyant des images dans ma tête et puis en expliquant. C. Et quand, et quand tu, justement tu penses à expliquer l'immigration irlandaise, quelles sont les images qui te reviennent ? S. Bien, je repense d'abord au bateau qui arrive, il y a le bateau qui arrive puis après, il y en a qui s'en vont, il y en a qui vont construire leur maison. Et puis, ils sont malheureux parce qu'il n'y a pas beaucoup de pommes de terre, puis il y en a qui meurent parce qu'ils ont faim et ils ne peuvent pas manger. Et puis que, à la fin, il y a de plus en plus de pommes de terre et que les malades, ils se font soigner.

Figure 7

Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Amandine

Nature du travail	PERCEPTION <i>écho de perception</i>	EVOICATION
-------------------	---	------------

Les formes évocatives dominantes

<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>				
Gestes d'appropriation	GESTE D'ATTENTION constitution d'objets mentaux		GESTE DE MEMORISATION Moyen d'élaboration du sens / mémoire de travail	
	Attention non dirigée *	Attention dirigée	Mémorisation non dirigée	Mémorisation dirigée
Gestes d'approfondissement	GESTE DE COMPREHENSION Evocations de compréhension		GESTE DE REFLEXION	
	Compréhension spontanée	Compréhension élaborée	Travail de sens dirigé	
<i>La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble</i>				
Structures diverses de projets de sens	Espace		Temps	
	Transformation / Interprétation		Reproduction / Traduction	
	Différence		Similitude	
	Application		Explication	

Les contenus évocatifs dominants

La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	Evoqués auditifs	Evoqués verbaux	Evoqués kinesthésiques
Gestion paramétrique	Paramètre 1	Paramètre 2	Paramètre 3	Paramètre 4
<i>Le contenu textuel des évocations</i>				
Unités textuelles	Mots	Phrases	Paragraphes	Texte
	Dates	Lieux	Personnages	Trame

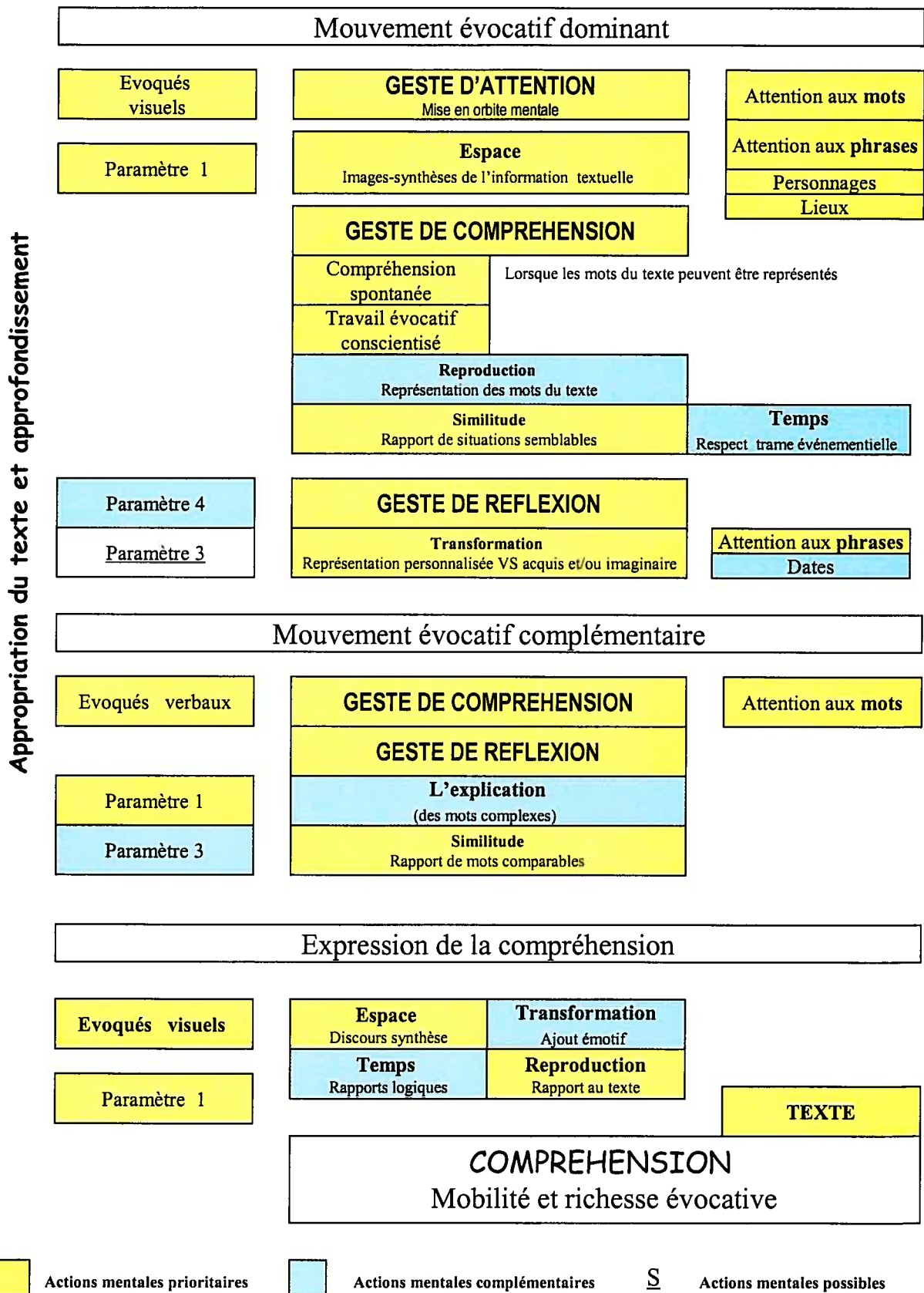
Complément d'information: geste d'appropriation



Dominante
 Utilisation ponctuelle
 Indices minimaux / Expression sans application

Figure 8

Portrait schématique de la démarche mentale de compréhension d'Amandine
(identification des actions mentales mises en œuvre au cours d'une tâche de compréhension en lecture)



MAXIME

SUJET « MAUVAIS COMPRENEUR »

L'observation plus approfondie des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Maxime au cours des deux tâches de lecture permet de dresser un portrait descriptif de la démarche mentale privilégiée dans le cadre de ces tâches. Au cours des deux entretiens, Maxime parvient, par l'utilisation d'un langage fort imagé, à faire un retour sur les actions qu'il a posées pour comprendre le texte et sur les réflexions qui en ont émergé. Par contre, il est parfois difficile d'investir avec lui certains questionnements plus spécifiques, notamment les questions qui ont trait à tout le domaine du contenu des évocations. De fait, bien que plusieurs indices permettent de dégager des observations intéressantes quant aux formes évocatives et aux contenus évocatifs mis en jeu dans l'action mentale de Maxime, certaines questions demeurent et certaines observations auraient eu l'avantage d'être creusées plus profondément (notamment si les capacités d'introspection avaient été plus spontanées).

LES FORMES ÉVOCATIVES

La mobilité avec laquelle Maxime peut mettre en jeu plusieurs formes évocatives est apparente. Au cours des deux entretiens, plusieurs des formes évocatives ciblées dans le cadre conceptuel comme étant prometteuses pour l'élaboration du sens sont de fait mises en jeu. Par contre, bien qu'il existe des indices quant à l'existence d'un travail mental, ce dernier ne porte pas toujours sur les objets de pensée qui permettent de constituer le sens du texte (notamment lors de la première tâche de lecture).

Principalement, Maxime a une facilité évidente à poser des liens rapides entre quelques informations du texte et ses acquis d'expérience et de savoir (ébauchant au passage des hypothèses de sens au gré des relations qu'il pose et de sa créativité). Par contre, il ne prend pas toujours en compte le texte et les informations qu'il propose. De fait, il est peu porté par le projet de revenir au contenu réel du texte afin de vérifier la pertinence de son travail.

Dans la mise en œuvre des différents gestes mentaux susceptibles de porter le travail mental, Maxime fait donc preuve de mobilité (puisque les gestes d'appropriation mais aussi d'approfondissement sont posés), mais cette mobilité n'est pas toujours porteuse de la constitution d'un sens adéquat.

Les gestes d'appropriation : l'attention et la mémorisation

De manière générale, Maxime présente un travail à dominante évocative. Bien que toutes les informations présentées dans les textes ne soient pas systématiquement traitées, plusieurs d'entre elles sont véritablement évoquées et traduites en objets mentaux.

Dans l'ensemble, le travail évocatif semble porté par la nécessité de penser l'information et « de se faire des idées sur le texte ». Essentiellement, c'est de fait à travers l'emploi de termes qui renvoient à l'idée de « penser » ou « d'imaginer dans sa tête » que le travail évocatif est illustré. Ces extraits, puisés dans les deux entretiens, sont à cet effet intéressants.

Entretien 1. *C. Quand tu me dis que tu disais aussi que ce serait relativement facile à imaginer, ça veut dire quoi, ça ? Tu imagines ça comment, un texte, quand tu lis ? S. Bien, je pense dans ma tête.*

Entretien 1. *S. Bien, en lisant, en lisant, je me traçais, je me traçais des idées, je me traçais des idées. Et en lisant encore plus, je dessoudais des idées, puis j'en traçais, je dessoudais. C. Tu dessoudais et tu traçais des idées ! S. Oui (...) En lisant à mesure, j'en ôte vu que c'est plus bon pour moi. Là, ils changent, les Chinois évoluent.*

Entretien 2. *S. Puis penser à imaginer dans ma tête qu'est-ce que je pourrais avoir... des affaires, penser avec des images.*

Le geste d'attention : priorité aux mots-clés et dominante des évocations-associations

Au cœur de cette nécessité de penser l'information écrite ou certains de ses éléments, c'est principalement dans la mise en jeu d'une série d'associations d'idées que Maxime semble élaborer son action mentale, comme en font foi les nombreuses descriptions imagées ou les discours élaborés spontanément et rapidement à partir de quelques mots. Les extraits suivants sont à cet effet significatifs de l'attention que Maxime porte aux mots du texte afin d'amorcer son travail mental ou afin de le corriger.

Entretien 1. *S. (...) Mais là, quand ils ont dit le mot « terrain », j'en ai ôté, là, ils sont venus, ils ont passé de pauvres, sur le bord, ils sont capables de vivre.*

Entretien 1. *C. Donc, quand je t'ai dit que ça serait un texte sur les Chinois, les indigènes sont partis de ta tête, c'est ça ? S. Oui, puis après ça, les Chinois sont arrivés, puis après ça, j'ai aperçu que... ils construisaient un chemin de fer. Le chemin de fer puis les Chinois, les Chinois sont restés puis le chemin de fer et les explosifs.*

Entretien 1. *S. J'ai vu les gens (...) J'ai vu les gens que j'ai remplacés par des Chinois.*

Entretien 1. *S. (...) Mais là, quand ils ont dit le mot « terrain », j'en ai ôté, là, ils sont venus, ils ont passé de pauvres, sur le bord, ils sont capables de vivre.*

Entretien 2. *C. Et là, tu les revois, ces deux mots-là. Quand tu revois le mot, si je te dis le mot « famine », là, donc tu peux le revoir dans ta tête ? S. (Signe de tête affirmatif).*

Entretien 2. C. *O.k. Et quand tu me le racontes, justement, ton paragraphe, qu'est-ce qui te revient en tête pour pouvoir me le raconter comme ça ?* S. Bien, ces quelques mots là. (...). C. *Tu les vois écrits, ou tu fais juste les réentendre, tu te réentends toi en train de les dire dans ta tête, ou de les commenter...* S. *Je les vois écrits.* C. *Tu les vois écrits. Quand tu m'en parles, tu vois ces mots-là écrits ?* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Qu'est-ce que tu as fait justement avec ce paragraphe-là pour bien le comprendre ?* S. Bien, j'ai revu quelques petits mots.

Dans le prolongement de l'attention à ces mots-clés, Maxime lie avec beaucoup de spontanéité et de facilité ces mots à un référentiel qu'il maîtrise et à un imaginaire qui porte sa pensée. Ainsi, il réalise fréquemment des hypothèses de sens et il élabore des évocations dans lesquelles il établit des associations spontanées. Loin de faire systématiquement obstacle à la constitution du sens, ces évocations peuvent porter l'élaboration du sens du texte, notamment lorsqu'elles sont accompagnées d'un réel mouvement de retour sur le texte et lorsqu'elles sont portées par un référentiel efficace. Par contre, lorsqu'elles ne sont pas accompagnées d'un tel mouvement, les évocations générées peuvent éloigner Maxime du sens réel du texte. Les extraits suivants, puisés dans les deux entretiens, témoignent de cette propension de Maxime à être attentif au texte en réalisant un travail de relations par associations (porteur de sens ou non).

Entretien 1. S. *J'ai pensé au texte que je devais lire puis, après ça, j'ai réfléchi à ce qu'il pourrait y avoir comme texte (...)* Quand tu m'as dit l'histoire, moi je pensais, moi, moi dans ma tête, je pensais plus l'histoire de Christophe Colomb, des affaires comme ça (...) L'histoire du Canada, moi, ça me fait penser à, à Indien, plutôt des affaires comme ça, des communautés indiennes que André nous a parlé dans les cours de sciences humaines.

Entretien 1. S. Bien, tu m'avais dit que c'était l'histoire du Canada. Bien moi, le Canada pour moi, ça rapport avec les indigènes, car les premiers habitants du Canada, c'étaient les indigènes (...) Bien il y a des petits indigènes (...) Ils chassaient le sanglier.

Entretien 1. S. Après ça, beaucoup plus loin là, ils se sont installés à Vancouver. Vancouver est arrivé, bien l'île de Vancouver, James Wolfe est arrivé (...) bien moi, quand je pense à Vancouver, ça me fait penser à James Wolfe. C. *Pourquoi ?* S. *(Silence)* *Parce que ça me fait penser, j'ai déjà lu une affaire qui dit que ça vient de Vancouver, ça fait que ça me fait penser à James Wolfe.*

Entretien 1. S. Puis là, les maisons sont apparues. Comme les maisons, il disait un petit quartier pas pire, là Chamonix est arrivé. (...) C. *Donc, tu as pensé à cette région-là quand on te parlait des Chinois qui étaient installés...* S. *Oui, ça me fait penser à Chamonix...* *Puis après ça, il parlait... plein d'affaires comme ça... la « maltraitation » des Chinois. Là, j'ai encore pensé à Chamonix (...)* C. *Puis, c'est à ça que tu as pensé quand tu lisais que les Chinois étaient installés à Vancouver* S. *Oui, ça m'a fait penser à ça.(...)* *C'est automatique.* C. *O.k. Quand on te parle de Vancouver, que les Chinois vivaient...S. Oui, ça me fait penser à ça. C. O.k. Tout de suite, ça t'a fait penser à Chamonix? S. Oui, c'est automatique.*

Entretien 1. C. *Est-ce que ça t'aurait suffi, juste le titre, toi ?* S. Regarde. La communauté chinoise et Vancouver. J'aurais pu me dire n'importe quoi. « Ah! Les Chinois, il y a quelques Chinois qui habitent à Vancouver... c'est la communauté chinoise de

Vancouver ». Ça aurait pu être aussi, « Ah! En Chine, il y a un village qui s'appelle Vancouver ». (...) Bien ça aurait pu être n'importe quoi. Ca me dit plein d'idées en même temps... ça arrive à rien. C. Donc dès que tu lis, si je comprends bien, dès que tu lis quelques mots, tout de suite, toi, tu as plein d'idées par rapport à ces mots-là, c'est ça ? S. Oui.

Entretien 1. C. Et toutes ces choses-là que tu imagines ou auxquelles tu penses, elles te reviennent dans ta tête comment ? Quand tu penses à Harry Potter, à Chamonix, à Bush... S. Harry Potter, Harry Potter. Il y a eu un moment où tout le monde en parlait. S. Harry Potter, qui n'a pas vu le film? Bush, ça c'est depuis le 11 septembre, il fait des grosses conférences. C'est pas tout le monde qui le suit, c'est pas tout le monde qui l'approuve, mais il fait des grosses conférences. Là, Chamonix, Chamonix on en parle tous les jours à l'école, on y va presque à tous les jours pour voir nos amis (...) je pense aux affaires de la vie qui se sont passées dans ma vie à moi et dans la vie des autres. C. Donc tu fais des liens avec ta vie à toi pour comprendre le texte. S. Et la vie des autres. C. Et la vie des autres. Tu fais ça quand tu lis tous les genres de texte ? S. (Silence) C. De faire des liens avec ce qui s'est passé ? S. Oui.

Entretien 1. S. Ça me fait penser à une affaire aussi. Parce que chez-nous, j'ai un ordi et j'ai un jeu qui s'appelle quelque chose « town » que je joue souvent.

Entretien 1. S. Bien tu sais, l'affaire... « continental », quelque chose comme ça (...). Oui, « transcontinental », ça, ce mot-là, j'ai un petit peu « fucké ». « Transcontinental », moi ça me fait penser, déjà « trans », transport... mais continental, là, tu sais, ça me faisait penser à un restaurant. C. Ça t'a fait penser au restaurant continental de Charlesbourg ? S. Oui mais ça a pas vraiment rapport là-dedans, le restaurant .

Entretien 1. S. Je regarde les mots. Quand je lis, je pense à mes mots (Silence). Bien le mot « Irlande », ça me fait penser à un pays. C. Le mot « Irlande » ça t'a fait penser à un pays... S. Oui. Je lis... puis là, ils parlent, ils commencent à parler de l'immigration, ça fait que là, j'ai pensé aux oiseaux.

Entretien 2. C. Est-ce que tu as pensé à d'autres choses qui n'étaient pas en lien avec le texte que tu lisais ? Des choses sur ta vie à toi ou... S. Oui. C. A quoi tu pensais ? S. A mon jeu vidéo (...). S. Bien, il y a un jeu vidéo, il y a un jeu vidéo de « skate » que j'ai joué souvent sur la console Play Station 2. Bien je joue souvent, je joue presque à tous les soirs. (...). Bien, dans ce jeu-là, bien, c'est « skate Park », puis là, il y a une compétition, à tous les ans il y a une compétition, c'est la compétition de l'Irlande de « Skate Park », puis là, il faut que je fasse des points, il faut que je gagne. C. Il y a une compétition qui se passe en Irlande dans ton jeu vidéo ? S. Oui, je l'ai fait, cette compétition-là. C. Est-ce que c'est pour ça que tu as pensé à ça ? S. Oui. C. Est-ce que tu as pensé à ton jeu vidéo parce que ça se passait en Irlande ? Oui, bien j'en fais souvent du « Skate » aussi. C. O.k. Est-ce que ça t'a aidé à comprendre le texte, de penser à ton jeu vidéo ? S. Oui, bien parce que, bien mon père, mon père... je l'ai convaincu que je voulais faire du « skate » dans la rampe, puis là, il m'a dit qu'il allait m'acheter un casque...

Entretien 2. C. Quand tu me dis : « J'ai fait un lien », qu'est-ce qui se passe dans ta tête pour que tu puisses faire des liens ? S. (Silence) Bien « Islande », j'ai fait le lien avec « bateau ». C. O.k. (Silence) Pourquoi ? S. Bien parce que « Islande » et « bateau », ça se ressemble beaucoup. Il y a des bateaux, il y a souvent des bateaux qui ont le mot « Islande ».

De son côté, le projet inhérent à cette attention demeure difficile à caractériser car les indices dans le discours d'entretien sont, à ce propos, contradictoires. Ainsi, si la démarche et le discours d'ensemble laissent penser que le travail mental est plutôt porté par un

mouvement spontané d'appropriation, certains extraits (puisés surtout dans le deuxième entretien) permettent de conclure à un projet d'attention parfois plus dirigé (ou du moins explicité comme tel). Dans le premier entretien, deux extraits sont à ce propos intéressants. Le premier illustre la confusion dont fait preuve Maxime quant à la direction de cette appropriation de l'objet à percevoir. Le deuxième illustre quant à lui le rôle de l'intérêt dans ce projet d'appropriation.

Entretien 1. C. *Est-ce que c'était important, quand tu lisais le texte, d'apprendre le texte par cœur, de mettre des choses dans ta tête par mémoire ?* S. *Oui.* C. *C'était important.* S. *Oui.* C. *Comment tu as fait pour mettre des choses dans ta tête et qu'est-ce que tu as mis dans ta tête par mémoire ?* S. *Euh, le chemin de fer.* C. *Le chemin de fer, ça tu voulais le mettre dans ta tête.* S. *Oui (...).* *Le chemin de fer, les bureaux (...).* *Tu sais les bureaux qu'ils ont fait, l'argent, les taxes, cinq cents dollars pour aller vivre au Canada. « L'esclaverie », puis Vancouver (...), puis Chinatown (...), la pauvreté, ça me fait, ça marque.* C. *Ce sont des choses que tu as voulu retenir ou ce sont des choses que tu as retenues de toute façon, sans même vouloir le retenir ?* S. *Je l'ai retenu comme ça, de toute façon.*

Entretien 1. S. *Il y a rien que les choses qui m'ont marqué, les choses que ne m'ont pas marqué, j'oublie ça.* C. *Pourquoi des histoires te marquent ? Qu'est qui fait que des histoires vont t'avoir marqué ?* S. *Que le monde va en parler.*

Dans le deuxième entretien, quatre extraits, plus significatifs d'une direction réelle au projet d'attention, paraissent intéressants.

Entretien 2. S. *Le premier, bien, c'était pour m'aider à lire plus attentif.* C. *Tu lis plus attentivement quand tu lis dans ta tête ou quand tu lis fort ?* S. *Bien quand je lis fort, ça m'aide à mieux prononcer les mots, mais quand je lis, mais quand je lis silencieusement bien, tu sais, ça me fait, ça m'a fait mieux penser, ça me fait penser à (hésitations), ça me fait... (silence)* C. *Ca t'aide à mieux comprendre le texte, c'est ça que tu me dis, de lire silencieusement ?* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *O.k. Est-ce que tu voulais vraiment les mettre dans ta tête, ces mots-là, tu t'es vraiment dit : « Il faut que je les retienne parce que ce sont des mots importants » ?* S. *Oui.*

Entretien 2. S. *Bien, s'ils disent au début que c'est un texte sur l'Irlande, bien Irlande, je vais penser : « Ce mot-là, c'est essentiel, parce que ça va me servir beaucoup, je vais pouvoir savoir ça plus tard ».*

Entretien 2. *Qu'est-ce que tu as fait, justement, avec ce paragraphe-là, pour bien le comprendre ?* S. *Bien, j'ai revu quelques petits mots.* C. *Tu as revu quelques mots. « Tu as revu », ça veut dire que tu voulais mettre quelques mots dans ta tête ?* S. *Oui.* C. *Quels mots tu as voulu mettre dans ta tête comme ça ?* S. *Bien, j'ai voulu mettre, mais tu sais, un ou deux mots, pas trop.*

Le geste de mémorisation : prolongement de l'attention

Bien que le geste de mémorisation ne semble pas prioritaire chez Maxime (du moins selon son discours d'entretien), certains indices permettent de penser que la mémorisation de certains éléments du texte (souvent en fonction de l'intérêt qu'ils suscitent) demeure un projet que Maxime peut investir (dans le prolongement direct du geste d'attention).

Au cours du premier entretien, Maxime affirme ainsi pouvoir mémoriser des choses qui le marquent

Entretien 1. *S. (...) les choses qui ne m'ont pas marqué, j'oublie ça.*

Au cours du deuxième entretien, il affirme pouvoir se souvenir des textes qu'il lit

Entretien 2. *C. Pourquoi tu t'en souviens encore de l'histoire de la Chine ? S. Bien, la plupart de tous les textes que je lis, je m'en souviens.*

Dans les deux entretiens, Maxime affirme aussi pouvoir mémoriser des éléments dans le texte (surtout des mots) qui lui paraissent importants (sans toutefois expliciter toujours ce qui lui donne cette idée d'importance). Les extraits suivants sont à cet effet intéressants puisqu'ils présentent des propos tenus par Maxime quant au rôle de la mémorisation dans une tâche de lecture.

Entretien 1. *C. Est-ce que c'était important, quand tu lisais le texte, d'apprendre le texte par cœur, de mettre des choses dans ta tête par mémoire ? S. Oui. C. C'était important. S. Oui. C. Comment tu as fait pour mettre des choses dans ta tête et qu'est-ce que tu as mis dans ta tête par mémoire ? S. Euh, le chemin de fer. C. Le chemin de fer, ça tu voulais le mettre dans ta tête. S. Oui (...). Le chemin de fer, les bureaux (...). Tu sais les bureaux qu'ils ont faits, l'argent, les taxes (...). « L'esclaverie », puis Vancouver (...), l'île de Vancouver, puis Chinatown (...), la pauvreté, ça me fait, ça marque. C. Ce sont des choses que tu as voulu retenir ou ce sont des choses que tu as retenues de toute façon, sans même vouloir le retenir. S. Je l'ai retenu comme ça, de toute façon.*

Entretien 1. *S. La seule affaire que j'ai retenue, c'est... que j'étais obligé vraiment, que je le sentais, c'est Vancouver (...) Chinatown, ça c'était une affaire qu'il fallait que je réfléchisse.*

Entretien 2. *S. Bien, s'ils disent au début que c'est un texte sur l'Irlande bien l'Irlande, je vais penser : « Ce mot-là, c'est essentiel, parce que ça va me servir beaucoup, je vais pouvoir savoir ça plus tard ».*

Entretien 2. C. *Est-ce qu'il y a des choses que tu voulais... mettre dans ta tête absolument, que ça c'était central pour toi, même tu voulais les apprendre par cœur ou... dans ce paragraphe-là ? S. « Pomme de terre ». (...) Et, et pour quelle raison tu voulais le retenir ? S. Bien... des fois, des fois (hésitations), ça peut faire bien mieux écrire, avoir un meilleur français. C. Ah! Tu voulais le retenir éventuellement pour pouvoir bien l'orthographier ? S. Oui (...). Bien un, c'était pour mieux l'écrire en premier, puis un petit peu la compréhension du texte.*

Parallèlement à ces extraits qui invitent à considérer l'apport éventuel de la mémorisation dans la démarche de Maxime, d'autres extraits laissent penser que cette mémorisation s'apparente davantage à un écho de perception, tel que le laisse entendre cet extrait.

Entretien 2. S. *Ca ne fait pas longtemps que j'ai lu. C. Donc vu que ça ne fait pas longtemps, là, tu t'en souviens ? S. Oui.*

Les gestes d'approfondissement : la compréhension et la réflexion

Bien que les gestes d'appropriation soient véritablement investis et maîtrisés par Maxime, les gestes d'approfondissement, qui permettent véritablement que se constitue le sens, bien qu'investis, ne sont pas toujours utilisés avec efficacité. En effet, la gestion de ces gestes, portés elle aussi par un mouvement mental essentiellement spontané et qui privilégie les relations par associations, n'est pas garante, chez Maxime, de la compréhension du texte, principalement parce qu'elle s'opère régulièrement sur des objets de pensées inappropriés.

Les gestes de compréhension et de réflexion : des relations porteuses de sens ou non

Qu'il soit dirigé ou non de manière explicite, Maxime enracine son projet d'attention dans l'élaboration de relations associatives qui sont essentiellement réalisées à partir de ses acquis (et de son imaginaire) et qui lui permettent de faire vivre en lui le texte ou du moins ce qu'il lui inspire. À quelques endroits dans les entretiens, Maxime exprime l'idée selon laquelle la compréhension du texte résulte de ce travail de relations.

Entretien 1. C. (...) *Quand tu as essayé de comprendre ce texte là, si je comprends, bien pour toi, c'était important de faire toutes sortes de liens avec des pensées que tu as ? S. Oui. C. Tu comprends le texte en faisant des liens avec d'autres choses que tu sais déjà ou*

que tu peux imaginer, c'est ça ? S. Oui. (...) je pense aux affaires de la vie qui se sont passées dans ma vie à moi et dans la vie des autres. C. Donc tu fais des liens avec ta vie à toi pour comprendre le texte. S. Et la vie des autres.(...)

Entretien 2. C. *Quand tu me dis que tu t'es fait des idées, ça veut dire quoi, se faire des idées, pendant que tu lis un paragraphe, pour toi ? Bien se faire des idées, bien tu sais, je fais des liens.*

Dans le cadre de ce travail de relations, fondamental à la gestion des gestes d'approfondissement, Maxime montre à quelques occasions sa capacité à réaliser un travail d'aller-retour entre le texte et les évocations qu'il génère afin d'ajuster au besoin ses évocations et de les comparer. Cette capacité est notamment observable lorsque Maxime modifie ses évocations en fonction des mots qu'il lit. Elle est aussi observable lorsque Maxime parvient, dans son discours, à poser des liens entre les différentes informations du texte. Les extraits suivants sont ceux dans lesquels Maxime exprime le mieux cette démarche.

Entretien 1. S. *Bien, en lisant, en lisant, je me traçais, je me traçais des idées, je me traçais des idées. Et en lisant encore plus, je dessoudais des idées, puis j'en traçais, je dessoudais.* C. *Tu dessoudais et tu traçais des idées !* S. *Oui (...) En lisant à mesure, j'en ôte vu que ce n'est plus bon pour moi. Là, ils changent, les Chinois évoluent (...) C. (...) Pourquoi que tout d'un coup, là, il faut que tu dessoudes des images ?* S. *Parce que là, ça va tout me mêler. Bien, parce que les Chinois, ils évoluent, ils évoluent. Là, en évoluant, je peux me dire... là, ils ne sont pas aussi pauvres que je le pensais. Ils sont capables de vivre, des affaires comme ça.*

Entretien 2. C. *O.k. Est-ce que tu as fait des liens avec ce que tu avais déjà lu depuis le début ?* S. *Oui.*

Entretien 2. S. *Donc j'ai tracé des idées dans tout ça.*

Au-delà de cette démarche comparative (pour laquelle les indices demeurent fragiles et peu nombreux), il existe un autre travail de relations encore plus prédominant chez Maxime: il s'agit des relations nombreuses, d'apparence plus spontanées que dirigées, que Maxime pose entre certaines informations du texte et ses acquis de savoir ou d'expérience.

Entretien 1. C. *Donc éventuellement facile, que tu aurais déjà un peu de connaissances sur ce texte-là qui pourrait t'aider.* S. *Oui.*

Entretien 1. C. (...) *Quand tu penses, tu fais des liens avec des connaissances que tu avais déjà ?* S. *Oui.* C. *Puis des connaissances qu'on t'apporte dans le texte, c'est bien ça ?* S. *Oui.*

Principalement enraciné dans des associations d'idées, ce travail spontané de relations semble être le moyen dominant par lequel Maxime parvient à élaborer le sens de ce qui lui est donné à percevoir. Lorsque ce travail de relations permet la constitution du sens réel du texte, les évocations associatives générées à la lecture de quelques mots du texte semblent être des outils efficaces pour la gestion des gestes d'approfondissement. A cet effet, de nombreux exemples de ce travail de relations (associé à la réactivation des acquis d'expérience et de savoir) ont déjà été présentés et les extraits suivants en présentent d'autres.

Entretien 1. S. L'histoire du Canada, moi ça me fait penser à, à Indien, plutôt des affaires comme ça, des communautés indiennes que André nous a parlé dans les cours de sciences humaines.

Entretien 1. S. (...) Ils disent, ils disent dans le texte que les Chinois ont aidé à construire un chemin dans le monde, dans le Bouclier canadien puis dans ces affaires-là (...) en quatrième année, on en a parlé et je sais qu'il y avait un chemin de fer, mais je ne savais pas en quelle année ça avait été fait. C. Donc là, d'imaginer pour toi, c'est penser cela, c'est de faire des liens. Quand tu penses, tu fais des liens avec des connaissances que tu avais déjà ? S. Oui.

Entretien 1. C. Est-ce que c'est arrivé, quand tu lisais le texte, que tu as pensé à des choses qui te sont revenues...S. Oui. La pauvreté. O.k, on a eu une sortie d'école, la semaine du 21...on est allé voir deux films. Un c'était « Ty-rex » et l'autre c'était « Pandas en Chine ». C. Oui. S. Bien dans « Pandas en Chine », la pauvreté, elle paraissait. C'était vraiment les Chinois esclaves. Je pense que les Chinois étaient payés 12 cents pour qu'ils transportent plein de bagages. C. Tu as pensé à ça ? Pendant que tu lisais le texte, tu as pensé au film Imax ?S. Oui (...). Je me rappelle que l'histoire de Chine...

Entretien 2. C. Est-ce que tu as déjà vu ça, ce village-là, à quelque part, est-ce que tu t'es inspiré de quelque chose ? S. Non, ça me vient... Bien oui, dans quelques émissions de télé.

Entretien 2. C. Qu'est-ce qui te fait dire qu'ils ne connaissent pas le savon ? S. Bien, les années 1850, je ne sais pas si, je pense que c'est vers là, il me semble, que le savon a été inventé. C. O.k. Ca, tu as pensé à ça dès le moment où tu as lu qu'ils ne devaient pas connaître le savon ou c'est maintenant que tu y penses ? S. Bien, j'y ai pensé dans le texte (...) S. 1800, pour moi, c'est quand même assez vieux.

Entretien 2. C. Est-ce qu'il y a autre chose qui t'es revenu en tête pendant que tu lisais ce premier paragraphe pour mieux le comprendre ? (...) S. Bien immigration chinoise, bien Vancouver..... Ca, ça m'a fait penser à ça. C. Donc, donc tu as repensé à... au premier texte qu'on avait déjà lu sur l'immigration chinoise ? S. Oui.

Entretien 2. S. Bien, c'est un mot, le chemin de fer, tu sais, je me dis : « C'est les Chinois qui ont construit ça, vers ces années-là ». C. O.k. Puis là, tu as pensé, que peut-être que, les Irlandais les avaient aidés, ou tu savais qu'ils ne les avaient pas aidés nécessairement, mais tu voulais penser à ça ? S. Un petit peu penser à ça. (...) C. A quel endroit donc dans, dans ce paragraphe là, tu as pensé que, tu as imaginé ça ? S. Quand ça dit, quand ils ont dit que (hésitations) qu'il y en avait, qu'on en trouvait un petit peu partout dans... le chemin de fer et des affaires comme ça. C. Qu'ils avaient trouvé du travail, etc. Et toi, tu as pensé aux Chinois qui faisaient à l'époque le chemin de fer, c'est ça ? S. Oui.

Si certaines relations associatives paraissent ainsi susceptibles de porter la constitution du sens et de servir de support à la gestion des gestes d'approfondissement, tel n'est pas toujours le cas. Aussi, dans ce qui caractérise le fonctionnement mental de Maxime, il importe de souligner que sa facilité à générer des idées par association, en enracinant au besoin sa réflexion dans ses acquis l'amène aussi à quitter le sens du texte (ou d'une partie du texte) afin de se concentrer sur la construction d'un sens interprétatif qui lui est tout à fait personnel.

Cette caractéristique de la démarche de travail de Maxime est particulièrement observable lors de la première tâche de lecture. Lors de cette tâche, Maxime interprète en effet l'histoire de la communauté chinoise à partir de son interprétation des conditions sociales des riches et des pauvres et tout son discours et le rappel de compréhension qui s'en suit s'enracinent au cœur de ce schème interprétatif dominant. Malgré que des relations soient posées, le sens élaboré (par la mise en œuvre des gestes d'approfondissement) n'est donc pas celui du texte.

A d'autres occasions au cours des deux entretiens, il est également possible d'illustrer cette idée selon laquelle les relations associatives ne permettent pas toujours à Maxime de constituer le sens du texte. C'est le cas quand les évocations-associations qui surgissent spontanément restent dominantes malgré qu'elles soient inadéquates pour représenter l'objet à percevoir.

Entretien 2. C. *Puis quand je t'ai précisé que ça allait être sur l'immigration irlandaise, est-ce que tu as vu autre chose, est-ce que tu as pensé à autre chose ou tu es resté avec ces photos-là (des photos de Montcalm et Wolfe) sur l'histoire du Québec ? S. J'ai resté avec ces photos-là.*

C'est aussi le cas quand des idées envahissent le champ mental de Maxime sans que ces idées soient porteuses (du moins en apparence) d'un travail véritablement efficace quant à la constitution du sens.

Entretien 1. S. *Après ça, beaucoup plus loin là, ils se sont installés à Vancouver. Vancouver est arrivé, bien l'île de Vancouver, James Wolfe est arrivé (...) bien moi, quand je pense à Vancouver, ça me fait penser à James Wolfe. C. Pourquoi ? S. (Silence) Parce que ça me fait penser, j'ai déjà lu une affaire qui dit que ça vient de Vancouver, ça fait que ça me fait penser à James Wolfe.*

Entretien 2. C. *Est-ce que tu as pensé à d'autres choses qui n'étaient pas en lien avec le texte que tu lisais ? Des choses sur ta vie à toi ou... S. Oui C. A quoi tu pensais ? S. A mon jeu vidéo (...). S. Bien, il y a un jeu vidéo, il y a un jeu vidéo de « skate » que j'ai joué*

souvent sur la console Play Station 2. Bien je joue souvent, je joue presque à tous les soirs. (...). Bien, dans ce jeu là, bien, c'est « skate Park », puis là, il y a une compétition, à tous les ans il y a une compétition, c'est la compétition de l'Irlande de « Skate Park », puis là, il faut que je fasse des points, il faut que je gagne. C. Il y a une compétition qui se passe en Irlande dans ton jeu vidéo ? S. Oui, je l'ai fait cette compétition-là. C. Est-ce que c'est pour ça que tu as pensé à ça ? S. Oui. C. Est-ce que tu as pensé à ton jeu vidéo parce que ça se passait en Irlande ? Oui, bien j'en fais souvent du « Skate » aussi. C. O.k. Est-ce que ça t'a aidé à comprendre le texte, de penser à ton jeu vidéo ? S. Oui, bien parce que, bien mon père, mon père... je l'ai convaincu que je voulais faire du skate dans la rampe, puis là, il m'a dit qu'il allait m'acheter un casque...

Entretien 2. C. *Qu'est-ce qui t'es revenu par rapport à ces tours de bateau ? S. Quelques souvenirs que mon père se souvient (...)* Bien, à mon père, bien mon père, il a déjà été au pôle nord ... *Est-ce que tu t'es dit qu'il avait peut-être vécu ces conditions-là, lui aussi, est-ce que tu as fait un parallèle entre ton père et le texte ? S. Non (...).* C. *Mais est-ce que ça t'a aidé à mieux comprendre le texte ou c'était juste une pensée comme ça ? S. C'était juste une pensée comme ça.*

Peu importe l'efficacité réelle ou non du travail de relations réalisé, ce qui demeure tout de même intéressant dans la démarche de Maxime, c'est sa certitude, observable à quelques endroits dans les deux entretiens, que ce travail d'associations (indépendamment de sa nature et de sa portée de vérité par rapport au sens du texte) peut lui donner l'intuition du sens ou du moins une sensation de compréhension⁵².

Entretien 1. S. *C'est ici que là, que là, tout se place en ordre (...), tout cordé, tout parfait, tout se place (...)* C. *Quand tu me dis que tout se replace, est-ce que ça veut dire que, pour toi, tu comprends tout, est-ce que c'est ça ? S. Oui, je comprends tout.*

Entretien 1. C. *Donc tu as vu le mot « immigration », tu as pensé aux oiseaux et ça t'a permis de mieux comprendre ce que le texte voudrait dire, d'avoir fait ce lien-là avec les oiseaux ou... S. Oui.*

Entretien 2. C. *Et le fait de penser à ça, à ton jeu vidéo, au « skate », ça t'a aidé à comprendre le texte ? S. Oui.*

LA GESTION DES GESTES MENTAUX : VUE D'ENSEMBLE

Bien que la démarche mentale de Maxime a le mérite de toucher à tous les gestes mentaux susceptibles de porter le sens du texte, elle n'est pas toujours efficace dans la mesure où certaines structures de projets de sens sont trop dominantes.

⁵² Ce qui laisse supposer que la capacité métacognitive de Maxime à identifier des pertes de compréhension est peut-être déficiente, ce qui pourrait expliquer certaines des difficultés de Maxime.

La dominante du sens de la transformation et de l'interprétation, l'apport (partiel) du sens de la reproduction et de la traduction

Partout où l'on porte l'analyse (et au regard de ce qui a déjà été présenté), force est de constater que c'est principalement (mais pas exclusivement) dans l'interprétation et la transformation de ce qui lui est donné à lire que Maxime gère la tâche de lecture. Essentiellement, ce projet de transformation et d'interprétation, bien que souvent enraciné dans la prise en compte réelle de certaines informations du texte, semble porter le mouvement mental par lequel Maxime arrive à faire vivre le texte en lui. Ainsi, c'est principalement en donnant aux mots du texte un sens bien personnel (puissant pour ce faire dans ce qui le constitue comme personne) que Maxime semble s'approprier le texte (ou ce qu'il représente à ses yeux).

La première tâche de lecture réalisée sur le texte portant sur l'immigration chinoise est à cet effet l'exemple le plus significatif de cette caractéristique dans le fonctionnement mental de Maxime. En effet, au cours de cette tâche, Maxime déduit du texte des idées fortement enracinées dans un schème interprétatif personnel, notamment lorsqu'il discourt à propos de l'idée de l'esclavage contenue, selon lui, dans l'implicite du texte.

Entretien 1. *S. C'est comme un genre de gros... c'est quoi donc qu'on fait à la fin d'une lecture (Silence). La conclusion, c'est comme une grosse conclusion là. (...) Je conclus que les Chinois ont changé, qu'ils ont évolué... ils sont rendus, ils ont plus de droits qu'avant... leur argent, ils ont beaucoup plus d'argent qu'au début, ils sont moins traités comme esclaves. C. Et qu'est-ce qui te permet de penser ça ? S. (Silence). Rien (mise à distance par rapport au texte).*

Entretien 1. *C. (...) mais dans le texte, est-ce qu'on t'en parle, de ça ? S. Bien « l'esclaverie », ça le dit là-dedans (...) C. « L'esclaverie », il t'en parle dans le film, est-ce qu'il en parle dans le texte ? S. Oui, il en parle dans le texte, mais c'est camouflé, c'est du camouflage. Y camoufle... tu sais, il y a, genre il y a des mots qui camouflent.*

Cette propension de Maxime à élaborer des hypothèses de sens et à interpréter le texte au regard de ses acquis et de son imaginaire est également observable dans le rappel que Maxime effectue suite à la lecture du premier texte.

Entretien 1. *S. J'ai compris que le texte, j'ai compris que la plupart du temps, les Chinois ont vécu de la misère, comme dans toutes les affaires de Chine, ils ont vécu plein de misère, mais ils ont réussi à s'en sortir. La communauté a réussi à se placer dans la catégorie qu'elle était capable de vivre. Comme à l'école, tu as des moins bons, tu as des bons et des pas bons.... Comme genre quand je te disais, riches, moyens, puis au milieu, c'est les ados qui sont... c'est une grosse communauté qui se sépare. (...) Une petite partie.. on sépare ça en trois. Tu as une petite partie qui forme la communauté, tu as une*

autre partie, une autre partie... C'est comme à l'école, supposons que ça serait à l'école, tu as tes notes, tes livres, des bons. Tu as ceux qui sont « full » bons, qui sont capables de passer leur année et tu as ceux qui sont sur le bord de passer mais qui sont capables, ils seraient capables, s'ils se forcent un petit peu plus, ils seraient capables d'arriver. Puis au milieu, eux, c'est à eux de décider. Ils ont choix de couler... ou ils ont choix de la passer haut la main.

Parallèlement à ce besoin (dominant) d'être acteur au cœur de la tâche, il y a tout de même, chez Maxime, un certain souci du texte (qui s'illustre principalement par l'attention qu'il porte à certains mots). Lors de la première tâche de lecture, ce souci du texte est observable, notamment dans les extraits qui permettent d'observer la capacité de Maxime à élaborer des évoqués ou à ajuster ces derniers aux réalités textuelles décrites.

Entretien 1. *C. Donc, quand je t'ai dit que ça serait un texte sur les Chinois, les indigènes sont partis de ta tête, c'est ça ? S. Oui, puis après ça, les Chinois sont arrivés, puis après ça, j'ai aperçu que... ils construisaient un chemin de fer. Le chemin de fer puis les Chinois, les Chinois sont restés puis le chemin de fer et les explosifs.*

Entretien 1. *S. J'ai vu les gens (...) J'ai vu les gens que j'ai remplacés par des Chinois.*

Entretien 1. *S. Bien, ça disait... la « maltraitation »... là, ça dit le récit de la « maltraitation » . Ils sont mal payés et là, après ça, ça dit qu'ils peuvent acheter des terrains. Là, je voyais les gens de Chamonix tous pauvres, mais là, quand ils ont dit le mot « terrain », j'en ai ôté, là, ils sont venus, ils ont passé de pauvres, sur le bord, ils sont capables de vivre.*

Entretien 1. *S. Bien, en lisant, en lisant, je me traçais, je me traçais des idées, je me traçais des idées. Et en lisant encore plus, je dessoudais des idées, puis j'en traçais, je dessoudais. C. Tu dessoudais et tu traçais des idées. S. Oui (...) En lisant à mesure, j'en ôte vu que c'est plus bon pour moi. Là, ils changent, les Chinois évoluent.*

Entretien 1. *S. Puis là, quand tu me dis : « Bien là, je lis et il faut que je change mes images », est-ce que c'est parce que tu te rends compte que le texte ne correspond pas à l'idée que tu as dans ta tête ? Est-ce que c'est ça qui se passe ? S. Oui, tu sais, il correspond... En année en année, ça change, il évolue.*

Entretien 1. *S. Bien tu sais, l'affaire... « continental », quelque chose comme ça (...) S. Oui, « transcontinental », ça, ce mot-là, j'ai un petit peu « fucké ». « Transcontinental », moi ça me fait penser, déjà « trans », transport... mais continental là, tu sais ça me faisait penser à un restaurant. C. Ça t'a fait penser au restaurant continental de Charlesbourg ? S. Oui mais ça a pas vraiment rapport là-dedans, le restaurant (...) S. Ça n'a pas rapport, tu sais, dans la section que j'ai lue. Mais « continental », plus loin, ça aurait pu avoir rapport avec le mot « restaurant ».*

Par contre, c'est au cours de la deuxième tâche de lecture que ce rapport au texte paraît plus nettement et que, de fait, la dynamique de l'interprétation est moins marquante. Les propos que Maxime tient à la suite de cette tâche (et le rappel final qu'il effectue) restent en effet plus près du texte et des réalités qu'il décrit. De même, les évocations-associations,

bien que toujours présentes, sont davantage confrontées à la réalité des informations contenues dans le texte.

Entretien 2. C. O.k. *Comment c'était représenté, qu'ils manquaient de nourriture, tes Irlandais? S. Bien, ils parlent souvent de patates. Patates, viande.. il n'y avait pas assez de patates, ils n'avaient pas assez de viande, pas assez d'animaux nourris, patates malades, des affaires comme ça..*

Entretien 2. S. *(...) il y a une grosse botte de foin, bien il y a plein de petites bottes de foin éparpillées, puis ils couchent tous là-dessus.*

Entretien 2. S. *Bien en gros, bien les Irlandais, ils sont partis, bien ils sont allés, bien ils sont partis, ils voulaient immigrer au Québec, puis leur pays vivait une grande famine dans l'histoire, une des plus grandes, puis là, puis là, ils ont voulu, ils sont partis pour aller immigrer. Dans le bateau, il y en a qui sont morts, il y en a qui ont survécu. Puis là, ils arrivent au port de Québec, mais ils contaminaient les autres, ça fait que là, (hésitations) le ministre du Québec les a envoyés sur la Grosse-Ile, puis la Grosse-Ile, c'est tous les immigrants malades, ça fait que là, ils sont restés là. Il y en a qui mouraient, mais il y en a qui survivaient. Après ça, on en retrouvait un peu partout. C'est à peu près ça.*

Un travail de relations principalement enraciné dans le sens de la similitude

Outre ce rapport prioritaire à la transformation et à l'interprétation (accompagné de manière plus ou moins importante par le sens de la reproduction et de la traduction), l'ensemble de la démarche mentale de Maxime paraît tournée davantage vers un sens qui s'érige dans des rapports de similitude. C'est en effet le plus souvent en associant des choses entre elles par rapport à leur complémentarité que Maxime alimente son mouvement de pensée.

Par exemple, lorsqu'il décrit une situation évoquée à partir d'un mot ou lorsqu'il établit des relations entre différentes informations (souvent des mots) contenues dans le texte, c'est prioritairement par l'association de ce qui est semblable que Maxime semble construire le sens de son interprétation et/ou le sens du texte.

Entretien 1. S. *Bien, prenons où que tu demeures d'habitude, à Montréal. À Montréal, tu as des « squatters ». Tu sais, les « squatters », ce sont des gens qui se sont enfuis de leurs maisons. Bien, Chamonix, c'est genre la même affaire ...Ils sont dans des maisons, mais c'est rien qu'eux, ils ont peut-être plus de moyens pour acheter. Les « squatters », ils vivent tous en gang, en tout ils auraient tous les moyens de se trouver quelque chose, mais ils ne veulent pas.*

Entretien 1. S. *A la fin Harry Potter... Tu sais, ça été une grosse affaire de malheurs, puis à la fin, le gros Hagrid...(description du film). C'est une grosse misère, puis à la fin, la misère est finie pour lui. C. O.k. Et toi, c'est un peu comme ça que tu as vu le texte. Tu t'es dit : « Les Chinois ont eu une grosse misère », tu as pensé à ça, mais à la*

fin, ils se sont placés .S. Oui, ils ont réussi à se placer. D'année en année, les Chinois, ils perdent, ils commencent à perdre.

Entretien 2. C. *Quand tu me dis : « J'ai fait un lien », qu'est-ce qui se passe dans ta tête pour que tu puisses faire des liens ? S. (Silence) Bien « Islande », j'ai fait le lien avec « bateau ». C. O.k. (Silence) Pourquoi ? S. Bien parce que « Islande » et « bateau », ça se ressemble beaucoup. Il y a des bateaux, il y a souvent des bateaux qui ont le mot « Islande ». C. *Qui s'appellent comme ça, comme nom ? S. Oui.**

Dans le choix des exemples qu'il utilise pour appuyer son discours lors du premier entretien, Maxime réalise également des rapports davantage tournés vers la similitude.

Entretien 1. S. *Ça ressemble à un genre de village...*

Entretien 1. S. *Bien Chamonix, c'est comme New-York, un quartier pauvre, ça me fait penser à Chamonix.*

Entretien 1. S. *C'est comme à la télé, les affaires de Ben Laden. Ils s'en vont dans leur coin, c'est les mines, les affaires comme ça.*

Entretien 1. S. *Et ça sépare, ça se sépare. C'est comme si toute la communauté de Charlesbourg se séparait. Ils s'en vont vers l'ouest, le sud...*

A Entretien 1. C. *Donc pour coder le mot « Chinatown » dans ta tête, tu as pensé à ton jeu d'ordinateur, c'est bien ça ? S. Oui, « town », ça fini pareil.*

De même, lors de la deuxième tâche de lecture, Maxime continue d'établir des rapports à dominante complémentaire. En effet, il réalise à quelques occasions un jugement de type « c'est pareil » entre les deux tâches

Entretien 2. S. *Je vais lire un texte, la même affaire*

Entretien 2. S. *Encore sur l'histoire.*

Il établit également de nombreuses relations entre les deux textes à partir des mots qu'il perçoit comme semblables ou porteurs d'un même sens.

Entretien 2. S. *Je me suis dit : « Ca, ça va ressembler à l'autre texte avant ». Vu, vu qu'il y a plusieurs mots pareils, en gros « histoire » et il y aussi le mot « immigration ».*

Entretien 2. S. *Bien, plein de mots... Chinatown... Vancouver, bien la Chine, la, l'affaire de fer qu'ils ont faite. (...). C. Et qu'est-ce que tu fais avec ces mots-là, ensuite ? S. Bien, j'essaie, j'essaie de regarder c'est quoi les mots dans le texte qui pourraient avoir rapport avec ça.*

Par contre, et il importe aussi de le mentionner, Maxime parvient également à poser des constats marqués davantage par la différence, comme l'illustrent ces extraits.

Entretien 1. S. *Je conclus que les Chinois ont changé, qu'ils ont évolué... ils sont rendus, ils ont plus de droits qu'avant... leur argent, ils ont beaucoup plus d'argent qu'au début, ils sont moins traités comme esclaves.*

Entretien 1. S. *Mais ce n'est pas tout pauvre. Ca dit ici qu'ils n'avaient pas le droit d'acheter de terrain, même ici. Mais ce n'est pas nécessairement tout le monde qui est pauvre dans Chamonix. Ils peuvent acheter des terrains. Dans Chamonix, ils sont relativement tous pauvres... il y a beaucoup d'ados qui sont là pour leurs études. Mais ils ne sont pas tous pauvres... A chamonix, tu as un char... c'est comme un char sur les terrains. Ils ne sont pas tous sur le bord de la pauvreté... (...) Mais eux, oui. C. Eux, les Chinois, oui. Donc tu as fait cette différence là dans ta tête. S. Oui.*

L'application pour s'expliquer

Bien que les indices (circonscis dans un extrait) soient peu nombreux en ce qui concerne l'apport du sens de l'application et/ou de l'explication, l'ensemble du discours de Maxime, fort descriptif et argumentatif quand vient le temps d'exposer les relations qu'il a posées, laisse penser que le sens de l'explication est porteur de sens. Soucieux de précision, du moins dans le discours d'entretien, Maxime réalise en effet un discours de nature plus explicative qu'« applicative ». Dans le prolongement, il sait par contre appuyer son discours sur des exemples de situations similaires, ce qui laisse penser qu'il peut aussi réfléchir dans une perspective plus appliquée.

L'espace et le temps : des lieux de sens presque complémentaires

Par rapport aux lieux de sens privilégiés, il paraît plus difficile d'identifier une dominante donnée, les deux liens de sens, soit ceux de l'espace et du temps, semblant être tour à tour visités par Maxime.

Le sens de l'espace : précisions

Bien que les indices quant à l'apport de la gestion spatiale ne soient pas toujours aisés à identifier, certaines caractéristiques de la vie mentale de Maxime permettent de conclure que le sens de l'espace est investi par ce dernier.

Très fréquemment au cours des deux entretiens, et de manière encore plus marquée lors du deuxième, Maxime emploie, par exemple, des termes qui donnent l'impression d'un travail davantage général et global.

Entretien 1. S. Bien en gros, tu vas me poser des questions...

Entretien 2. S. Bien en gros, je vais lire un texte...

Entretien 2. S. Bien en gros, ce qu'ils disent, ils disent qu'ils veulent changer de pays.

Entretien 2. S. (...) Bien tu sais, en gros « manque de nourriture », « immigrants », c'est ça.

Entretien 2. S. Puis là, mon gros résumé que j'ai compris...

Entretien 1. S. Le chemin de fer en gros.

Dans ce qui constitue l'essentiel de la démarche de compréhension de Maxime, la priorité donnée à une compréhension d'abord et avant tout générale, puis éventuellement plus spécifique, est, de plus, apparente. L'extrait suivant est à cet effet fort significatif.

Entretien 2. S. La première fois, c'est plus pour dire : « Ah! Bien bon là, je sais un peu de quoi ça parle », puis la deuxième fois, c'est plus pour comprendre beaucoup mieux.

À travers la dominante des évocations-associations qui s'élaborent pour la plupart par rapport au sens général des mots, cette prédominance d'une action d'abord marquée par le caractère général des choses est également observable, comme l'illustrent ces extraits.

Entretien 1. S. Au début, j'ai mis « communauté chinoise », ça c'est global. (...) Suis-moi. Chinois, on met ça global. C. Oui mais quand tu me dis : « Chinois, on met ça global », c'est quoi, tu vois, tu vois tous les Chinois... S. Tout ensemble, il n'y a pas de pauvres, il n'y a pas de riches, il n'y a pas d'ados, il n'y a rien.

Entretien 1. S. C'est global, ils sont tous de la même égalité.

Entretien 2. C. Et ça, ce sont des mots qui te reviennent, ce sont des images ou ce sont des idées que tu as par rapport à ça ? S. Bien, c'est un gros tout. C. Un gros tout ? S. Bien, c'est en gros tout le texte. Ca parle d'un voyage en bateau, qui est pas propre, qu'ils gardent toujours le même linge, qu'ils manquent de nourriture, qu'ils manquent d'eau potable, ils manquent de tout là.

Enfin, et dans le même esprit, la démarche de Maxime, qui consiste principalement à travailler le sens général du texte en fonction de quelques mots-clés, et sa propension à synthétiser sa lecture à partir de ces mots-clés (surtout dans la deuxième tâche) et des interprétations qu'il élabore (surtout dans la première tâche) permettent aussi d'observer cet enjeu du sens de l'espace.

Entretien 1. S. C'est comme un genre de gros... c'est quoi donc qu'on fait à la fin d'une lecture (Silence). La conclusion, c'est comme une grosse conclusion là. (...) Je conclus

que les Chinois ont changé, qu'ils ont évolué... ils sont rendus, ils ont plus de droits qu'avant... leur argent, ils ont beaucoup plus d'argent qu'au début, ils sont moins traités comme esclaves.

Entretien 2. C. *Pourquoi tu, tu crois...qu'est-ce qui fait que tu as choisi ces deux mots-là, que ceux-là, tu peux les revoir ?* S. *Bien « famine », c'est à peu près en gros l'affaire qu'ils parlent.* C. *O.k. C'est comme un mot qui résume le paragraphe.* S. *Oui, puis « pomme de terre », bien c'est la nourriture qu'ils n'ont pas.*

Entretien 2. S. *Bien, là, une fois que je revois, je me dis : « Là, je vais pouvoir le retenir pour faire un genre de texte ».* C. *O.k. Donc tu le retiens pour éventuellement être capable d'en parler, puis de faire d'autres phrases avec ce mot-là, je comprends bien ce que tu veux dire ?* S. *Oui.*

Entretien 2. S. *Bien, j'ai voulu mettre, mais tu sais, un ou deux mots, pas trop (...) ça me revient aussi, le mot « malpropre », mal lavé...*

Entretien 2. C. *O.k. Et quand tu me le racontes justement ton paragraphe, qu'est-ce qui te revient en tête pour pouvoir me le raconter comme ça ?* S. *Bien, ces quelques mots là. « Mal... ». Bien en gros, les mots, genre, manque de propreté, ils ne se lavent pas ... ils n'ont pas d'eau potable, ils gardent toujours le même linge.*

Entretien 2. S. Donc j'ai tracé des idées dans tout ça, puis j'ai.. ça a continué, puis je me suis fait encore des images. Puis là, mon gros résumé que j'ai compris, c'est que les Chinois (hésitations), bien les Irlandais, il y en a beaucoup qui sont, qui sont morts à cause de, de quelques maladies, puis à cause de la grosse île, pour se faire soigner.⁵³

Le sens du temps : précisions

Au-delà de cette inscription du travail mental dans les caractéristiques du sens spatial, quelques indices permettent de conclure que Maxime parvient également à investir certaines dimensions du sens temporel.

Principalement, c'est en observant la capacité de Maxime à penser les choses dans le temps que les apports de sens de la gestion temporelle peuvent être analysés. Dans les extraits qui suivent, la capacité de Maxime à prendre en compte la séquence événementielle et temporelle du texte, de même que sa capacité à placer la construction du sens et l'expression (même synthétisée) de ce dernier dans une logique du temps sont illustrées.

⁵³ Dans le cas spécifique de la deuxième tâche de lecture, il importe aussi de noter que ce rôle de l'espace comme lieu du sens s'illustre aussi dans une gestion spatiale des mots évoqués en paramètre 2. **Entretien 2.** *Comme tu vois les mots « famine » et « pomme de terre » ?* S. *Oui.* C. *Ou pas tout à fait pareil ?* S. *Bien, pas tout à fait pareil. « Irlande », il est un petit peu plus important que ces deux-là (...)* C. *Parce qu'il est plus important, est-ce qu'il est placé différemment dans ta tête, est-ce qu'il y a une façon de... ?* S. *Un petit peu plus haut.* C. *Il est plus haut. Plus haut. Parce que tu vois une page au complet avec plein de mots dessus ou ...* *Qu'est-ce qui se passe ?* S. Plus haut parce que c'est, c'est la grosse affaire (...) c'est ça en particulier qu'ils parlent. C. *C'est ça en particulier que ça parle, donc tu vois « Irlande » un peu plus gros.* S. *Oui.* C. *Un peu plus gros parce qu'il e (...)* *Et les deux autres mots, ils sont où par rapport au mot « Irlande » ?* S. *Un petit peu plus bas.* C. *Un petit peu plus bas et quand tu m'en parles, tu peux les voir les trois ?* S. *Oui.*

Entretien 1. S. *Oui, puis après ça, les Chinois sont arrivés, puis après ça, j'ai aperçu que... ils construisaient un chemin de fer. Le chemin de fer puis les Chinois, les Chinois sont restés puis le chemin de fer et les explosifs. Après ça, beaucoup plus loin là, ils se sont installés à Vancouver. Vancouver est arrivé, bien l'île de Vancouver.*

Entretien 1. S. *Non, en premier, en premier, c'est la section, c'est comme je te dis, la section de Chamonix que je t'ai racontée (...) Là, après avoir vu, tu sais, après avoir vu les ados, là, c'est la communauté riche chinoise, vu qu'ils sont capables d'acheter des terrains à Vancouver...*

Entretien 1. S. *Puis là, quand tu me dis : « Bien là, je lis et il faut que je change mes images », est-ce que c'est parce que tu te rends compte que le texte ne correspond pas à l'idée que tu as dans ta tête ? Est-ce que c'est ça qui se passe ? S. Oui, tu sais, il correspond... En année en année, ça change, il évolue (...) C. C'est important, pour toi, de se représenter cette évolution qu'il y avait dans l'histoire, de voir bien les changements qui se passaient ? S. Oui. En 71 puis en 1980 en 71, 1971 puis aller en 1930, il y a un gros... L'histoire a changé beaucoup, beaucoup.*

Entretien 1. S. *Je conclus que les Chinois ont changé, qu'ils ont évolué... ils sont rendus, ils ont plus de droits qu'avant... leur argent, ils ont beaucoup plus d'argent qu'au début, ils sont moins traités comme esclaves.*

Entretien 2. S. *Bien, ça parlait de l'Irlande puis de la famine, puis la mort de pommes de terre. Bien, j'ai pensé à l'Irlande, aux Irlandais, puis j'ai pensé ... bien tu sais, ils disaient qu'ils manquaient de faim, bien j'ai pensé qu'ils ne devaient pas avoir trop de bouffe. S. Puis, ils (hésitations) manquaient beaucoup... ils parlent « full » de la pomme de terre, des affaires comme ça... Puis là, ils parlaient que la pomme de terre était malade, elle avait une maladie qui la rend immangeable.*

Parallèlement, les capacités de Maxime à poser des liens, à établir des liens causaux, à analyser avec précision certaines situations, de même que sa capacité à argumenter ses relations et à les expliquer constituent également des indices à partir desquels il est possible de conclure à un travail mental qui peut s'ouvrir à la logique du temps et dépasser, par le fait même, un niveau d'appropriation du texte qui ne resterait que général.

LES CONTENUS ÉVOCATIFS

La mobilité avec laquelle Maxime peut mettre en jeu plusieurs contenus évocatifs est encore plus apparente que celle avec laquelle il peut mettre en œuvre différentes formes évocatives⁵⁴. Principalement, Maxime paraît réaliser un travail évocatif à dominante visuelle, en gérant pour ce faire un bon nombre de paramètres. Parallèlement, il paraît aussi pouvoir réaliser un travail évocatif de nature verbale. De fait, la démarche de travail de

⁵⁴ Du moins, cette mobilité est très apparente dans le deuxième entretien durant lequel les contenus évocatifs ont pu être mieux approfondis.

Maxime s'enracine essentiellement dans l'élaboration d'évoqués visuels et dans l'élaboration de commentaires verbaux par lesquels il construit ses relations et ses interprétations.

Entretien 1. *C. Et quand tu te racontes, est-ce que ça t'aide de voir des images, est-ce que tu vois des images pendant que tu te racontes, ou parfois, tu fais juste te raconter ? S. Bien je me raconte des images... je fais les deux.*

Entretien 2. *C. Et tu y repensais juste en te disant des mots encore une fois : « Ah oui! j'ai déjà lu ça » et tu t'expliquais ce que tu avais lu ou... S. Oui. C. Ou tu as revu des images que tu avais vues quand tu avais lu le texte ? S. Oui, bien, c'est ça... il y a un petit peu, il y a un petit peu de ces deux-là. C. Un petit peu des deux. Est-ce que tu saurais me dire lequel vient en premier ? Est-ce que tu as plus l'impression que tu te parles un peu dans ta tête... S. Oui. C. Et qu'ensuite, ce sont les images qui apparaissent ... S. Oui, je me parle un peu (mot incompréhensible)... C. Tu te parles un peu et ensuite, éventuellement, il y a des images qui apparaissent. S. Oui.*

Bien que l'élaboration d'évoqués visuels et verbaux soit observable dans la démarche de compréhension de Maxime, il est par contre plus difficile d'identifier l'ordre dans lequel ces évoqués sont constitués et l'apport de sens qu'ils permettent (notamment parce que Maxime ne s'exprime pas spontanément sur le sujet). Tout au plus, le discours (intérieur mais aussi extérieur) paraît-il être le moyen grâce auquel Maxime parvient à s'approprier un objet de perception complexe. Au contraire, les évoqués visuels, qui peuvent accompagner le discours, semblent davantage permettre l'appropriation d'objets moins complexes⁵⁵.

Entretien 1. *S. C'est un discours. C'est plus... il y a une petite partie, c'est discours, la partie la plus facile, c'est image, et après ça, c'est discours.*

La nature des évoqués : la complémentarité des évoqués visuels et verbaux

Les évoqués de nature visuelle sont présents dans l'action mentale de Maxime. Utilisés pour évoquer les quelques mots du texte sur lesquels Maxime élabore sa pensée, ils sont aussi utilisés pour réactiver le savoir ou les expériences vécues qui supportent cette pensée. Certains extraits, puisés dans les deux entretiens, sont à cet effet significatifs.

⁵⁵ La capacité créative de Maxime et la rapidité de sa pensée permettent aussi de penser que le travail, loin d'être figé après la lecture, se poursuit et s'enrichit durant le discours d'entretien (ce qui n'est pas sans rappeler une caractéristique propre à Julien).

Entretien 1. C. Là, tu as plein d'idées qui viennent, et ces idées-là, elles viennent souvent avec des images. Je comprends bien ? S. Oui.

Entretien 1. C. Puis là, quand tu me dis : « Bien là, je lis et il faut que je change mes images » ...

Entretien 1. C. Tu es bel et bien sûr que tu as vu cette image-là pendant que tu lisais ? Tu ne t'es pas juste raconté ça, tu as vu l'image ? S. Oui, j'ai vu l'histoire.

Entretien 2. C. Puis penser à imaginer dans ma tête qu'est-ce que je pourrais avoir... des affaires, penser avec des images.

Entretien 2. C. Qu'est-ce qui te revenait en tête à propos de ce matin ? S. Bien, les images... bien dans notre cahier, il y a des photos (...). il y a eu une photo de James Wolfe et une photo de Montcalm. Euh, la ville de Montréal assiégée. C. Donc tu revoyais ces photos-là dans ta tête, c'est ça ? S. Oui.

Entretien 2. C. Comme là, qu'est-ce qui s'est passé pour le comprendre bien, ce paragraphe-là ? S. Bien l'image, des images (...) C. O.k. Donc tu as pensé à ça, mais quand tu y penses, est-ce que tu as juste pensé avec des mots à toi, des mots dans ta tête ou tu as pensé vraiment avec des images que tu voyais ? S. Images, images.

Entretien 2. S. Donc j'ai tracé des idées dans tout ça, puis j'ai.. ça a continué, puis je me suis fait encore des images.

Parallèlement, ce recours aux évoqués visuels ne semble pas exclusif puisque des indices permettent de conclure que les évoqués verbaux sont également présents. Principalement, ces évoqués verbaux soutiennent l'appropriation du texte et le travail de relations réalisés.

Entretien 1. C. Tu l'imagines. Ça veut dire quoi, pour toi, t'imaginer, qu'est-ce que tu fais dans ta tête quand tu t'imagines ? S. Bien en lisant, tu sais, bien j'imagine, j'imagine, j'enlève, je remets, j'imagine (...) C. Et ce sont des images qui se transforment ou c'est un discours que tu te tiens qui se transforme ? S. C'est un discours.

Entretien 2. C. Et quand tu y as pensé, à ces oiseaux-là, tu y as pensé comment ? Tu as vu des images d'oiseaux, tu as juste pensé en te parlant : « Ah oui! ça doit être comme les oiseaux » ? S. Oui, c'est plutôt ça. C. C'est plutôt en te parlant ? S. Oui, ça a dû être comme les petits oiseaux.

Entretien 2. C. Est-ce que tu as eu besoin de, d'essayer de redire dans tes mots certaines phrases ou d'essayer de mettre ça dans ta tête avec des mots à toi pour mieux comprendre ? S. Oui.

Entretien 2. C. Et quand, et quand tu te fais ce résumé-là, c'est quoi ? Tu te le dis à peu près : « Ah! C'est comme de ça que ça va parler »... S. Oui.

Entretien 2. S. Bien, c'est un mot, le chemin de fer, tu sais, je me dis : « C'est les Chinois qui ont construit ça vers ces années-là ».

Entretien 2. S. Bien, j'ai, j'ai plus pris le temps à comprendre, à m'imaginer des affaires.. J'ai beaucoup mieux compris. C. Ça veut dire quoi comprendre beaucoup mieux ? Qu'est-ce que tu fais quand tu comprends mieux ? S. Bien, je me redis tout, tout, tout, c'est comme si.. je me redis toutes les affaires, j'apprends...

De même et parallèlement à l'apport des évoqués visuels et verbaux, Maxime exprime également, dans le deuxième entretien principalement, sa capacité à générer des évocations

de nature auditive (à moins qu'il ne s'agisse que d'un écho de perception comme le laisse penser le dernier extrait présenté).

Entretien 2. C. *Et qu'est-ce qui arrive après que tu l'aies regardé souvent ?* S. *Bien, je suis capable de l'écrire.* C. *Tu es capable de l'écrire. Est-ce que tu es capable de l'écrire parce que tu le vois dans ta tête ou tu le réentends ou...* S. *Bien, je le réentends.* C. *Tu le réentends.*

Entretien 2. C. *Est-ce que tu te réentends les dire, quand tu me les disais, quand je t'ai demandé tantôt, après chaque paragraphe, de m'expliquer ou...* S. *Oui.* C. *Tu réentends vraiment les mots donc.* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *O.k. Est-ce que tu te réentends lire aussi certaines parties du texte ?* S. *Ça dépend lesquelles.* C. *Là, est-ce que tu en réentends quelques-unes ?* S. *Oui.* C. *Lesquelles ?* S. *Bien genre, j'entends, j'entends encore une des dernières phrases... tu sais la malpropreté, des affaires comme ça, des vêtements mal lavés, qu'ils gardent toujours les mêmes vêtements.*

La gestion paramétrique : une mobilité principalement enracinée dans les domaines du concret, de l'imaginaire et des relations (paramètres 1, 2 et 3)

En ce qui a trait à la gestion paramétrique, c'est principalement le domaine du concret (paramètre 1) et le domaine de l'imagination (paramètre 4) qui semblent constituer les principaux domaines sur lesquels s'érige le travail évocatif de Maxime. La priorité donnée au travail de relations (même s'il est parfois inefficace quant au sens exact du texte) entraîne aussi Maxime dans une gestion du domaine des relations logiques (paramètre 3). Quant au domaine des automatismes (paramètre 2), il semble que très peu porteur de sens dans l'ensemble de la démarche.

La gestion des paramètres 1 et 4 est principalement observable dans l'élaboration des évoqués visuels générés à la suite des relations par associations posées en cours de lecture. Cette gestion est également observable dans la reprise verbale que Maxime réalise sur le texte et qui, sans cesse, s'appuie sur des comparaisons de situations concrètes. Dans les deux entretiens, plusieurs extraits permettent d'illustrer le caractère très concret des évoqués générés (même lorsqu'il s'agit de représenter un mot ou une situation plus abstraite). De même, plusieurs extraits illustrent le caractère créatif des évoqués élaborés (notamment parce que la représentation des situations évoquées par le texte est régulièrement transposée dans une sorte d'imaginaire qui n'appartient qu'à Maxime).

Entretien 1. C. *Peux-tu me donner un exemple précis de ce que tu as eu dans ta tête avant de commencer le texte, me décrire ce qu'il y avait dans ta tête?* S. *Bien, il y a des petits indigènes (...) Ils chassaient le sanglier.*

Entretien 1. C. *(Silence) Et le texte, tu imagines les Chinois comme étant des gens pauvres ?* S. *Ouais...*

Entretien 1. S. *Ils sont mal payés et là, après ça, ça dit qu'ils peuvent acheter des terrains. Là, je voyais les gens de Chamonix, tous pauvres, mais là, quand ils ont dit le mot « terrain », j'en ai ôté, là, ils sont venus, ils ont passé de pauvres, sur le bord, ils sont capables de vivre.*

Entretien 1. (...) C. *Comment tu les as imaginés capables de vivre ?* S. *Le vêtement pauvre, c'est un vêtement tout troué. Un vêtement, de temps en temps troué, mais ils mettent des « patch ».*

Entretien 1. S. *Au début, j'ai mis « communauté chinoise », ça c'est global. Mais là, c'est comme si la terre se séparait, disons que ça séparait (il fait le bruit d'une cassure), là après ça, les ados s'en viendraient au milieu et ils restent là.*

Entretien 1. S. *Non, c'est une grosse, c'est une grosse terre, puis là, ils sont tous... c'est comme si tu mettrais en ligne, tout le monde est égal.*

Entretien 1. C. *Mais quand tu y penses, tu le réentends, tu le revois écrit, tu compares, qu'est-ce qui se passe ?* S. *Je revois l'effet du code que ça a fait.*

Entretien 2. C. *Et quand tu y as pensé à ces oiseaux-là, tu y as pensé comment ? Tu as vu des images d'oiseaux, tu as juste pensé en te parlant : « Ah oui! Ça doit être comme les oiseaux » ?* S. *Oui, c'est plutôt ça.* C. *C'est plutôt en te parlant ?* S. *Oui, ça a dû être comme les petits oiseaux.*

Entretien 2. S. *Oui. Bien un, je vois, tu sais, je vois un petit village qui est pauvre. Avec des petites maisons faites en bois avec un petit toit de paille (...) Puis après, j'ai vu des petits Irlandais qui manquaient de nourriture.*

Entretien 2. S. *C'est comme plein d'Irlandais, ça me fait penser à plein d'Irlandais autour d'une table... puis là, ils disent : « On va commencer à immigrer, on n'a pas assez de nourriture, on va s'en aller de ce pays-là, puis on va changer de pays ».* C. *C'est comme... tu les vois, ces Irlandais-là, ou c'est comme si tu te tiens le discours qu'ils pourraient faire ?* S. *Je les vois.* C. *Est-ce que tu les as vus quand tu as lu le deuxième paragraphe ou tu les vois maintenant ?* S. *Je les ai vus.*

Entretien 2. C. *Est-ce que tu t'es fait des images aussi pour ce paragraphe-là ?* S. *Oui, j'ai imaginé des Irlandais qui s'en vont de leur pays et qui s'en vont sur le bateau, et le bateau, il est malpropre.*

Entretien 2. S. *Bien, j'ai revu, j'ai revu des Irlandais sur le chemin de fer avec des Chinois, ils travaillent ensemble, côte à côte (silence), puis j'ai revu que l'hôpital n'était pas capable de les soigner, que l'hôpital n'est pas si riche que ça et qu'il y en avait qui mouraient dans l'hôpital.*

Parallèlement, ce fort ancrage dans la réalité concrète et dans la créativité permet également à Maxime d'investir en quelque sorte le domaine des relations et de la logique (paramètre 3), notamment lorsque les évoqués élaborés constituent le prolongement de tout un travail de réflexion (prioritairement enraciné dans la reprise verbale) dans lequel des liens ne cessent d'être établis.

Le contenu textuel des évocations : le danger d'un contenu insuffisant

Deux constats peuvent être réalisés en ce qui a trait au contenu textuel des évocations. D'abord, Maxime témoigne bel et bien à quelques occasions de sa capacité à porter attention au texte et aux informations qui le composent pour véritablement représenter la situation textuelle évoquée (c'est le cas notamment dans la deuxième tâche de lecture). Par contre, Maxime montre aussi, principalement lors de la première tâche de lecture, une forte propension à s'inspirer du texte pour en dégager des évocations très personnalisées. Dans ce cas, le contenu textuel des évocations est souvent faible.

En ce qui a trait sa capacité à prendre en compte le texte, Maxime montre à de nombreuses occasions son intérêt marqué pour les mots (au détriment parfois des phrases complètes et du contexte textuel dans lequel sont insérés ces mots). Les extraits suivants sont significatifs de cette attention que Maxime porte aux mots.

Entretien 1. C. *Et comment que... cette histoire-là de Chine, le fait que tu aies vu le film, comment ça t'a aidé pour comprendre le texte ?* S. *Le mot « Chine », le mot « panda ».*

Entretien 1. S. *Les mots longs .C. Il y avait des mots longs. S. « Transcontinental », ça, je « fucke » là-dessus. Il faut que je trouve un lien en avant ou en arrière (Silence). Je ne me rappelle pas c'est quoi le mot mais il faut que je trouve un lien en avant ou en arrière.*

Entretien 2. S. *Bien, plein de mots... Chinatown... Vancouver, bien la Chine, la, l'affaire de fer qu'ils ont faite. (...).* C. *Et qu'est-ce que tu fais avec ces mots-là ensuite ?* S. *Bien, j'essaie, j'essaie de regarder c'est quoi les mots dans le texte qui pourraient avoir rapport avec ça.*

Entretien 2. S. *Je regarde les mots. Quand je lis, je pense à mes mots (Silence).*

Entretien 2. S. *Bien le seul mot qui est pareil c'est « histoire » et « immigration ».*

Entretien 2. S. *Bien je regarde les mots.*

Entretien 2. S. *Bien, s'ils disent au début que c'est un texte sur l'Irlande, bien Irlande, je vais penser : « Ce mot-là, c'est essentiel, parce que ça va me servir beaucoup, je vais pouvoir savoir ça plus tard ».*

De même, il témoigne de sa capacité à prendre en compte plusieurs types d'informations. A cet effet, il porte attention aux personnages (les Chinois ou les Irlandais), aux lieux (Vancouver, Chinatown, Irlande, Grosse-Ile, le bateau), aux dates (même si les redites sont parfois inexactes) et même à la trame événementielle.

Par contre, et parallèlement, Maxime peut aussi se laisser emporter par ses hypothèses de sens et, dès lors, le contenu textuel est délaissé au profit d'un contenu mental tout a fait personnalisé. Conséquemment, Maxime tombe parfois dans le danger d'une prise en

compte partielle des informations et donc, d'une représentation partielle du contenu textuel.

PROLONGEMENT DU TRAVAIL MENTAL : LES RAPPELS DE COMPREHENSION

Les rappels qui suivent la lecture du texte ou des paragraphes, loin d'infirmes les analyses proposées, permettent de les confirmer. En regardant de plus près l'expression de la compréhension, il est en effet possible d'établir des correspondances relativement importantes entre la nature de l'activité mentale mise en jeu lors des tâches de lecture et la nature du rappel.

Lors de la première tâche de lecture, Maxime réalise un rappel au cœur duquel l'interprétation domine. Le rappel est alors un moment durant lequel il peut exprimer les conclusions qu'il a tirées à propos des conditions de vie des Chinois en regard des associations d'idées qui ont émergé à partir de quelques mots du texte. C'est à partir d'un mot qui synthétise sa pensée, soit le mot « esclaverie », que Maxime appuie ce moment d'expression

Entretien 1. *S. Esclaverie, là j'essaie de penser à des affaires que je sais là-dessus.*

Au cours de ce rappel, sa propension à privilégier des rapports de sens qui s'inscrivent dans la similitude est de nouveau observable.

Entretien 1. *S. Comme toutes les affaires chinoises.*

Entretien 1. *S. Comme à l'école.*

Enfin, la difficulté à cerner avec précision la nature des évoqués qu'il génère et l'apport spécifique que ces derniers peuvent fournir est également, et de nouveau; observable. Tout au plus, est-il possible de penser que la reprise verbale est porteuse de sens, comme l'illustrent ces extraits.

Entretien 1. *C. Qu'est-ce qui te revient en tête pour me raconter ça ? Est-ce que c'est toutes les images que tu as créées, est-ce que... S. "L'esclaverie" en gros. C. C'est écrit, le mot « esclaverie » est écrit ou tu penses à « l'esclaverie » beaucoup avec des mots à toi ? S. « L'esclaverie », quand tu réfléchis, c'est comme écrit en gros sur ta page, c'est camouflé. C. Tu vois ce mot-là ? Tu le vois, mais c'est camouflé ? S. Oui.*

Entretien 1. *S. « Esclaverie », là, j'essaie de penser à des affaires que je sais là-dessus. C. Et quand tu y penses, tu te racontes... S. Je me raconte que, tu sais, il est devenu une personne... (mots incompréhensibles), je me raconte plein de choses.*

Les rappels de compréhension réalisés lors de la deuxième tâche de lecture sont quant eux un peu plus marqués par un souci de rester près du texte. En effet, l'expression de la compréhension s'élabore moins à partir de l'interprétation personnelle que fait Maxime de quelques éléments du texte. Cette tendance à rester plus près du texte se voit notamment dans la capacité de Maxime à exprimer les informations du texte en fonction d'une séquence logique qui s'inscrit dans le respect de l'ordre événementiel et des informations textuelles, comme en fait foi l'utilisation de termes qui renvoient à cette idée de séquence.

Entretien 2. *S. Bien, j'ai compris que c'est l'une des plus grosses famines de l'Irlande, puis qu'ils manquaient de nourriture (...), puis qu'ils allaient immigrer.*

B. S. Bien en gros tout le texte. Ça parle d'un voyage en bateau, qui est pas propre, qu'ils gardent toujours le même linge, qu'ils manquent de nourriture, qu'ils manquent d'eau potable, ils manquent de tout là.

Entretien 2. *Bien en gros, bien les Irlandais, ils sont partis, bien ils sont allés, bien ils sont partis, ils voulaient immigrer au Québec, puis leur pays vivait une grande famine dans l'histoire, une des plus grandes, puis là, puis là, ils ont voulu, ils sont partis pour aller immigrer. Dans le bateau, il y en a qui sont morts, il y en a qui ont survécu. Puis là, ils arrivent au port de Québec, mais ils contaminait les autres, ça fait que là, (hésitations) le ministre du Québec les a envoyés sur la grosse île, puis la grosse île, c'est tous les immigrants malades ça fait que là, ils sont restés là. Il y en a qui mouraient, mais il y en a qui survivaient. Après ça, on en retrouvait un peu partout. C'est à peu près ça.*

De même, bien que l'expression reste marquée par un caractère général et un esprit de synthèse important, elle est plus précise quant à la représentation réelle des éléments du texte (mais elle ne s'inscrit pas pour autant dans un projet dominant de reproduction et de traduction).

Quant aux évoqués sur lesquels prend appui cette expression, ils sont eux aussi difficiles à identifier puisque l'apport de plusieurs évoqués est exprimé, puis finalement presque infirmé.

Entretien 2. *S. C'est comme plein d'Irlandais, ça me fait penser à plein d'Irlandais autour d'une table... puis là, ils disent : « On va commencer à immigrer, on n'a pas assez de nourriture, on va s'en aller de ce pays-là, puis on va changer de pays ». C. C'est comme... tu les vois, ces Irlandais-là, ou c'est comme si tu te tiens le discours qu'ils pourraient faire ? S. Je les vois.*

Entretien 2. C. O.k. Et toi, avec cette image-là, tu me racontes un peu ce qui s'est passé, c'est ça? S. Oui.

Entretien 2. C. Est-ce que les mots sont revenues quand tu, quand tu me le racontais, est-ce que les mots que tu mets dans ta tête, tu m'as dit que tu peux revoir des mots, est-ce qu'ils sont revenus ou ils ne sont pas revenus ? S. Bien, il y en a qui sont revenus, mais pas tous. C. O.k. Qu'est-ce qui est revenu à ce moment-là ? S. « Famine ». « Pomme de terre », puis (hésitations), bien tu sais, en gros « manque de nourriture », « immigrants », c'est ça. C. Ca, ce sont des mots qui reviennent, et ils reviennent et ils sont vraiment écrits, ou tu fais juste de redire ces mots-clés là ? S. Ils sont vraiment écrits. C. Ils sont vraiment écrits dans ta tête. S. Oui. C. Si je pouvais voir, je les verrais. S. Oui.

Entretien 2. C. O.k. Et quand tu m'en parles, qu'est-ce qui te revient en tête pour m'en parler? S. (Silence) Bien, c'est ces mots-là.

Entretien 2. C. Est-ce que tu te réentends les dire, quand tu me les disais, quand je t'ai demandé tantôt, après chaque paragraphe, de m'expliquer ou...S. Oui C. Tu réentends vraiment les mots donc. S. Oui.

Entretien 2. C. Mais est-ce que tes mots-clés, que tu avais mis pour ce texte-là, est-ce que ceux-là, tu les revois, quand tu m'en parles ? S. Pas vraiment. C. Pas vraiment. Est-ce qu'il y a des images que tu revois ? S. Non, ça, c'était plus un texte « relax ».

Figure 9
Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Maxime

Nature du travail	PERCEPTION <i>écho de perception</i>	EVOICATION
-------------------	---	------------

Les formes évocatrices dominantes

<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>				
Gestes d'appropriation	GESTE D'ATTENTION constitution d'objets mentaux		GESTE DE MEMORISATION Moyen d'élaboration du sens / mémoire de travail	
	Attention non dirigée *	Attention dirigée	Mémorisation non dirigée	Mémorisation dirigée
Gestes d'approfondissement	GESTE DE COMPREHENSION Evocations de compréhension		GESTE DE REFLEXION	
	Compréhension spontanée	<u>Compréhension élaborée</u>	<u>Travail de sens dirigé</u>	
<i>La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble</i>				
Structures diverses de projets de sens	Espace		Temps	
	Transformation / Interprétation		<u>Reproduction / Traduction</u>	
	Différence		Similitude	
	Application		Explication	

Les contenus évocatifs dominants

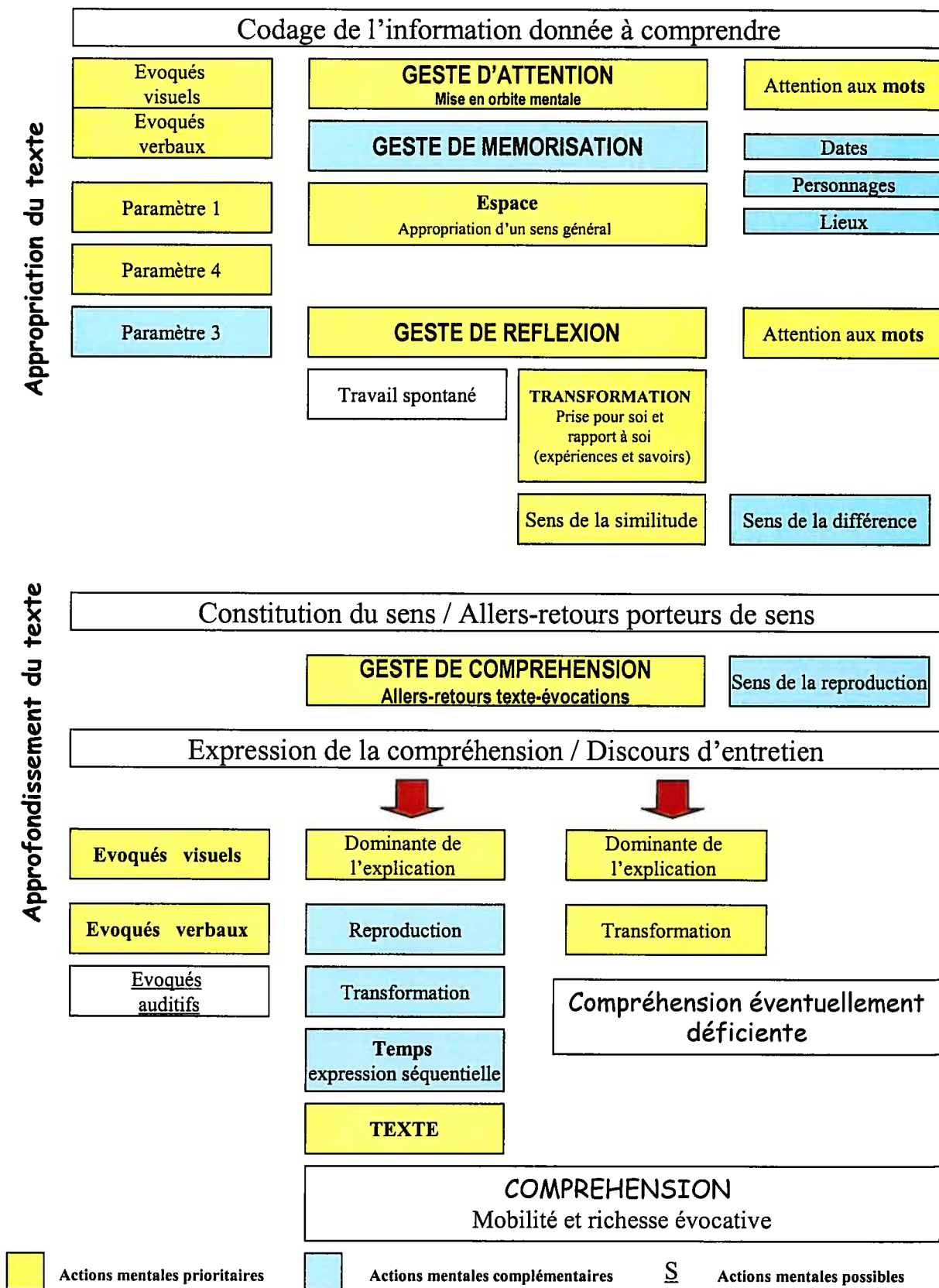
La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	<u>Evoqués auditifs</u>	Evoqués verbaux	Evoqués kinesthésiques
Gestion paramétrique	Paramètre 1	<u>Paramètre 2</u>	Paramètre 3	Paramètre 4
Le contenu textuel des évocations				
Unités textuelles	Mots	Phrases	Paragraphes	Texte
	Dates	Lieux	Personnages	Trame

Complément d'information: geste d'appropriation



Figure 10

Portrait schématique de la démarche mentale de compréhension de Maxime
(identification des actions mentales mises en œuvre au cours d'une tâche de compréhension en lecture)



ÉMILIE
SUJET « MAUVAIS COMPRENEUR »

L'observation plus approfondie des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Émilie au cours des deux tâches de lecture permet de dresser un portrait descriptif de la démarche mentale privilégiée dans le cadre de ces tâches. Si un tel portrait peut être présenté, il demeure par contre difficile à réaliser, notamment parce que l'introspection est une démarche qu'Émilie parvient difficilement à investir (du moins en ce qui a trait à la description du travail évocatif). Dans le prolongement de cette difficulté ou à cause d'elle, l'observation des formes et des contenus évocatifs est également laborieuse parce que le travail évocatif, qui est l'objet de la recherche, n'est pas au centre de l'action d'Émilie. Conséquemment, il n'est pas au centre de son discours.

Au cours des deux entretiens (mais encore davantage au cours du premier), Émilie éprouve de nombreuses difficultés à décrire avec précision son action mentale, principalement celle qui est liée au travail évocatif. L'entrée dans les formes évocatrices susceptibles de porter le travail mental s'avère difficile, et quand cette description est réalisée, elle a un caractère très général, voire parfois contradictoire. De plus, mise à part la spontanéité du discours quant au fait d'imaginer le texte grâce à quelques évoqués visuels gérés en paramètre 1, toutes les autres dimensions du travail évocatif doivent être approchées par la chercheuse à l'aide de questions dirigées.

Au-delà de cette difficulté à entrer dans la description des formes et des contenus évocatifs mis en jeu, Émilie parvient par contre à exprimer certaines dimensions de son action. Par exemple, elle parvient avec une grande exactitude à cibler son projet prioritaire de lecture qui s'enracine dans la maîtrise nécessaire du décodage. Sans la réussite du projet de décodage, source de sécurité affective, Émilie sait ne pouvoir véritablement investir le texte, notamment à l'aide d'un travail évocatif porteur de sens. Dans le prolongement de ce constat, Émilie parvient également avec une relative facilité à nommer les facteurs extérieurs (stress, qualité de l'environnement, enjeu de la motivation et de l'intérêt) susceptibles d'entraver son travail sur le texte.

LES FORMES ÉVOCATIVES

Dans la mise en œuvre des différents gestes mentaux susceptibles de porter le travail mental, Émilie fait preuve de peu de mobilité et surtout de peu de maîtrise. Si le geste d'attention qui permet l'existence mentale du texte est à l'occasion (et spontanément)

mis en œuvre, les gestes qui permettent l'approfondissement, tels les gestes de compréhension et de réflexion, sont quant à eux à peine approchés. De fait, même quand des éléments d'informations du texte acquièrent un statut mental, ils demeurent bien souvent au stade de l'évocation première et spontanée. Le geste d'attention n'étant généralement pas dirigé ou peu dirigé, les évocations qui surgissent spontanément ne semblent pas être perçues par Émilie comme un lieu où peut s'activer la pensée. Par conséquent, la vie mentale atteint vite ses limites quant à sa capacité à fournir le sens.

Entretien 1. *S. Mais mettons, je me fais des images, mais je ne m'en préoccupe pas toujours bien (...) des fois, j'aime mieux lire mon texte, puis là, ça ne me tente pas, je ne veux rien voir. C. Ça ne te tente pas de te concentrer sur les images qui apparaissent dans ta tête ? C. Oui.*

Les gestes d'appropriation : l'attention et la mémorisation

D'abord et avant tout, des indices d'un travail qui demeure en perception

Chez Émilie, la mise en œuvre du geste d'attention (et parallèlement la mise en œuvre du geste de mémorisation) semble tributaire de conditions spécifiques d'existence. Essentiellement, l'intérêt pour le texte, la motivation pour la tâche et la réussite du projet de décodage paraissent être les facteurs les plus influents.

A plusieurs endroits dans les deux entretiens, les propos d'Émilie témoignent d'un travail qui reste dans le domaine de la perception, comme le laissent entendre ces extraits.

Entretien 1. *C. Tu n'as pas, tu n'as pas d'images de ce début de texte-là ? S. Non (...) Bien, j'ai rien.*

Entretien 1. *S. Je suis toujours concentrée sur mon texte. C. Toujours ? S. Bien ça dépend. Des fois, ça me tente pas vraiment là, je pense à d'autres choses... c'est comme si je me dépêchais, puis j'étais, je ne sais pas... C. Qu'est-ce qui arrive dans ce temps-là ? S. Bien surtout quand je ne suis pas concentrée, là, ça me choque puis j'essaies de me débarrasser de ça (...) je ne suis pas capable, je ne sais pas, il y a trop de monde qui crie (...)*

Entretien 1. *C. Ça ne marche pas. Donc, tu as l'impression de lire le texte, mais il n'y a rien qui est mis dans ta tête. S. Oui. Je le lis... dans le vide.*

Entretien 2. *C. Est-ce qu'au-delà de la lecture, donc de bien lire les mots, est-ce qu'il y a des choses que tu as fait pour te représenter ces mots-là, pour les faire exister dans ta tête ? S. Mmm (silence), non. C. (...) Tu as lu. Il n'y a pas d'images qui ont surgi de ta lecture ? S. Non. C. Tu ne vois pas des mots actuellement par rapport à ça ? S. Non.*

Entretien 2. *C. Là, tu étais concentrée ou tu ne l'étais pas ? S. J'étais comme pas là.*

Entretien 2. *C. Les mots difficiles, tu as l'impression que tu pars. S. Oui. C. Tu pars où à ton avis ? S. Bien tu sais, je ne suis plus là. C. Tu n'es plus... tu lis le texte ? S. Tu sais, je lis le texte, mais on dirait que je m'en fous, j'ai pas entendu qu'est-ce que... tu*

sais, je lis ça mais je pense, je ne pense pas à ce que je lis (...), là, je ne suis plus là parce que je viens d'accrocher. C'est bizarre, c'est comme si j'accrochais, puis, tout d'un coup, je n'ai plus rien.

Principalement mais pas exclusivement, c'est l'atteinte ou non du projet de décoder et de lire avec succès et sans « accrochage » les mots du texte qui semble pouvoir expliquer que le travail évocatif soit mis en œuvre ou non. Dans l'éventualité où ce projet premier de décodage n'est pas réalisé avec succès, Emilie ne semble pas en mesure d'investir le travail évocatif (même spontané) et elle demeure, de fait, au niveau de la perception. A plusieurs endroits dans les deux entretiens, le rôle de ce projet prioritaire est exprimé par Emilie ou il est confirmé au cours de questions plus précises. Notamment, lorsque Emilie est questionnée sur les pensées qui surgissent avant son action de lecture (afin de se préparer à la tâche) et lorsqu'elle est questionnée sur l'action qu'elle a réalisée au cours de lecture, l'explicitation de ce projet de décodage (et le rôle des stratégies de lecture qui y sont associées) est marquante. Les extraits suivants sont à cet effet intéressants.

Entretien 1. *S. (...) Bien j'essayais pour... bien si j'accrochais à un mot, bien de continuer de le lire tranquillement (...) toujours le répéter jusqu'à temps que je le sache. C. Ca, tu as pensé à ça avant même de faire ta lecture ? S. Oui.*

Entretien 2. *C. Est-ce qu'avant même de lire le premier paragraphe, tu as pensé à ce que tu devais faire pour bien lire ? S. Bien, j'avais plutôt, bien j'ai pensé que si j'avais des mots, il fallait que je prenne le temps si je ne comprenais pas (...) il fallait que j'aie le relire. C. Est-ce qu'il y a d'autres choses auxquelles tu as pensé avant même de lire le texte, des choses que tu devais faire pour bien lire ? S. (...) bien si tu n'étais pas capable de le prendre syllabe par syllabe, bien regarder autour.*

Entretien 2. *C. (...) Est-ce que tu peux me dire si, avant de lire ce second paragraphe là, tu as pensé à des choses particulières ? S. Bien c'est plutôt la même affaire... les fautes, essayer de ne pas faire de fautes aux mots, essayer de... à la place d'accrocher, tout de suite lire de même.*

Entretien 2. *C. Quand tu penses à la lecture, c'est quoi ton objectif ? C'est de bien lire ? S. Oui, c'est comme un besoin. C. De sentir que tu peux lire tous les mots ? S. (...) Bien c'est parce que des fois, quand tu es trop forcé sur un mot, c'est comme si tu n'avais plus rien. C. Donc au tout début... S. Je commence à me rassurer.*

Entretien 2. *C. Qu'est-ce qui se passe pour bien lire et bien les comprendre, qu'est-ce que tu as fait pendant que tu lisais ? S. Bien, au début j'étais comme « pognée » sur deux mots, « cholestérole », puis un autre nom (...), puis là, je ne sais pas, je ne me concentrais pas, je n'étais pas capable.*

C'est par contre dans un extrait puisé à la toute fin du deuxième entretien qu'Emilie exprime avec le plus de précision l'importance de ce projet et les conséquences qu'entraîne l'échec de ce projet en ce qui a trait au travail évocatif.

Entretien 2. C. *Pourrais-tu essayer de me le dire, dans tes mots, ce que tu comprends que tu fais ?* S. *Bien, je comprends que (...) je regarde les mots, puis (...) quand je suis accrochée à un mot, on dirait que je ne suis plus dans la lecture. On dirait que je suis partie à une autre place. Bien, je le lis, je comprends assez, mais (...) je ne suis pas vraiment dans le « beat » du texte, je suis plus partie (...) Tu sais, je lis le texte, mais on dirait que je m'en fous (...), je ne pense pas à ce que je lis..., je ne suis pas là parce que je viens d'accrocher. C'est bizarre, c'est comme si j'accrochais, puis, tout d'un coup, je n'ai plus rien.* C. (...) *Ca te dérange, le fait d'avoir accroché.* S. *Oui.* C. *Puis là, après ça, ça te déconcentre dans ta lecture du texte, c'est ça ?* S. *Oui.* C. (...) *Au contraire, si tous les mots, ça va bien, que tu peux bien les lire, là, tu as la sensation de bien comprendre ce texte-là.* S. *Oui.* C. *Et qu'est-ce que tu fais quand tous les mots, tu peux bien les lire, qu'est-ce qui se passe ?* S. *Bien, c'est que je suis capable de m'imaginer les images, puis je, je comprends bien et je reste dans le texte.*

Parallèlement au rôle de ce projet de décodage, l'ancrage dans la perception semble également pouvoir être expliqué par la nécessité de baigner dans un contexte de lecture favorable.

Entretien 1. C. *Tu voulais vraiment, vraiment le faire exister, c'est-à-dire, de mettre des images avec ce texte-là, ou elles arrivent spontanément, les images, au gré de la lecture ?* S. *Bien ça, ça dépend si ça me tente là, bien je pourrais ...*

Entretien 1. S. *S'il y a trop de monde (...) je ne suis pas capable.*

Entretien 1. S. *J'entends crier, puis là, j'essaie de me concentrer, puis ça ne marche pas*

Entretien 1. S. (...) *des fois, ça ne me tente pas vraiment...*

Les évocations d'attention : une mise en œuvre essentiellement non dirigée et sans conscience d'utilité

Bien que le travail demeure à certains endroits en perception, certains indices permettent de conclure à une appropriation de certains éléments du texte (et donc à la réunion des conditions qui permettent la mise en œuvre du geste d'attention).

Dans la première tâche de lecture, l'attention à certains éléments du texte (principalement par l'élaboration d'évoqués visuels) semble s'amorcer à la lecture du deuxième paragraphe.

Entretien 1. C. *À quel moment tu as senti que tu entrais dans le texte ?* S. *Bien, ce n'était pas vraiment par le début aussi, mais c'était pendant le milieu là, ça commençait, je commençais à imaginer.*

Dans la deuxième tâche de lecture, l'appropriation mentale du texte semble se réaliser principalement pour quelques éléments des paragraphes deux et trois.

Entretien 2. C. (...) *tu as lu ce paragraphe-là, qu'est-ce qui s'est passé, comment tu as fait pour savoir que tu lisais et surtout que tu le comprenais bien ?* S. *C'est comme, bien (...) j'ai commencé à avoir des images, là un peu.* C. *Là, tu as eu des images avec le deuxième ?* S. *Oui...*

Parallèlement, le premier paragraphe semble être vécu comme un moment de sécurité affective. De même, les quatrième et cinquième paragraphes semblent être victimes d'un projet de décodage et de compréhension des mots « choléra » et « typhus » mis en échec.

Entretien 2. C. *Est-ce qu'au-delà de la lecture, donc de bien lire les mots, est-ce qu'il y a des choses que tu as faites pour te représenter ces mots-là, pour les faire exister dans ta tête ?* S. *Non.*

Entretien 2. S. *Bien j'ai regardé, bien ces deux mots-là, j'ai accroché et je n'ai pas eu d'images (...).* C. *Pour ces deux mots là, tu n'as pas eu d'images, ou pour l'ensemble ?* S. *Non pour l'ensemble.*

Si l'attention à quelques parties de texte est observable, le projet sous-jacent à cette action d'attention est par contre plus difficile à cerner. Régulièrement, les quelques évoqués générés semblent être le résultat d'un travail mental qui se réalise spontanément à la lecture des mots du texte (et des associations qui sont alors posées).

Entretien 1. S. (...) *juste à cause que je vois des mots, peut-être, il y a des images qui me viennent (...).* C. *Qui naissent spontanément de la lecture de ton texte ?* S. *Oui, oui.*

Entretien 1. C. *Ca veut dire quoi, j'imagine (...)* *Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?* S. *Tu sais, je vois, je lis le texte à mesure, puis dans ma tête, c'est ça qui se passe, les mêmes affaires que je lis.*

Entretien 2. S. *Bien comme, tu sais, il y a plusieurs petits mots qui, qui amènent l'image.*

Entretien 2. C. *Et ton image, elle apparaît tout de suite (...).* S. *Bien, c'est (...) comme si j'avais fini la phrase, c'est comme s'il prenait les mots puis qu'il les gardait, puis (...) à peu près à la fin de la phrase, c'est l'image comme qui se construit (...)* C. *La phrase te donne tout de suite une image.* S. *Oui.*

Entretien 2. S. *Bien je ne sais pas, c'est comme si je m'en rappelais...*

Entretien 2. C. *Ils le disaient. Tu ne l'as pas vraiment mis, tu n'as rien fait de particulier pour te dire : « Là, je veux mettre ça dans ma tête » ?* S. *Non.*

Et à l'occasion, le travail évocatif semble également pouvoir être tributaire d'un projet dirigé et animé par la volonté de faire exister l'information dans sa tête.

Entretien 1. S. Là (...), j'ai « full » essayé de le rentrer dans ma tête.

Entretien 1. C. Puis quand tu n'es pas capable de lire le texte comme tu voudrais le lire, qu'est-ce que tu n'es pas capable de faire dans ta tête, à ce moment-là ? S. Bien je ne suis pas capable d'imaginer, je ne suis pas capable de comprendre les mots (...) je ne sais pas, ça ne marche pas.

Entretien 2. C. Est-ce que ces images-là qui apparaissent, tu veux vraiment les faire exister dans ta tête, tu veux que le texte se transforme en images, ou l'image elle apparaît d'elle-même à la lecture des mots ? S. (...) bien c'est moi qui décide, c'est comme si je dis, c'est comme si je pensais que je voulais une image on dirait...

Entretien 2. S. Si je ne suis pas concentrée, je ne serai pas capable d'avoir des images.

Spontané ou dirigé, la portée de ce travail d'attention ne semble par contre pas conscientisée. En effet, bien que des indices permettent de conclure à une appropriation mentale de certains éléments du texte, cette appropriation ne semble que très peu guidée par le sentiment de son utilité, ce qui explique peut-être qu'Émilie n'accorde à ses évoqués visuels qu'une attention partielle, comme l'illustre cet extrait.

Entretien 1. S. (...) mettons, je me fais des images, mais je (...) me préoccupe pas toujours bien (...) des fois je, j'aime mieux lire mon texte, puis là, ça ne me tente pas, je ne veux rien voir. S. Ça ne te tente pas de te concentrer sur les images qui apparaissent dans ta tête. S. Oui.

Le geste de mémorisation : un projet non dirigée

Tout comme le geste d'attention, le geste de mémorisation semble demeurer largement tributaire d'une action qui a bel et bien lieu mais sans que cette action soit véritablement dirigée par un projet précis, ou du moins, sans que cette action soit portée par un objectif de compréhension. Ainsi, en un seul moment dans les deux entretiens, un extrait permet de conclure avec plus de certitude que le geste de mémorisation, avec la nécessité qui lui est attaché de projeter le travail dans l'avenir, a été véritablement dirigé et mis en œuvre.

Entretien 1. C. Est-ce qu'il y a des éléments, des informations dans le texte aussi que tu veux mémoriser par cœur ou ça ne fait pas partie de ton objectif de lecture, ça ? S. Bien il y a, oui, il y a des affaires que j'essaie de me souvenir là (...) Bien il y avait, tu sais, que les Chinois pour venir au, bien au Canada là, bien il fallait qu'ils paient (...) j'avais jamais entendu ça, ça fait que je me dis : « Peut-être qu'il y a beaucoup de monde qui ne le sait

pas, donc je vais aller dire ça ». (...) j'ai commencé à me dire : « Hein! C'est pas pire », puis là, j'ai, j'ai « full » essayé de le rentrer dans ma tête.⁵⁶

A d'autres endroits, notamment dans le deuxième entretien, aucun projet de mémorisation ne semble guider l'action. Du moins, si cette mémorisation est approchée, elle semble être mise en œuvre sans moyens donnés (ou du moins explicités).

Entretien 2. *C. O.k. Est-ce qu'il y a des éléments, dans ce paragraphe-là, que tu voulais absolument garder en tête, les mémoriser ou les apprendre par cœur ? S. Non, je ne pense pas.*

Entretien 2. *S. (...) Bien le deuxième paragraphe, c'est comme si je le savais par cœur, c'est comme si ça faisait peut-être un mois que je le savais, puis là, je le disais par cœur...⁵⁷*

Conséquemment, l'acte de mémorisation ne paraît pas porteur de l'ouverture au sens. Comme pour l'attention, la mémorisation (à court ou à long terme) de l'information donnée à lire semble pour l'essentiel demeurer la conséquence d'un mouvement non dirigé et souvent le prolongement d'une visée autre que celle de la compréhension, comme en font foi ces extraits.

Entretien 1 *C. (...) dis-moi donc, quand je t'ai dit de, quand je t'ai invitée à comprendre un texte (silence), est-ce que tu as pensé, est-ce que tu t'es dit que c'était important que tu mémorises certains éléments ou que tu apprennes par cœur certaines choses, est-ce que tu étais animée par ce projet-là ? S. Bien, c'est sûr que, bien je... j'aime ça, bien j'aime ça apprendre des nouveaux mots, là, c'est sûr.*

Entretien 1. *C. O.k. Comme quoi ? Est-ce que tu peux me donner un exemple, pour ce texte-là, de quelque chose que tu as essayé de mettre, systématiquement, dans ta tête pour t'en souvenir ? S. Bien les bouts là, bien il y avait, tu sais, les choses que je ne savais pas là.*

Les gestes d'approfondissement : la compréhension et la réflexion

Le travail premier d'appropriation n'étant pas guidé par l'idée que les évocations générées peuvent servir à la constitution du sens du texte, il va de soi que les gestes de compréhension et de réflexion ne paraissent pas, chez Émilie, maîtrisés. Les évoqués élaborés étant pour une grande partie la conséquence d'une élaboration spontanée qui

⁵⁶ Il paraît intéressant de noter que ce projet explicité de garder cette séquence informative du texte s'observe par la suite dans le rappel final durant lequel seule cette information est justement exprimée.

⁵⁷ Pour cet extrait, il est intéressant de noter que le deuxième paragraphe, sans mot difficile selon Émilie, a donné lieu à l'élaboration d'évoqués visuels, ce qui pourrait éventuellement expliquer cette sensation d'avoir pris pour soi cette partie du texte.

surgit en fonction de quelques mots du texte et de l'intérêt que ces derniers suscitent chez Émilie, il est très rare que l'on puisse observer un réel travail de relations et de comparaison (entre les évoqués générés à la lecture des mots du texte mais aussi entre le texte et les connaissances antérieures).

De fait, si le geste de compréhension peut être légèrement approché et quelque peu caractérisé à la lumière de certaines observations, le geste de réflexion, qui induit véritablement un travail explicite de relations et de retour à des acquis pour surmonter un obstacle donné, n'est pas investi par Émilie et conséquemment, il ne peut faire l'objet d'une analyse élaborée.

Le geste de compréhension: l'intuition (souvent erronée) d'une compréhension (spontanée)

Aussi paradoxale que cela puisse paraître, l'intuition de comprendre le texte demeure forte chez Émilie. Pour l'essentiel, cette intuition de compréhension repose sur une série de composantes qui sont, aux yeux d'Émilie, des indicateurs de compréhension.

Dans le prolongement de son projet de pouvoir décoder et comprendre les mots du texte, Émilie paraît d'abord pouvoir juger de sa compréhension en fonction de la réussite de ce projet, comme l'illustre ces extraits.

Entretien 2. C. *Et qu'est-ce que tu as fait pour être sûre de bien comprendre l'ensemble du paragraphe ?* S. *Bien je l'ai lu, puis j'ai compris tout de suite.* C. (...) *c'est quoi tes indices qui te permettent de me dire : « Je l'ai compris, ce paragraphe-là » ? (...)* S. *C'est que (hésitations), je me suis comme dit : « Il faut que j'accroche à aucun mot », puis, c'est comme si j'étais sûre de moi.*

Entretien 1. C. *Et est-ce qu'au contraire, il y a des parties qui t'ont paru vraiment faciles à comprendre ?* S. *Bien oui. Bien c'est plutôt... c'est parce qu'il n'y avait pas de mots durs puis que c'était comme normal.* C. *Donc c'est vraiment quand il y a un mot difficile, que là c'est plus difficile pour toi.* S. *Oui.*

Outre ces indices sous-jacents au rôle du projet de décodage dans l'intuition de compréhension, le travail évocatif, possible lorsque le projet de décodage est réalisé avec succès, semble aussi être un indicateur de compréhension (aux yeux d'Émilie toujours) dans la mesure où la présence d'évoqués visuels semble augmenter l'assurance d'Émilie quant à sa capacité à donner sens au texte. Les extraits suivants sont assez significatifs de

cette intuition spontanée de compréhension qui semble surgir des évocations nées de la lecture du texte.

Entretien 1. C. *Et ça t'aide, tu as l'impression que ça t'aide à mieux comprendre un texte si tu l'imagines ou ça ne t'aide pas nécessairement ? S. Bien on dirait que je sais c'était comment avant, c'est comme si je savais c'était quoi, puis là, je ne sais pas, c'est le « fun ».*

Entretien 1. C. (...) *Puis quand tu n'es pas capable de lire le texte comme tu voudrais le lire, qu'est-ce que tu n'es pas capable de faire dans ta tête, à ce moment-là ? S. Bien je ne suis pas capable d'imaginer, je ne suis pas capable de comprendre les mots, puis (...) je ne sais pas, ça marche pas.*

Entretien 2. C. *Non rien d'autres. Tu lis le texte et ce qui apparaît par rapport aux mots, ça te donne l'impression d'avoir compris. S. Oui.*

Le travail de comparaison propre à la compréhension : observation de grandes lacunes

Bien que cela puisse paraître étrange, la sensation spontanée de compréhension née de la présence des évoqués visuels, loin d'être garante de la constitution du sens du texte, paraît être un élément susceptible d'expliquer qu'Émilie ne parvient pas à donner sens au texte⁵⁸. En effet, dans la mesure où Émilie est convaincue d'avoir compris le texte, elle ne semble pas portée à investiguer plus en profondeur les apports du travail évocatif. Conséquemment, elle ne se donne pas le projet de mettre en œuvre le geste de compréhension qui lui permettrait d'établir des comparaisons porteuses de sens entre le texte, les évoqués qu'il génère et éventuellement les évoqués d'acquis ou d'expérience signifiants⁵⁹.

Le geste de compréhension est de fait bel et bien absent de la démarche de lecture d'Émilie (ou du moins mal maîtrisé). Aussi, quand elle est questionnée sur l'importance qu'elle accorde à la mise en relations des évocations qui surgissent, les réponses d'Émilie vont-elles dans le sens d'une négation de ces actions, d'une non « conscientisation » de leur apport ou d'une visée inefficace, comme l'illustrent les extraits suivants.

Entretien 1. C. *O.k. Et est-ce que, est-ce qu'avec les images que tu te fais, tu essaies de les mettre en relations ? (...) S. Bien... j'essaie de, mettons, peut-être avec d'autres choses un peu pour que ça soit plus beau, c'est sûr là.*

⁵⁸ Et cela, malgré que le projet de décodage ait été réussi.

⁵⁹ Ce travail de comparaison réel n'est en fait que mis en œuvre au cours de la deuxième tâche de lecture lorsque Émilie tente de comparer la situation des Québécois à celle des Irlandais.

Entretien 2. C. *O.k. Est-ce que tu as pensé, ou tu as repensé, au premier paragraphe pendant que tu lisais le deuxième pour t'aider ? Est-ce que tu as fait des liens avec le premier paragraphe ? S. Non. C. Non, tu n'as pas fait de lien. (...). C. Non, il n'y a pas de liens que tu as faits : « Ah oui! C'est comme », tu sais, te donner une explication des choses, ou de penser que ça ressemble, ou c'est différent de telle chose... S. Non.*

Entretien 2. C. *Et puis, il n'y avait pas d'éléments particuliers que tu voulais absolument comprendre, mettre dans ta tête ? Dans ce paragraphe-là, est-ce qu'il y a des éléments que tu as jugés plus importants que d'autres ? S. Non.*

Entretien 2. C. *Donc, avant de lire cette dernière section là, est-ce que là, il y avait des choses auxquelles tu as pensé dans ta tête, est-ce qui se passe de quoi que je devrais savoir ? S. Non. C. Il ne se passe rien. Est-ce que tu as repensé à ce que tu avais lu depuis le début du texte ? S. Non.*

Entretien 2. C. *Est-ce que pendant que tu as lu ce paragraphe-là, tu as essayé de repenser aux autres choses que tu avais lues dans les autres sections du texte ? S. (Signe de tête négatif). C. Non, il n'y a pas, tu n'as pas fait de retour là-dessus. S. Non.*

Tout au plus Émilie donne-t-elle quelques réponses qui laissent penser qu'il existe chez elle une certaine volonté de relations entre les évoqués. Par contre, ce travail de relations demeure très peu exprimé (et il ne l'est jamais spontanément) et les relations posées ne sont souvent qu'une reprise (bonne ou mauvaise) des relations causales explicitées dans le texte.

Entretien 1. C. *O.k. Et, et quand tu fais une première image puis que là, tu me dis qu'après ça, il y en a comme une deuxième qui arrive, est-ce que cette deuxième image-là, tu la mets en relation avec la première, tu la compares ou quoi que ce soit, ou elle disparaît, ton image, ta première image, puis là, tu te concentres sur la deuxième ? S. Oui, un peu, oui, bien, c'est plus ça, c'est plus. C. C'est plus la première image disparaît et tu te concentres sur la deuxième. S. Hum. (...) C. O.k. Et est-ce... est-ce que tu fais, est-ce que c'est important pour toi qu'il y ait, qu'il y ait des liens entre ces images-là, qu'il y ait comme une logique entre, entre elles ou, ou l'important, c'est d'imaginer, peu importe ? S. Bien, c'est sûr que c'est mieux que ce soit plus ensemble là, parce que je ne sais pas, ça ferait bizarre, je ne serais plus capable d'aller imaginer l'autre, c'est quoi là... je ne sais pas, ça n'aurait pas de but dans l'histoire... ça n'aurait pas de suite vraiment.*

Entretien 2. S. *Bien, ça disait qu'il n'y avait plus de pommes de terre (...) puis il y avait, tu sais, ça disait qu'il y avait des personnes qui étaient malades à cause de ça...*

Entretien 2. S. *Bien il y avait le champ, puis qu'il n'y avait plus de pommes de terre, puis (...) C. Ca, c'est venu, les gens qui viennent chercher les pommes de terre, ça, c'est venu ? S. Oui. C. Qu'est-ce qui t'a fait penser à ça, que les gens pouvaient venir chercher les pommes de terre ? S. Bien pour voir, tu sais (...) peut-être qu'ils voulaient aller en chercher parce qu'ils avaient faim, il n'y en avait plus.*

Entretien 2. C. *Et est-ce que tu as essayé de faire des liens avec ces images-là, comprendre le lien qu'il y a entre le champ de patates et le fait qu'ils sont en bateau. S. Bien non. S. Est-ce que tu comprends ce lien-là, est-ce que tu sais c'est quoi le lien entre ce paragraphe où on te parle des champs de patates et puis le fait qu'ils sont en bateau ensuite ? S. Non, je ne sais pas, peut-être que je pourrais imaginer que... que j'aurais pu imaginer que peut-être ils en auraient eu besoin pour partir en bateau.*

Parallèlement et dans le même ordre d'idée, lorsque Emilie est questionnée sur l'apport des acquis de savoir ou d'expérience susceptibles de la guider dans la recherche de sens et dans le travail de comparaison, elle nie y recourir (ou du moins elle n'en a pas conscience). Comme le laissent entendre les extraits suivants, ce retour sur les connaissances (même spontané) est de fait difficile à observer⁶⁰.

Entretien 1. C. *O.k. Est-ce qu'il y avait des connaissances que tu avais sur le sujet du texte, ou sur quelque chose pour t'aider, qui sont revenues dans ta tête pendant que tu lisais le texte ?* S. *Non, je ne pense pas.* C. *Non, des choses auxquelles tu as pensé, que tu savais déjà sur les Chinois ou sur l'histoire du Canada et qui t'ont permis de ...* S. *Non.* C. (...) *il n'y a pas de connaissances précises, ou il n'y a pas de pensées, qui te sont venues...* S. *Non.* C. *En dehors du texte pour t'aider ?* S. *Je ne pense pas.*

Entretien 2. C. *Est-ce que, quand je t'ai annoncé le sujet du texte, je t'ai dit que c'était un texte encore sur l'immigration et particulièrement sur l'immigration irlandaise, est-ce que tu as pensé à des choses en sachant que c'était sur l'immigration (...)* S. *Non.*

Entretien 2. C. *Est-ce qu'il y a des choses que tu connaissais, sur le sujet ou sur un sujet qui était connexe à ce dont on te parlait, dans le deuxième paragraphe qui te sont venues en tête pour t'aider à mieux comprendre ?* S. *(Silence)* Bien, je ne sais pas *(silence)*, non. C. *Non, il n'y a pas de liens que tu as fait ;, « Ah oui! c'est comme », tu sais, te donner une explication des choses, ou de penser que ça ressemble, ou c'est différent de telle chose...* S. *Non.*

Entretien 2. C. *O.k. Est-ce que, pour comprendre certaines informations de ce paragraphe-là, tu as eu besoin de penser à d'autres choses que tu savais, il y a d'autres pensées qui te sont venues en tête ou...* S. *Non.*

LA GESTION DES GESTES MENTAUX : VUE D'ENSEMBLE

Etant donné les limites du travail évocatif mis en œuvre par Emilie, il va de soi que les observations en ce qui a trait à ce qui structure l'ensemble des gestes mentaux demeurent tout à fait parcellaires et bien souvent inductives. C'est de fait sur la base de quelques indices (surtout puisés à partir de la mise en œuvre spontanée du geste d'attention) qu'il est possible de dégager certaines idées et d'entrevoir ce qui fonde le travail mental d'Emilie.

⁶⁰ Dans deux extraits seulement, l'utilisation des acquis est observable. **Entretien 1.** C. *Et ces maisons-là ?* S. *Bien, j'en avais déjà vu, bien j'en avais déjà vu à la télé.* **Entretien 2.** C. *O.k. Et qu'est-ce que tu as pensé quand tu as vu ces mots-là... Est-ce que tu as pensé à quelque chose pour essayer de les comprendre ou... ?* S. *Non.* C. *Non.* S. *Bien cholestérol (...)* il y a beaucoup de monde qui en parle, de ça.

Le sens de la reproduction-traduction et le sens de la transformation-interprétation : difficile complémentarité

Le sens de la reproduction-traduction et le sens de la transformation-interprétation semblent se côtoyer dans la démarche mentale d'Emilie. D'entrée de jeu, la priorité donnée au projet de décodage induit un projet d'identité très fort puisque l'objectif est bel et bien de reproduire avec exactitude les mots du texte en les décodant selon les conventions du langage en vigueur. À propos de ce projet, peu de doutes peuvent subsister et l'apport du sens de reproduction peut être constaté.

Dans le travail évocatif qui est mis en œuvre par Emilie, il est par contre plus difficile de cerner la dominante. L'entrée dans le texte semble se réaliser sous l'égide d'une volonté de se représenter le texte pour ce qu'il est (de traduire donc les informations), comme l'illustrent les extraits suivants.

Entretien 1. *C. Ça veut dire quoi ça, j'imagine ? (...) C. Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ? S. Tu sais, je vois... je lis le texte à mesure, puis dans ma tête, c'est ça qui se passe, les mêmes affaires que je lis. C. Les mêmes choses que tu lis. S. Oui.*

Entretien 1. *C. C'est quoi la première image qui te revient quand tu me parles... quand tu penses à ça ? S. C'est plus comme je vois, c'est comme le début d'un film plutôt, il y a plein de mondes, là, puis (...) quand tu continues à lire, c'est là que tu commences à savoir qu'est-ce qui fait. C. Et là, en lisant le texte, ces Chinois là, est-ce que c'est cette même image qui va se transformer, c'est-à-dire qu'elle va représenter ce que le texte te dit ? S. Oui, bien, ça bouge un peu là.*

Entretien 2. *S. Bien la ça disait qu'il n'y avait plus de pommes de terre, bien j'imaginai comme un grand champ, puis il n'y avait plus rien, tout le monde était déçu. Puis il y avait, tu sais, ils disaient qu'il y avait des personnes qui étaient malades à cause de ça puis tout, là je voyais des malades.*

Entretien 2. *S. Bien ils disaient qu'il y avait comme des voiliers, j'ai imaginé des voiliers (...) Ils disaient des cornes, des affaires, je ne sais pas, de paille, je ne m'en rappelle plus, bien j'ai imaginé quelque chose de paille.⁶¹*

A deux moments dans les entretiens, l'idée de partir du connu pour le reproduire semble également porteur.

Entretien 1. *C. O.k. Et ces maisons-là ? S. Bien j'en avais déjà vu à la télé. C. Tu en avais déjà vu à la télévision, des maisons comme ça, et tu as donc situé les Chinois dans ce contexte-là ? S. Oui.*

⁶¹ Dans cet extrait, il est intéressant de noter que le mot « bottes de paille », comme le mot « choléra », sont remplacés par des mots qui leur sont associés (peut-être en regard d'une sonorité ou d'un graphisme semblable). Bottes = Cornes et Choléra = Cholestérol.

Entretien 2. *S. Bien, des personnes, tu sais (...) tu vois des fois à la télé des personnes qui sont toutes seules, elles sont dehors, bien c'est comme ça un peu.*

Par contre, le travail évocatif semble aussi porté par le sens de l'interprétation, principalement parce que certains éléments textuels semblent interprétés en regard d'un schème personnel et avec le support de l'imagination évocative. Notamment, quand les déficiences dans la compréhension du texte oblige Emilie à ne se fier qu'à ses interprétations de sens, ce travail interprétatif paraît dominant⁶². Les extraits suivants sont à cet égard intéressants.

Entretien 1. *S. Disons que ce n'est pas vraiment ce qui était dans le texte, mais on dirait que c'était ça. C. C'est comme... S. Si j'imaginais que ça pouvait être ça. C. Tu me dis, il y avait des personnes, peux-tu me préciser ton... S. Bien, il y a plusieurs (...), bien, ce n'était pas vraiment ce qu'il y avait dans le texte, mais c'était un petit peu imaginé.*

Entretien 1. *S. Ce que j'imagine, surtout, c'est, c'est vraiment pas des paysages qu'on voit à... c'est plutôt mon paysage à moi que j'imagine.*

Entretien 1. *S. Mais c'était, c'était plus (...) imaginaire, là, c'est peut-être pas vrai parce qu'il me semble... ça fait bizarre. C. Parce que tu n'as jamais vu ça, cette image-là, à quelque part ? S. Non.*

Entretien 2. *S. Bien, il y avait le champ puis qu'il n'y avait plus de pommes de terre, puis bien, j'ai... bien ils ne disaient pas que les gens là, mais c'est comme venu... C. Ca, c'est venu ça, les gens qui viennent chercher les pommes de terre, ça, c'est venu ? S. Oui.*

Entretien 2. *C. Un bateau dans l'eau que tu connais, que tu avais déjà vu ? S. Non. C. C'est un voilier que tu as imaginé, c'est ça ? S. Oui.*

La dominante du sens de la différence et l'apport ponctuel du sens de la similitude

Bien que les rapports de comparaison ne soient pas nombreux dans la démarche mise en œuvre au cours des deux tâches de lecture, quelques indices permettent de penser qu'Émilie est plus sensible au sens de la différence qu'au sens de la similitude. Lors des deux entretiens, il lui arrive à quelques occasions d'appuyer son discours sur des termes qui expriment cette sensibilité à la différence

Entretien 1. *S. Peut-être pas pareilles.*

Entretien 1. *S. Ils ne sont pas pareils (...) sont différents.*

⁶² C'est le cas durant la lecture du premier texte alors que Emilie s'attarde prioritairement aux taxes d'entrée imposées aux Chinois (et à l'interprétation qu'elle réalise à ce sujet). C'est encore plus signifiant lors de la deuxième tâche de lecture pendant laquelle Emilie s'attarde à comparer la situation des Irlandais à la nôtre et qu'elle émet, dans ce sens, de nombreuses interprétations sur la chance ou la malchance de chacun des deux groupes.

Entretien 1. S. *Nous autres, on est plus chanceux.*

De même, dans la deuxième tâche de lecture, cette facilité à fonctionner dans la différence est marquante, notamment lors du rappel pendant lequel Émilie s'attache à comparer la situation de vie des Québécois d'aujourd'hui et la situation des Irlandais afin de dégager des différences à propos de la qualité de vie.

Entretien 2. S. *Bien disons que nous autres, on est plus chanceux qu'eux autres, parce que qu'eux autres, ils ont moins de nourriture, ils ont des famines puis tout, puis nous autres, on est chanceux, on a de belles maisons...*

Analyse difficile des lieux de sens mais apparente dominante du sens de l'espace

Tel que c'est le cas pour les autres structures de projet de sens, l'analyse des lieux de sens investis demeure difficile. Dans l'ensemble, l'action posée sur le texte demeure générale et l'apport de la précision, du détail, de l'organisation rigoureuse, donc la capacité de mettre du temps dans l'espace, demeure peu explicite dans la démarche de compréhension d'Émilie.

Le sens de l'espace : précisions

Ce sont principalement des indices quant à un travail qui s'opère dans la globalité qui permettent de conclure que le sens de l'espace est davantage porteur chez Émilie que le sens du temps. Très régulièrement, le travail réalisé est en effet très peu marqué par le souci de la précision et de l'analyse, l'élaboration d'évoqués visuels généraux et sans relation étant prioritaire. À certaines occasions dans les deux entretiens, il est ainsi possible de constater que les évoqués sont essentiellement générés dans une séquence qui va du « une à une », c'est-à-dire que chaque évocation représente une situation donnée⁶³. Les extraits suivants sont à cet effet significatifs.

Entretien 1. C. *Est-ce qu'il y a une image plus précise qui te revient par rapport à ce texte-là? S. (...) Pas vraiment (...) non, surtout l'idée séparée, des images séparées (...), c'est comme si ça serait la scène 1, la scène 2,3,4 dans mes mots (...), ce n'est pas comme dans la même scène.*

⁶³ Et ceci malgré qu'Emilie reconnaisse l'importance de lier les choses comme le laisse entendre cet extrait : « C. (...) est-ce que c'est important pour toi qu'il y ait (...) des liens entre ces images-là, qu'il y ait comme une logique... ? S. Bien, c'est sûr que c'est mieux que ce soit plus ensemble là (...) je ne serais pas capable d'aller imager l'autre (...) je ne sais pas, ça n'aurait pas de but dans l'histoire, ça n'aurait pas de suite vraiment » (A17A).

Entretien 2. S. (...) *C'est comme si je voyais un petit peu l'image, puis là, ça s'arrête, puis là, je continue un petit peu à lire, puis là, c'est l'autre tout de suite.*

Entretien 2. C. *Et là, cette image-là disparaît, et à la lecture de l'autre section du paragraphe, là, c'est l'image des gens malades, c'est ça ? S. Oui.*

Entretien 2. C. *Et quand tu imagines ça, quand tu me dis : « Je vois un bateau, je vois quelque chose de paille, ce sont des images comme précises une à l'arrière de l'autre, ou c'est tout dans la même image que tu vois ça ? S. Oui, bien une en arrière de l'autre.*

Il est également possible de constater le caractère très global et général, voire approximatif, du projet de compréhension.

Entretien 1. S. *J'étais intéressée à savoir, au moins un peu, qu'est-ce qui se passait.*

De même, on constate assez aisément l'imprécision dans laquelle semble s'élaborer les évocations et la description qui s'en suit durant les entretiens. Les extraits sont à cet égard intéressants.

Entretien 1. C. *Donc tu as, tu as... pu un peu anticiper ce qui allait se passer dans le texte. S. Oui, on dirait, comme si j'imaginais ce qui allait un peu se passer, les images là.*

Entretien 1. C. *Des Chinois, c'étaient des Chinois ? S. Oui. C. Et ils étaient là, comme ça, tout... S. Bien, ils faisaient (elle lève les yeux) leur vie... ils se promenaient ... je ne peux pas te dire ce qu'ils faisaient.*

Entretien 1. S. (...) *c'est plein de monde, bien il y a plein de monde.*

Entretien 1. C. *A partir du moment où tu imagines, peux-tu essayer d'être plus précise, de me dire vraiment qu'est-ce que tu as vu, tu sais un peu comme si moi, je voulais pouvoir le voir dans ma tête, ce que tu as vu... S. (...) c'est plein de monde, bien il y a plein de Chinois partout... des personnes... tu sais, c'est comme s'il y a plein de monde dans la rue, puis ils faisaient des choses différentes.*

Entretien 2. S. *Il y avait, ils disaient des cornes, des, des affaires, des, je ne sais pas, de paille, je me rappelle plus. Bien, j'ai imaginé quelque chose de paille.*

Le sens du temps : précisions

Bien que dominant, le sens de l'espace ne paraît pas être le seul lieu investi puisqu'à certains endroits, des indices d'un travail qui tente de se préciser, en réalisant notamment quelques relations, sont également observables. Quoique très peu nombreux, ces indices permettent de constater la capacité d'Émilie à porter son attention à quelques relations causales. Ces indices permettent également de constater sa capacité à inscrire son travail dans l'ordre temporel de la présentation des informations, comme l'illustre cet extrait.

Entretien 2. C. *Elle s'est faite quand, cette image-là ? A la toute fin du paragraphe, au début ? S. Non. C. Dans le milieu ? S. Bien avant le milieu. C. Avant le foin, avant le*

bateau ? S. Avant le foin. C. Avant le foin. Donc il y a le petit bateau, cette image d'un bateau qui manque de nourriture, et le foin, c'est bien ça ? S. Oui.

LES CONTENUS ÉVOCATIFS

La portée des différents contenus évocatifs est, chez Émilie, fortement limitée, tout comme celle des différentes formes évocatrices. Essentiellement, le recours aux différents contenus évocatifs est partiel et surtout très figé. De fait, c'est quasi exclusivement au moyen d'évoqués visuels de nature concrète (paramètre 1) et nourris par l'imagination (paramètre 4) qu'Émilie se donne les moyens de sa vie mentale.

La nature des évoqués : la priorité des évoqués visuels

Les évoqués de nature visuelle sont centraux dans la démarche d'Émilie. Au cours des deux entretiens, l'explicitation de ce travail évocatif qui s'opère par l'image concrète constitue un des seuls éléments de la vie mentale qui ait été spontanément exprimé par Émilie (l'autre étant l'importance du projet de décodage). Sans aucune proposition, Émilie exprime à quelques endroits cette caractéristique de son fonctionnement, tout comme elle la confirme lorsque des propositions d'une autre nature lui sont faites. Les extraits suivants illustrent les deux cas de figure.

Entretien 1. C. *Est-ce qu'en lisant le titre et les sous-titres, il y a des choses qui se sont passées dans ta tête ? S. Bien pas vraiment. Bien, j'ai plus su qu'est-ce qui allait un petit peu se passer. C. Donc tu as, tu as... pu un peu anticiper ce qui allait se passer dans le texte. S. Oui, on dirait, comme si j'imaginais ce qui allait un peu se passer, les images là (...) C'était comme si, si je voyais qu'est-ce qui se faisait comme (...) Mais c'est comme si je voyais.*

Entretien 1. S. *Au début, bien c'est normal, je pense juste au texte, puis un moment donné, bien ça commence à, commence à, à imaginer un peu dans le texte qu'est-ce qui se passait.*

Entretien 2. C. (...) *donc quand tu as commencé le... tu as lu ce paragraphe-là, bien sûr, qu'est-ce qui s'est passé, comment tu as fait pour savoir que tu le lisais bien et, surtout, que tu le comprenais bien ? S. Euh, c'est comme... bien c'est là comme que j'ai commencé à avoir des images là un peu.*

Entretien 2. S. *Si je ne suis pas concentrée, je ne serai pas capable d'avoir des images.*

Entretien 1. C. *Est-ce que tu te parles parfois, est-ce que tu reprends dans tes mots certaines sections ou quand il y a un mot difficile tu essaies... S. Oui, bien c'est sûr, j'essaie là, mais ça dépend, bien souvent (...) bien pas tout le temps, bien j'imagine.*

Entretien 1. C. *Donc ça, quand on t'a parlé de la nourriture des Chinois, c'est, c'est de nouveau une image que... tu vois de personnes qui vont chercher de la nourriture, ou tu penses à ça, tu te dis ça : « Ah! C'est peut-être des personnes »... qu'est-ce qui se passe, ce sont vraiment des images ? S. Oui.*

Entretien 1. *C. Tu les revois en images, ou tu revois des sections du texte écrites, des mots écrits dans ta tête ? S. Non, en images.*

Bien que dominants, les évoqués visuels ne semblent pas exclusifs dans le travail évocatif d'Émilie puisque, à certains moments, le recours à des évocations verbales (ou du moins à ce qui s'en approche) est exprimé. A cet effet, Émilie affirme à deux reprises être en mesure de pouvoir se parler dans sa tête (principalement pour commenter le texte ou pour se rappeler les stratégies de lecture conventionnelles - ce qui s'apparente davantage à un métalangage stratégique).

Entretien 1. *C. (...) donc si je comprends bien, dans ta tête, tu te dis... c'est comme si tu étais en train de te parler à toi toute seule (...) S. C'est comme si je me parlais dans ma tête (...)*

Entretien 2. *C. Quand tu y a pensé, à ça, que tu devais te donner des stratégies pour lire les mots plus complexes, tu y penses comment, à ça ? Tu te dis ça, tu te répètes ça, que... S. Bien, je dis, il faudrait que... je sais que si je ne trouve pas un mot, je fais souvent ça. C. O.k. Et tu es vraiment en train de te le dire. Tu n'es pas en train de te voir le faire. S. Non. C. Ou tu n'entends pas André en parler ou tu ne vois pas une, un carton où les stratégies sont écrites, tu te le dis, tout simplement, c'est ça ? S. Oui.*

Par contre, à d'autres endroits, elle infirme plus qu'elle confirme cette possibilité, comme l'illustrent ces extraits.

Entretien 1. *C. Est-ce que tu te parles parfois, est-ce que tu reprends dans tes mots certaines sections, ou, quand il y a un mot difficile, tu essaies... S. Oui, bien c'est sûr, j'essaie là, mais ça dépend, bien souvent (...) bien pas tout le temps, bien j'imagine.*

Entretien 2. *C. Et tu n'as pas besoin, si je comprends bien, tu n'as pas besoin de reprendre dans tes propres mots à toi ou te faire un résumé de la phrase que tu viens de lire... La phrase te donne tout de suite une image ou tu regardes de nouveau la phrase, puis là, il y a les mots-clés qui sortent...S. Non. C. Non, la phrase te donne tout de suite une image. S. Oui.*

Enfin, en ce qui concerne les évoqués auditifs, il est très difficile de juger de leur implication dans l'action mentale, notamment parce que la distinction entre l'écho de perception et une véritable évocation auditive est très difficile à faire. Les extraits suivants, bien qu'ils ne permettent pas de conclure avec précision au rôle des évoqués auditifs, sont intéressants.

Entretien 1. *S. C'est comme si je contais une histoire, puis (...) bien c'est comme s'il y avait mettons une pièce de théâtre, puis moi, je parle, puis le décor bouge.*

Entretien 1. *C. Et celui-là, il est écrit dans ta tête, tu le revois écrit, c'est ce que tu veux dire ou c'est comme si tu le réentends ? S. Oui. C. Lequel des deux ? Tu le revois, tu le réentends ou les deux ? Je le réentends. C. C'est comme si tu réentends ce mot-là. Tu le réentends en train de le lire ou... S. Oui. C. Ou tu te réentends parce que tu as fait un*

commentaire sur le fait qu'il y avait de l'eau ou qu'il en manquait ? S. Bien, c'est, je me réentends le dire.

La gestion paramétrique : la gestion quasi exclusive du domaine du concret et de l'imagination (paramètres 1 et 4)

En ce qui a trait à la gestion paramétrique, c'est principalement le domaine du concret (paramètre 1) et le domaine de l'imagination (paramètre 4) qui constituent les domaines sur lesquels semble s'ériger le travail évocatif d'Émilie. Le domaine des relations logiques (le paramètre 3) est quant à lui peu approché. Quant au paramètre 2, sa gestion est infirmée à quelques reprises par Émilie. Tout au plus, Émilie exprime-t-elle dans le deuxième entretien la possibilité de pouvoir revoir, sans qu'elle sache pourquoi, le mot « eau ».

Dans le cas de la gestion des paramètres 1 et 4, plusieurs extraits permettent d'illustrer le caractère très concret mais aussi créatifs des évoqués générés (la représentation concrète des situations évoquées par le texte étant enrichie par l'imagination). Les extraits suivants permettent d'observer plus spécifiquement la gestion du paramètre 1. L'apport de l'imaginaire peut également être constaté.

Entretien 1. *S. Bien il y avait plein de petites maisons comme un petit peu pas belles, pas vraiment belles là. Puis il y avait comme des petites maisons, puis après ça, bien tu sais, c'est comme des maisons en rangées. Il y avait de la nourriture.*

Entretien 1. *C. C'est quoi la première image qui te revient quand tu me parles (...) S. C'est plus comme je vois, c'est comme le début d'un film plutôt... il y a plein de monde...*

Entretien 1. *S. Bien, c'est plein de monde, bien il y a plein de Chinois partout ... des personnes... tu sais, c'est comme s'il y avait plein de monde dans la rue, puis ils faisaient des choses différentes. Mettons, il y en a un qui coupe du bois mettons là... Il y en a un autre là-bas qui fait d'autre chose.*

Entretien 1. *S. C'est, c'est comme un petit peu le début là, puis là, ils commencent à dire qu'ils s'en vont payer des affaires. Bien là, c'est comme s'ils allaient payer chez, chez un monsieur...*

Entretien 1. *S. C'est comme un chef de colonie, bien c'était comme le chef des Chinois, puis là, il allait, c'est comme ses gardes un peu, puis il allait payer.*

Entretien 1. *C. Quand qu'on te parlait dans le texte, par exemple, que ça se passait dans les Rocheuses, dans le Bouclier canadien, est-ce qu'il s'est passé quelque chose dans ta tête à ce niveau-là, durant la lecture ? S. Bien, disons je voyais, je voyais surtout des montagnes.*

Entretien 2. *S. Bien là, ça disait qu'il n'y avait plus de pommes de terre, bien j'imaginai comme un grand champ, puis il n'y avait plus rien, tout le monde était déçu. Puis il y avait, tu sais ils disaient qu'il y avait des personnes qui étaient malades à cause de ça puis tout, là, je voyais des malades.*

Entretien 2. *S. Bien, c'est des personnes qui, bien tu sais, c'est comme si, tu vois des fois à la télé des personnes qui sont toutes seules, elles sont dehors, bien c'est comme ça un peu. C. (...) Qu'est-ce qui fait que tu sais qu'elles sont malades ? Tu te le dis, qu'elles sont malades, ou tu les vois ? S. Bien oui, tu les vois un peu comme tout, pas bien, bien en... santé, puis tout (...) Avec des bobos, puis tout.*

Entretien 2. *S. Bien, tu sais, il y avait comme, ils disaient qu'ils avaient comme des voiliers, j'ai imaginé des voiliers.*

Quant aux extraits suivants, ils permettent d'illustrer encore plus significativement l'influence de l'imagination sur le travail évocatif, et dans le prolongement, le caractère régulièrement interprétatif du travail réalisé sur le texte.

Entretien 1. *S. Disons c'est, c'est, ce n'est pas vraiment ce qui était dans le texte, mais on dirait que c'était ça. C. C'est comme... S. Si j'imaginais que ça pouvait être ça.*

Entretien 1. *C. Ça, est-ce que c'était écrit dans le texte, ça, ces choses-là, ou c'est toi qui imagines ça ? S. C'est comme j'imagine ça, mais c'est parce que c'est comme si ça partait, puis là (...), ça part... mon histoire (...). C. Et là, les Chinois, ils sont en train donc de placer... S. Des chemins de fer.*

Entretien 1. *C. Est-ce qu'ils sont dans le paysage que le texte décrit un peu ou ils sont dans un autre paysage ? S. Bien, c'est parce qu'on dirait que je me mêle, bien c'est comme si je mettais d'autres affaires avec là, de l'imagination.*

Entretien 1. *S. Bien... j'essaie de, mettons, peut-être avec d'autres choses un peu pour que ça soit plus beau, c'est sûr là. C. Tu essaies de rendre l'image plus belle que juste avec le texte, c'est ça que tu me dis ? S. Oui.*

Entretien 2. *S. Bien c'est un champ bien normal, un assez grand champ. C. Un assez grand champ que tu as déjà vu quelque part, ou un champ comme ça ou... S. Non. C. Tu imagines un champ ? S. Oui.*

Entretien 2. *C. Et ça ce ne sont pas des images que tu as déjà vues à quelque part, ni dans des livres, films ou je ne sais quoi, ce sont des images que tu crées toi-même ? S. Oui.*

Entretien 2. *S. Bien, il y avait le champ puis qu'il n'y avait plus de pommes de terre, puis bien, j'ai... bien ils ne disaient pas que les gens là, mais c'est comme venu...*

Le contenu textuel des évocations

Dans le prolongement du travail évocatif qui demeure limité, le contenu textuel des évocations est lui aussi limité dans la mesure où ce sont principalement certains mots du texte ou certaines phrases qui font l'objet d'un traitement mental, et ceci en fonction de l'intérêt personnel et/ou du succès du projet de décodage. Ainsi, l'ensemble du texte ne paraît pas être traité, notamment certaines informations sont laissées de côté, voire des paragraphes au complet en ce qui a trait à la deuxième tâche de lecture. Quant aux composantes de lecture (personnages, lieux, dates et trame événementielle), elles sont toutes touchées à un moment donné mais de manière superficielle.

PROLONGEMENT DU TRAVAIL MENTAL : LES RAPPELS DE COMPREHENSION

Les rappels de compréhension permettent d'approfondir ou du moins d'appuyer certains constats quant au fonctionnement mental d'Émilie. À d'autres occasions, ils permettent de préciser certains points laissés en suspens dans l'analyse qui a été jusqu'alors réalisée.

A la suite à la première tâche de lecture, Émilie réalise un rappel partiel au cœur duquel l'interprétation, ou du moins la présence du soi, domine. Loin d'effectuer un rappel qui reprend l'ensemble des éléments présentés dans le texte ou qui les synthétise, Émilie centre l'expression de sa compréhension sur un élément donné dans le texte qui l'a particulièrement marquée et auquel elle a porté une attention particulière (à savoir le paiement de taxes pour entrer au pays).

Entretien 1. *S. J'ai compris que les Chinois là... tu sais, l'argent, disons que c'était bizarre (...), il y en avait sûrement quand même, bien pas en perdre là, mais je ne sais pas, moi je serais restée où j'aurais été à la place de payer quelque chose pour juste aller vivre dans un pays où... je ne sais pas.*

Le caractère très général, voire confus, des propos tenus dans ce rappel (éventuellement imputable à un travail évocatif déficient), de même que l'enjeu de l'intérêt personnel sont également des caractéristiques observables.

Entretien 1. *C. C'est ce que tu as compris du texte ? S. Non, mais c'est vraiment que, ça m'a vraiment accrochée, ça.*

De même, l'apport (bien que partiel) des évoqués visuels concrets est confirmé. Ce sont en effet ces types d'évoqués (les seuls élaborés en cours de lecture) qui paraissent réactivés.

Entretien 1. *S. Je vois l'image (...) il y avait comme un chef là, puis il allait payer chez un monsieur. C. Tu l'as dans ta tête et là, tu me la racontes ? S. Bien (...) c'est elle quasiment que j'ai le plus dans ma tête. C. Et est-ce qu'il y en a d'autres (...) ? S. Oui... bien le début (...) comme l'ensemble, il y avait des montagnes puis il y avait des maisons, puis là, il y avait du monde.⁶⁴*

⁶⁴ Questionnée sur la possibilité de réactiver d'autres évoqués visuels, Émilie dit aussi pouvoir revoir le début du texte.

Les rappels de compréhension réalisés lors de la deuxième tâche de lecture permettent également de confirmer des observations réalisées en cours d'analyse. Les rappels qui font suite aux deuxième et troisième paragraphes ainsi que le rappel d'ensemble s'enracinent dans quelques éléments du texte (qui semblent encore une fois appropriés dans un rapport à soi important). Ce rapport à soi amène Emilie à prendre position et à exprimer sa compréhension à travers une comparaison qui s'enracine dans son vécu et qui lui permet de dégager des différences.

Entretien 2. *S. Bien je n'aimerais pas ça, disons, être dans ce pays-là, puis qu'ils sont en ruine de pommes de terre pour manger. Mettons que ce n'est pas le « fun ».*

Entretien 2. *Nous autres, on est chanceux parce qu'on a plein de (...) nourriture (...), on a tous des docteurs.*

Entretien 2. *S. Disons qu'on est plus chanceux qu'eux autres (...) ils ont moins de nourriture, ils ont des famines (...) on est chanceux, on a des belles maisons (...), on mange bien (...), on devrait en profiter.*

Le rappel qui fait suite à la lecture des deux derniers paragraphes témoigne quant à lui d'un travail sur le texte encore une fois déficient et obnubilé par l'attention exclusive portée à deux mots difficiles à décoder (choléra et typhus).

Entretien 2. *S. Il y avait beaucoup de monde qui était atteint de ces maladies-là.*

Enfin et de nouveau, les évoqués visuels concrets paraissent constituer (pour certains rappels du moins) le point d'appui sur lequel s'élabore l'expression de la compréhension.

Entretien 2. *C. Et quand tu m'en parles, de cette situation-là, et que tu reviens sur ce deuxième paragraphe, qu'est-ce qui revient dans ta tête, qu'est-ce qui te permet de m'en parler ? S. Bien c'est comme si je le revois (...) bien c'est plus l'image du champ.*

Entretien 2. *C. Tu sais, tu m'as raconté des choses sur le texte, qu'est-ce qui est revenu dans ta tête (...) S. Bien tu sais, quand je venais de finir le texte (...), tu m'en parlais et j'essayais de revoir ça pour en savoir plus. C. De revoir les images que tu t'étais faites ou de revoir le texte écrit ? Les images.*

Mais d'autres extraits suscitent un questionnement quant à l'apport réel du travail évocatif ou quant à l'enjeu possible de l'écho de perception.

Entretien 2. *C. Et quand tu m'en parles, qu'est-ce qui te revient, qu'est-ce qui te permet de me dire ça, qu'il y avait des gens qui étaient atteints d'une maladie ? S. Bien ça le disait C. (...) Tu te réentends lire le texte ou tu réentends tes commentaires, tes pensées (...) S. Bien, il n'y a rien eu.*

Entretien 2. C. *Et quand tu me dis ça, ils disaient XVIII^e siècle ou XIX^e siècle, pourquoi tu sais qu'ils disaient ça, comment tu l'as mis dans ta tête ?* S. *Bien je ne l'ai pas vraiment mis, mais ils le disaient.* C. *Ils le disaient. Tu ne l'as pas vraiment mis, tu n'as rien fait de particulier (...)* S. *Non.* C. *Est-ce que tu te réentends pendant...* S. *Non.* C. *Est-ce que tu peux le revoir écrit ?* S. *Oui.*

Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Emilie

Nature du travail	PERCEPTION <i>écho de perception</i>	EVOCATION
-------------------	--	------------------

Les formes évocatifs dominantes

<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>				
Gestes d'appropriation	GESTE D'ATTENTION constitution d'objets mentaux		GESTE DE MEMORISATION Moyen d'élaboration du sens / mémoire de travail	
	Attention non dirigée *	<u>Attention dirigée</u>	Mémorisation non dirigée	<u>Mémorisation dirigée</u>
Gestes d'approfondissement	GESTE DE COMPREHENSION Evocations de compréhension		GESTE DE REFLEXION	
	Compréhension spontanée	Compréhension élaborée	Travail de sens dirigé	
<i>La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble</i>				
Structures diverses de projets de sens	Espace		Temps	
	Transformation / Interprétation		Reproduction / Traduction	
	<u>Différence</u>		<u>Similitude</u>	
	<u>Application</u>		Explication	

Les contenus évocatifs dominants

La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	<u>Evoqués auditifs</u>	<u>Evoqués verbaux</u>	Evoqués kinesthésiques
Gestion paramétrique	Paramètre 1	<u>Paramètre 2</u>	Paramètre 3	Paramètre 4
Le contenu textuel des évocations				
Unités textuelles	Mots	Phrases	Paragraphes	Texte
	<u>Dates</u>	<u>Lieux</u>	<u>Personnages</u>	<u>Trame</u>

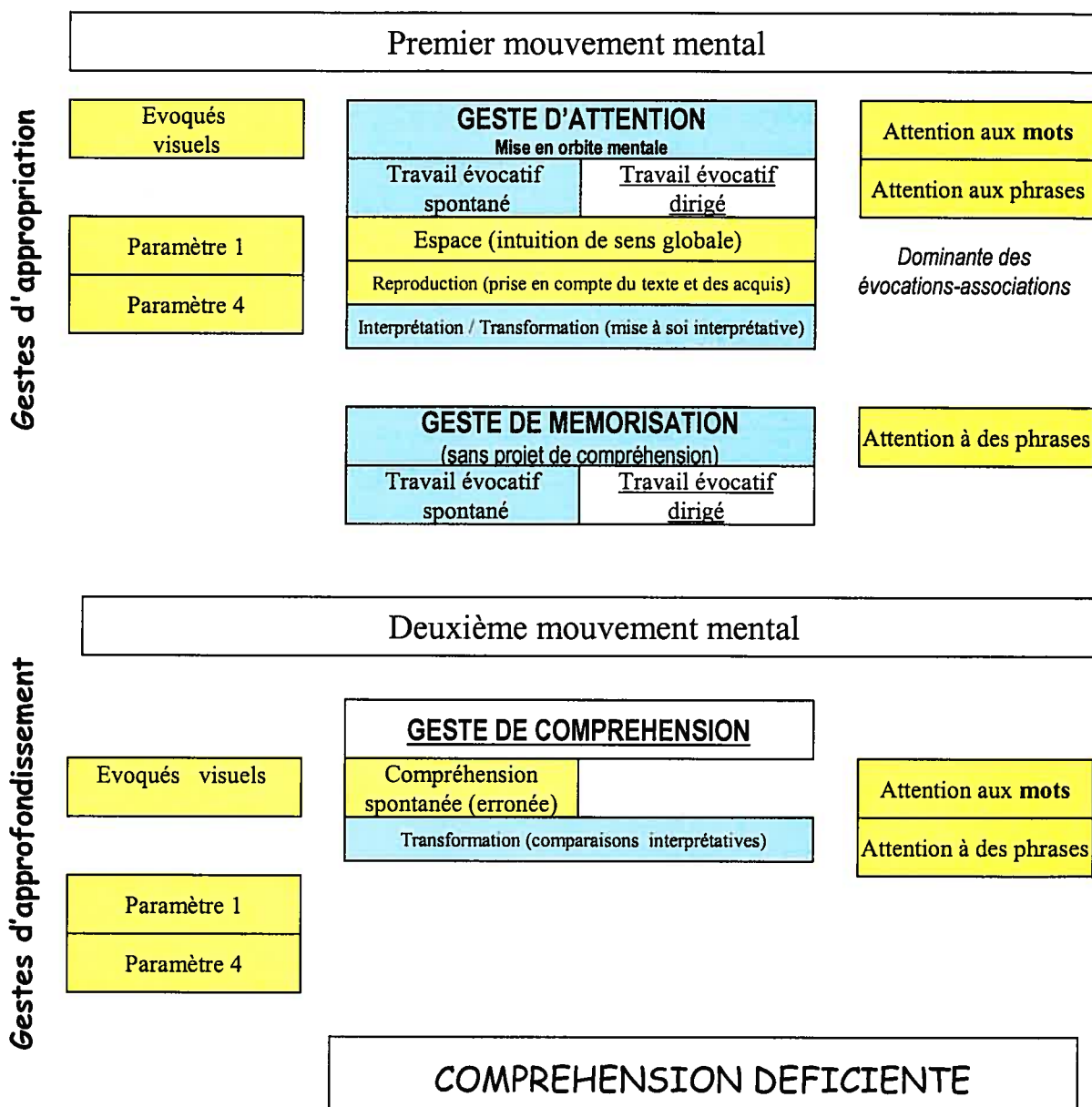
Complément d'information: geste d'appropriation



Dominante
 Utilisation ponctuelle
 Indices minimaux / Expression sans application


Figure 12

Portrait schématique de la démarche mentale de compréhension d'Emilie
(identification des actions mentales mises en œuvre au cours d'une tâche de compréhension en lecture)



 Actions mentales prioritaires

 Actions mentales complémentaires

 Actions mentales possibles

STÉPHANIE
SUJET « MAUVAIS COMPRENEUR »

L'observation plus approfondie des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Stéphanie au cours des deux tâches de lecture permet de dresser un portrait de la démarche mentale privilégiée dans le cadre de ces tâches. S'il s'avère possible de dresser un tel portrait, l'observation et l'analyse de la démarche mentale mise en œuvre sont par contre difficiles à réaliser, principalement parce que Stéphanie parvient plus difficilement à investir certains des domaines touchés par l'entretien (notamment les formes évocatives).

Au cours des deux entretiens, Stéphanie éprouve de la difficulté à décrire avec précision son travail mental. Certains de ses propos restent très généraux, voire confus (parfois parce que l'entretien est mal conduit mais parfois aussi parce que la démarche introspective demeure laborieuse). Outre le discours par lequel Stéphanie explicite l'apport des évoqués visuels, les propos obtenus sont rarement spontanés. Afin d'accompagner Stéphanie dans la démarche d'introspection, il est donc nécessaire de lui suggérer ou d'aborder des actions mentales susceptibles d'avoir été réalisées. De fait, les réponses obtenues spontanément sont moins nombreuses que les réponses qui confirment ou infirment une suggestion d'action.

Malgré ces difficultés, Stéphanie fait tout de même la preuve au cours des deux entretiens de certaines capacités métacognitives et introspectives. Par exemple, elle est capable en cours de tâche de guider son action par un métalangage stratégique porteur d'une certaine directivité. De même, elle parvient à décrire certaines de ses actions mentales et elle réalise, à leur égard, des jugements d'appréciation. A cet effet, Stéphanie montre, par exemple, sa capacité à évaluer sa compréhension et à juger des conditions qui permettent cette compréhension (à savoir l'intérêt et le travail évocatif).

De fait, si les difficultés introspectives sont réelles et qu'elles commandent une certaine prudence quant à l'analyse proposée, certains domaines de la vie mentale de Stéphanie peuvent être investis avec plus d'assurance.

LES FORMES ÉVOCATIVES

Les différents gestes mentaux susceptibles de porter le travail mental paraissent, chez Stéphanie, fortement tributaires d'un mouvement de pensée plus ou moins dirigé et surtout plus ou moins efficace. Stéphanie montre à quelques endroits dans les deux entretiens la distinction qu'elle parvient à faire entre un travail en perception et un

travail évocatif porteur de sens. Elle sait également reconnaître l'apport de sens que peuvent lui fournir les évoqués visuels. Par contre, elle ne parvient pas toujours pour autant à s'approprier le texte avec efficacité. En effet, bien que Stéphanie exprime le projet de vouloir faire exister le texte dans sa tête (ce qui est tout à fait porteur de sens), elle se laisse régulièrement guider par des évocations qui surgissent spontanément à la lecture de quelques mots du texte (et dans le prolongement des acquis d'expérience qui lui reviennent en tête). Ce sont, de fait, principalement des évocations fugitives et très personnalisées qui portent le sens du texte ou du moins le sens que Stéphanie donne au texte.

Dans l'ensemble, le geste d'attention qui permet l'existence mentale du texte est donc bel et bien mis en œuvre, mais les évocations qui naissent de ce projet d'attention (dirigé ou non) s'enracinent principalement dans des associations rapidement faites entre des éléments textuels, l'imaginaire ou les acquis d'expérience. A l'occasion, les évocations ainsi générées peuvent se prolonger suffisamment pour permettre à Stéphanie de faire quelques retours sur le texte, mais rarement le travail réalisé permet d'ouvrir véritablement au geste de mémorisation. De même, et c'est là une caractéristique non négligeable, bien que des évocations naissent à la lecture du texte, elles restent essentiellement des objets de pensée sans relation puisque les gestes de compréhension et de réflexion sont, chez Stéphanie, très peu investis.

Les gestes d'appropriation : l'attention et la mémorisation

La perception et l'écho de perception : réflexions

Dans la démarche de compréhension de Stéphanie, il est difficile de distinguer ce qui relève de l'ordre d'un écho de perception de ce qui relève d'un véritable travail évocatif. Si en effet Stéphanie paraît pouvoir générer des évoqués d'attention, et si elle sait distinguer à quelques endroits un travail qui demeure en perception d'un travail porté par l'élaboration d'évoqués, la confusion ou l'incapacité de Stéphanie à revenir régulièrement sur le texte laisse penser que la perception et/ou l'écho de perception jouent, dans sa démarche, un rôle réel. A ce propos, certains extraits significatifs d'un travail évocatif déficient laissent réfléchir.

Entretien 1. C. O.k. *Donc, quand ça ne te dit rien, toi, est-ce que ça veut dire que quand quelque chose te dit rien, c'est que tu n'es pas capable de t'imaginer quelque chose par rapport à ça ?* S. Non, bien (silence). C. *Qu'est-ce qui arrive quand ça ne te*

dit rien, qu'est-ce qui se passe dans ta tête ? S. (Silence). Bien rien, je pense à d'autres choses, puis là, je continue. C. Tu penses à d'autres choses. S. Bien je pense que je suis en train de lire, mais je ne sais pas ce que je lis (...). Puis là je lis, je fais... je dis comme mettons aujourd'hui en 1930, admettons... C. Oui. S. Puis là, je sais qu'est ce que je lis, mais c'est pas, il n'y a rien comme une image. Dans ma tête, il n'y a rien. C. Il n'y a pas d'images. O.k. S. Je vois juste les lettres. C. Tu vois les lettres. Est-ce que, ces lettres-là, tu essaies de les mettre dans ta tête pour les revoir plus tard ? S. Non.

Entretien 2. C. O.k. Est-ce qu'il y a des parties du texte que t'as trouvées plus difficiles que d'autres dans les trois paragraphes que tu as lus ? S. Euh, le deuxième puis le premier. C. Le deuxième et le premier ça a été des paragraphes plus difficiles. S. Oui, à comprendre. C. Pour quelle raison pour toi tu penses (hésitations) qu'ils étaient plus difficiles ? Qu'est-ce que tu n'as pas pu faire avec ces paragraphes-là ? S. Bien c'est comme je t'ai dit l'autre fois, c'est comme un peu mélangé, c'était compliqué. C. Et quand c'est mélangé, pour toi, c'est comment dans ta tête quand c'est mélangé ? S. Je vois des mots partout, mais en même temps, je lis, puis là, les mots s'envolent. C. Est-ce que ce sont des mots du texte que tu vois ou d'autres mots ? S. Je ne sais pas, je ne les vois pas. C. Tu ne les vois pas mais tu as une sensation qu'il y a plein d'affaires dans ta tête mais qui ... S. Oui il a plein d'affaires dans ma tête qui se mélangent ...

De même, d'autres extraits dans lesquels on peut observer la difficulté de Stéphanie à revenir sur le texte ou sur des actions passées laissent également réfléchir. Si ces extraits ne permettent pas de conclure à l'enjeu prioritaire de l'écho de perception, ils permettent tout de même de signaler le caractère fragile et partiel du travail évocatif réalisé.

Entretien 1. C. Est-ce qu'il y a des moments dans le texte que tu as repris, dans tes mots, certaines informations, pour mieux les comprendre ? S. Oui, le troisième paragraphe. C. Le troisième paragraphe, de quoi parlait-il celui-là ? S. Bien il parlait, euh, il parlait de construction ... Je ne sais plus. C. De quoi... qu'est-ce que tu te rappelles que tu as fait... qu'il a fallu que tu reprennes dans tes mots ? Ca parlait de quoi, l'information qu'il a fallu que tu travailles dessus en la parlant ? S. Que, euh, les Chinois faisaient... voyons... (silence) C. T'as besoin de revoir le texte ? S. Oui, je ne me souviens plus. C. Oui. S. C'est dans ce texte-là (elle prend le texte et se concentre sur le troisième paragraphe). C. Donc, dans le paragraphe. S. Ouais, c'est ça, les (mot incompréhensible), puis c'est ça, l'affaire du gouvernement, je pense que c'est là-dedans. Non, il n'est pas là-dedans, en tous cas ...

Entretien 2. S. Je ne sais pas, à chaque fois que je lis un texte, puis qu'il y a des affaires de même, ça me garde toujours ça de côté, mais je m'en rappelle pas. C. Mais tu ne t'en rappelles pas toujours. S. (Rires) Oui, quand ça fait deux jours, je m'en rappellerai pas. C. O.k. Là tu t'en rappelles parce que c'est récent, mais demain tu t'en, tu ne pourras peut-être pas le revoir ? S. Oui, mais peut-être que je vais m'en souvenir. Je ne sais pas. C. O.k. Mais tu ne le mets pas dans ta tête dans le but de t'en souvenir extrêmement longtemps. S. Oui.

Entretien 2. C. Et là, si je te demande de me raconter ce que tu as compris de ce premier paragraphe-là, tu peux me dire quoi ? S. Bien, au XIX^e siècle, bien c'est les Irlandais, ils ont habité au Canada là. C'est ça, j'ai compris ça, puis j'ai compris aussi (silence), j'ai rien compris d'autre. C. Tu n'as rien d'autre compris, c'est ce que tu as compris. S. Je m'en souviens pas. (...) C. Puis là, quand tu me l'expliques, qu'est-ce

qui te revient en tête pour pouvoir me le raconter ? S. Bien c'est ça, au Canada, parce que tu me l'as dit, puis je l'ai lu. C. O.k. S. Puis le reste, j'ai un peu de la misère à lire. (...) C. O.k. Est-ce que le mot XIX^e siècle, tu l'as revu écrit là quand tu me l'as dit ou tu ne l'as pas revu dans ta tête ? S. Euh, je l'ai vu sur le texte, mais c'est comme si je le « voirais » pas. Bien tu sais, je le « voirais » embrouillé. C. O.k. S. Je vois la place, mais pas le mot. (...) S. Je m'entends dire au XIX^e siècle (silence), puis il y a des Irlandais qui sont au Canada, qui sont venus au Canada. C. O.k. S. Puis je m'entends juste dire ça. C. Tu t'entends dire ça. Est-ce que tu voulais, quand tu lis le texte, est-ce que tu as le projet de mettre ça dans ta tête, de te réentendre lire plus tard ou là tu te réentends, mais c'est comme, tu ne voulais pas vraiment, mais tu es capable de te réentendre ? S. Oui, c'est ça.

Entretien 2. C. Tu as continué et est-ce qui s'est passé des choses pour le reste du texte ? S. Eu, h oui. Celle-là que (silence), je me souviens plus, je viens juste de la perdre (silence), attends un peu... Je me souviens plus de la phrase. C. Tu ne te souviens plus de la phrase, est-ce tu te souviens de l'image que t'as eue, s'il y a eu image ? S. (Silence) Non, je ne sais pas, je me souviens plus du reste. C. Tu ne te souviens pas, o.k. (...) S. Comme je me rappelle aussi, ça vient juste de me revenir. C'est l'image que j'ai eue à la dernière phrase, c'est qu'ils couchaient sur des, sur des, des lits de paille.

Entretien 2. C. O.k. Puis quand là, tu as repensé à ce deuxième paragraphe-là, en te disant : « Ah! C'est peut-être », comment il est revenu, le deuxième paragraphe, comment les liens se sont faits ? S. Bien c'est comme, je cherchais vers la fin à cause que je pense que c'est vers la fin.

L'apport conscientisé mais la portée de sens partielle de l'attention

Si les extraits présentés ci-haut invitent à considérer le caractère parfois perceptif du traitement réalisé par Stéphanie sur le texte, d'autres extraits, puisés eux aussi dans les deux entretiens, témoignent de la capacité de Stéphanie à distinguer dans sa démarche les actions porteuses de compréhension et les actions moins porteuses de compréhension. De fait, bien que Stéphanie semble victime, à l'occasion, d'un travail qui demeure en perception (sans nécessairement en avoir conscience), elle semble aussi capable, à d'autres moments, de prendre conscience des situations qui la laissent en état perceptif et des causes de cet état, notamment l'intérêt.

Entretien 2. C. O.k. Et qu'est-ce que tu fais pour mieux le comprendre ? Quand tu veux comprendre, qu'est-ce que tu sais qu'il faut que tu fasses ? S. Bien il faut, à la fin, il faut que je revienne sur le sujet ou je recommence où est-ce que j'étais mêlée. C. O.k. S. Ou si ça me tente pas, je ne le fais pas.

De même, Stéphanie semble capable de nommer (et d'appliquer à sa manière) les moyens évocatifs susceptibles de lui permettre l'accès au sens du texte. Les extraits suivants sont à ce propos significatifs puisqu'ils illustrent la capacité de Stéphanie à

prendre conscience des situations qui la laissent en état perceptif. De même, ils illustrent la capacité de Stéphanie à nommer les moyens qu'elle peut se donner pour remédier à la situation.

Entretien 1. C. *Quand est-ce que tu as eu l'impression que, le texte, tu le comprenais, qui pouvait, qu'il était en toi ?* S. (Silence) *Le deuxième paragraphe...je ne sais pas.* C. *Dès le deuxième paragraphe.* S. *Oui.* C. *Comme tu m'as dit tantôt, du moment où on a commencé à te parler de la construction du chemin de fer.* S. *Oui.* C. *C'est ça. Qu'est-ce qui s'est passé, à ce moment-là, à partir du deuxième paragraphe, qu'est-ce que tu as fait pour le bien lire, bien le comprendre ?* S. Bien, j'ai, j'ai lu, puis, je ne sais pas, ça m'est venu de même. C. *Ça t'est venu de même.* S. *Oui.* C. *Qu'est-ce qui t'est venu comme ça ?* S. Bien l'image, c'est quand, quand j'ai relu le... chose que je ne comprenais pas, je l'ai relu, puis il se passait rien, puis quand j'ai continué, c'est là que c'est revenu, qu'est-ce que je voulais penser.

Entretien 1. C. *O.k. Et quand tu relis une deuxième fois pour mieux comprendre, là les éléments se placent mieux ?* S. Oui, je refais une image, je recommence, bien je recommence pas, mais j'arrive à l'image que j'étais rendue, ça fait que là j'arrête, je recommence à lire, j'arrête un petit peu, ça fait que là, ça recommence à former les affaires que je lis. C. *Ça remet des choses que tu lis un peu plus précises dans ta tête.* S. (Signe de tête affirmatif)

Entretien 2. C. *Est-ce que tu comprenais bien le paragraphe, tout ce qu'on t'expliquait ?* S. Oui, comme, euh, à la fin du texte, j'ai arrêté un peu parce tantôt je m'en souvenais pas ce que je lisais. C. *Oui.* S. *Là j'ai dit : « Là, je vais m'en souvenir, ça fait que je vais tout expliquer qu'est-ce qui était marqué », puis j'ai tout expliqué.*

Entretien 1. C. *Est-ce que c'est arrivé, pendant la lecture de ce paragraphe-là, que tu as pensé à des choses qui étaient sans liens nécessairement avec le texte, que ton esprit, euh, est ailleurs, pense à autre chose, à ta vie ?* S. *Non (silence), non.* C. *Non. Tu étais concentrée sur le texte.* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Et c'est important, pour toi, que les images représentent bien ce que le texte te dit ou juste d'avoir des images, ça te sécurise ?* S. Bien c'est... les images, si je n'ai pas d'images, je ne comprends pas. C. *Tu ne comprends pas s'il n'y a pas d'images.* S. Comme si, admettons euh, je lis ce texte-là puis que je pense, je « taponne » sur quelque chose ou pense ce qui va m'arriver dans le passé mettons, je ne comprendrai pas grand-chose. C. *Tu ne comprendras pas parce que tu n'es pas concentrée sur le texte ?* S. Oui. L'image que je vais avoir ce n'est pas sur le texte, c'est sur qu'est-ce qui va m'arriver dans le passé. C. *O.k. Donc c'est vraiment des images sur le texte que tu veux avoir dans ta tête.* S. *Oui.*

C'est portée par cette distinction qu'elle peut faire entre un travail efficace et un travail non efficace que Stéphanie semble approcher et définir les moyens de l'attention. À de multiples endroits dans les deux entretiens, elle témoigne à cet effet de l'importance (conscientisée) qu'elle accorde à l'élaboration « d'images de référence » qui lui permettent, selon elle, de comprendre le texte. De même, elle illustre sa capacité à élaborer de telles images. Les extraits suivants illustrent la connaissance stratégique de l'apport des images.

Entretien 1. C. *D'abord, j'aimerais savoir, quand je t'ai dit, quand je t'ai annoncé que tu allais avoir à lire un texte et le comprendre, est-ce que tu as d'abord pensé, avant même d'avoir le texte en mains, à ce que tu devais faire pour bien comprendre le texte ?* S. Bien un peu. J'ai dit, dans ma tête, j'ai dit : « Il faut que je vois c'est quoi le texte, puis.. puis comme me refaire l'image de ce qui est écrit, me refaire l'image dans ma tête ». C. *Ça, tu t'es dit ça avant même de commencer la lecture ?* S. *Oui.*

Entretien 1. C. *Et comment tu voulais le mettre dans ta tête ce texte-là ?* S. Bien, comme tantôt, j'ai lu, euh, que les travailleurs à Vancouver, bien ils faisaient des chemins puis des rues, des chemins d'acier, en tout cas. C. *Oui.* S. *Je ne sais pas, ils disaient qu'il y avait des montagnes, les montagnes Rocheuses. Je voyais les montagnes Rocheuses, en Colombie-Britannique comme, bien en tout cas, je voyais toute la Colombie-Britannique, en tout cas, je les voyais travailler.* C. *O.k.. Donc c'était ça que tu voulais, avant même la lecture, tu avais cette idée-là de faire exister le texte avec certaines images, c'est ça ?* S. *Oui.*

Entretien 1. C. *O.k. Quand tu as commencé le texte, maintenant, tu commences la lecture du texte. Qu'est-ce qui s'est passé, comment tu as fait pour commencer ta lecture, pour entrer dans ta lecture, là ?* S. Bien là, premièrement, j'ai, j'ai lu la première phrase. C. *Oui.* S. Puis là, la première phrase, ça me disait rien. Puis après, j'ai lu un petit peu plus loin puis ça m'a donné une petite idée. (...) Puis après, j'ai vu la première phrase, me disait rien non plus, j'ai continué, puis là, ça parlait des Chinois qui construisaient quelque chose, là je me suis imaginé ça.

Entretien 1. S. J'ai compris que c'était important de faire une stratégie. C. *Oui.* S. *Parce que, comme avant, je ne faisais pas de stratégie comme ça, je ne comprenais pas le texte.* C. *o.k.* S. Puis quand André, il nous a expliqué qu'il fallait faire une stratégie dans notre tête, puis se faire des images, là, j'ai commencé à comprendre, puis quand j'ai eu à le faire, ça m'est revenu mais c'était difficile. C. *C'était difficile.* S. *Mais « asteure », ça revient automatiquement.* C. *O.k., André vous l'a déjà suggérée, cette stratégie-là de faire des images quand vous lisez ?* S. Oui, il a dit c'est mieux de faire une stratégie parce qu'avant, il y a beaucoup de personnes qui avaient de la misère à lire à cause de ça, puis il dit : « Faites-vous une stratégie, dans votre tête, comme moi, c'est une image, tu sais, je me fais une image ». C. *O.k. Donc c'était la stratégie qu'il t'avait proposée puis toi, ça t'a aidée cette stratégie-là ?* S. *Oui.* C. *Et tu penses que... tu te rends compte que c'est ce que tu fais là, aujourd'hui, quand on en parle, tu te rends compte que ça peut t'aider, ça ?* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *O.k. Quand tu as lu maintenant, je te donne le texte, tu peux le lire, tu peux lire le premier paragraphe, qu'est-ce que tu as fait pour t'assurer de bien lire et de bien comprendre ce premier paragraphe ?* S. Bien j'ai commencé à lire, mais sauf que, je ne sais pas, le paragraphe, j'ai, il n'y a pas eu d'image qui m'est venue.

Entretien 2. S. (...) Chaque fois. Ça m'a donné une image, c'est ça.

Les extraits suivants illustrent quant à eux la spontanéité avec laquelle Stéphanie semble élaborer des évoqués visuels représentatifs à ses yeux des informations textuelles lues.

Entretien 1. C. *Et si je te demandais, avant la lecture du texte, tu m'as dit : « Moi, ce que je voulais faire, je voulais faire ça, faire exister le texte ». Tu avais vraiment cette idée-là à toutes les fois... quand tu lisais le texte, il faut que je me fasse des images pour bien comprendre ?* S. *Oui.* C. *Les images, est-ce qu'elles venaient toutes seules ou tu dois faire un travail pour les faire exister dans ta tête ?* S. *Elles viennent toutes seules.* C. *Elle viennent toutes seules, ces images-là.* S. *Oui.*

Entretien 1. C. *Et elle apparaît, cette image-là, du moment que tu lis le texte, l'image apparaît ou elle se fait à la fin du paragraphe, ton image ?* S. *Pendant que je lis le texte.* C. *Pendant que tu lis le texte, donc au tout début du paragraphe, l'image n'est pas nécessairement pareille comme elle l'est à la fin.* S. *Oui.* C. *Parce que tu as rajouté des éléments ?* S. *C'est ça.* C. *C'est ça.* S. Comme mettons au début, ils disent des montagnes Rocheuses, là je vois les montagnes Rocheuses, là ils sont en train de travailler, je rajoute dans ma tête des affaires.

Entretien 1. C. *Et si je te demandais, avant la lecture de texte, tu m'as dit : « Moi, ce que je voulais faire, je voulais faire ça, faire exister le texte ». Tu avais vraiment cette idée-là à toutes les fois... quand tu lisais le texte : « Il faut que je me fasse des images, pour bien comprendre » ?* S. *Oui.* C. *Les images, est-ce qu'elles venaient toutes seules ou tu dois faire un travail pour les faire exister dans ta tête ?* S. *Elles viennent toutes seules.* C. *Elle viennent toutes seules, ces images-là.* S. *Oui.*

Entretien 1. C. *O.k. Et pour que les images naissent de ça, tu ne fais que lire les mots, et quand tu lis un mot, il y a une image qui apparaît.* S. *Oui, ça vient automatiquement.*

Entretien 2. C. *O.k. Les images, quand tu te fais des images comme tu viens de me décrire, est-ce qu'elles apparaissent du moment où tu lis le texte, l'image surgit tout de suite ou tu dois te parler le texte, le redire dans tes mots puis là il y a des images qui apparaissent ? (...)* S. A chaque fois, bien quand j'ai lu le mot euh, pomme ou comme, comme lit d'hôpital, maladie là, là ça m'a donné tout de suite un lit puis un homme qui mange une pomme. C. *Donc c'est automatique.* S. *Oui.* C. *Tu lis, les mots du texte te font penser à des images qui apparaissent.* S. *Oui, oui, je ne fais rien, ça vient automatiquement.* C. *Tu ne fais rien de particulier. Est-ce que tu veux le faire, par contre ça, pour comprendre, est-ce que tu as la sensation que tu dois faire des images pour comprendre ou c'est à la lecture, ça se fait comme automatiquement ces images-là ?* S. *Ca se fait automatiquement.*

Entretien 2. C. *O.k. Quand tu commences à lire le troisième paragraphe, qu'est-ce que tu as fait pour bien le comprendre, celui-là ?* S. Bien c'est ça, j'ai fait comme les autres, j'ai vu les images à chaque phrase que je lisais puis, euh, puis c'est comme ça que je comprends.

Entretien 2. C. *O.k. Et, et ces images-là, elles apparaissent vraiment à la lecture du texte ?* S. *(Signe de tête).* C. *Tu es certaine qu'elles apparaissent quand tu lis le texte, ce n'est pas juste quand tu es en train de m'en parler maintenant que là, tu as des images ?* S. Non, c'est... je lis le texte, puis ça vient, puis quand je t'en parle, ça revient aussi.

Entretien 2. C. *Est-ce que tu as eu, dans ce paragraphe-là, à reprendre certains mots dans tes mots à toi pour mieux comprendre le paragraphe, ou c'est un peu comme les autres paragraphes, c'est-à-dire tu lis puis tout de suite les images sont apparues ?* S. *Bien c'est ça, les images sont apparues, comme je l'ai dit, ça apparaît.*

Au-delà de cette spontanéité quant à la mise en œuvre du geste d'attention, d'autres extraits invitent à conclure que Stéphanie peut, à l'occasion, diriger par moment le travail qu'elle réalise sur le texte (notamment parce qu'elle est portée par la connaissance qu'il est nécessaire de faire exister le texte pour le comprendre). Les extraits suivants sont à cet effet significatifs de cette possibilité de Stéphanie de diriger le travail évocatif (notamment lorsqu'elle rencontre un obstacle). Le dernier extrait témoigne quant à lui du caractère tout de même ambivalent du projet d'attention.

Entretien 1. C. *D'abord, j'aimerais savoir, quand je t'ai dit, quand je t'ai annoncé que tu allais avoir à lire un texte et le comprendre, est-ce que tu as d'abord pensé, avant même d'avoir le texte en mains, à ce que tu devais faire pour bien comprendre le texte ?* S. *Bien un peu. J'ai dit, dans ma tête, j'ai dit : « Il faut que je vois c'est quoi le texte, puis.. puis comme me refaire l'image de ce qui est écrit, me refaire l'image dans ma tête ».* C. *Ça, tu t'es dit ça avant même de commencer la lecture ?* S. *Oui.*

Entretien 1. C. *Donc c'était ça que tu voulais, avant même la lecture, tu avais cette idée-là de faire exister le texte avec certaines images, c'est ça ?* S. *Oui.*

Entretien 1. S. *Bien oui, c'est comme je te dis, je, je voyais des affaires... c'est comme que... sauf que c'est un petit peu plus compliqué à comprendre.* C. *C'est un peu compliqué.* S. *Ça fait que je me forçais.*

Entretien 2. C. *Est-ce qu'il y a autre chose que tu as fait pour comprendre ce paragraphe-là ?* S. *Bien le XIX^e siècle là, il me semble que c'est XIX^e siècle, ça pas, ça n'a pas d'importance.* C. *Ça ne te disait rien de particulier, le XIX^e siècle.* S. *Oui.* C. *Donc tu as passé par-dessus ou tu as voulu quand même le mettre dans ta tête ?* S. *J'ai voulu quand même le mettre dans ma tête, mais c'est pas très important.*

Entretien 2. C. *Est-ce que tu comprenais bien le paragraphe, tout ce qu'on t'expliquait ?* S. *Oui, comme, euh, à la fin du texte, j'ai arrêté un peu parce tantôt je m'en souvenait pas ce que je lisais.* C. *Oui.* S. *Là, j'ai dit : « Là, je vais m'en souvenir, ça fait que je vais tout expliquer qu'est-ce qui était marqué », puis j'ai tout expliqué.*

Entretien 2. C. *Quand est-ce que tu as eu l'impression que le texte, tu le comprenais, qui pouvait, qu'il était en toi ?* S. *(Silence) Le deuxième paragraphe... je ne sais pas.* C. *Dès le deuxième paragraphe.* S. *Oui.* C. *Comme tu m'as dit tantôt, du moment où on a commencé à te parler de la construction du chemin de fer.* S. *Oui.* C. *C'est ça. Qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là à partir du deuxième paragraphe, qu'est-ce que tu as fait pour le bien lire, bien le comprendre ?* S. *Bien, j'ai, j'ai lu puis, je ne sais pas, ça m'est venu de même.* C. *Ça t'est venu de même.* S. *Oui.* C. *Qu'est-ce qui t'est venu comme ça ?* S. *Bien l'image, c'est quand, quand j'ai relu le... chose que je ne comprenais pas, je l'ai relu, puis il se passait rien, puis quand j'ai continué, c'est là que c'est revenu, qu'est-ce que je voulais penser.*

Le rôle des évocations-associations dans le geste d'attention

Au cœur de cette nécessité (conscientisée) de faire exister en images l'information écrite ou certains de ces éléments, c'est principalement dans la mise en jeu d'une série d'associations d'idées que Stéphanie semble élaborer son action mentale, comme en font foi les nombreuses descriptions d'évoqués visuels élaborés spontanément et rapidement (voire pendant les entretiens) à partir de quelques mots du texte. Dirigée ou non, la mise en œuvre du geste d'attention s'enracine principalement dans l'interprétation et la représentation toute personnelle des informations lues, ce qui n'est pas sans porter préjudice à l'apport réel du geste d'attention et à la constitution du sens réel du texte.

Dans les deux entretiens, mais encore plus dans le deuxième, il est possible d'observer à de nombreux endroits l'élaboration d'évoqués plus ou moins pertinents (au regard du contexte textuel) par lesquels Stéphanie semble plus inventer un sens (souvent à partir

de sa vie personnelle)⁶⁵. Les extraits suivants sont à cet effet significatifs de cette propension qu'a Stéphanie de gérer le geste d'attention par le biais d'associations d'idées spontanément réalisées.

Entretien 1. C. *O.k. Quand je t'ai annoncé par la suite que le texte allait être sur un sujet d'histoire, plus spécifiquement sur l'histoire de l'immigration chinoise, est-ce que là, tu as pensé à des choses à ce moment-là, même avant d'avoir le texte ? Est-ce qu'il y a des idées qui sont venues dans ta tête parce que tu savais que c'était sur l'immigration chinoise ?* S. Bien, quand tu m'as dit ça, là, je ne sais pas, ça m'est venu... les restaurants chinois. Je ne sais pas pourquoi.

Entretien 2. C. *O.k. Quand tu as lu maintenant, je te donne le texte, tu peux le lire, tu peux lire le premier paragraphe, qu'est-ce que tu as fait pour t'assurer de bien lire et de bien comprendre ce premier paragraphe ?* S. Bien, j'ai commencé à lire, mais sauf que, je ne sais pas, le paragraphe, j'ai, il n'y a pas eu d'image qui m'est venu. C. *O.k. S. Juste, euh,... tu sais, juste « Colombie-Britannique », le dernier mot, j'ai vu sur une carte puis j'ai vu la Colombie.* C. *Tu as vu la Colombie. Est-ce qu'ils te parlaient de la Colombie dans le, dans ce paragraphe-là ?* S. Bien non, c'est Irlandais britanniques je pense. C. *O.k.*

Entretien 2. S. Puis quand ils ont dit une affaire comme ça les rend malpropres, je pense, je ne suis pas trop sûre. C. *Oui.* S. Impropres, c'est ça. Bien là j'ai vu un bonhomme sale (rire) (...) C. Et ça, qu'est-ce qui t'a fait penser à ce monsieur-là qui était sale ? S. À cause qu'ils ont dit que la pomme était impropre. C. *Oui.* S. Une affaire de même. C. *O.k.*

Entretien 2. S. Puis l'autre c'était marqué : « Ils parlent anglais », donc là, je voyais, parce qu'à un moment donné, j'étais allée en vacances, puis c'était un métro, j'étais à côté d'un métro, puis il y avait des Anglais qui parlaient ça fait que j'ai eu cette image-là.

Entretien 2. C. *Puis, quand tu me racontais là, ce que tu avais compris du texte, qu'est-ce qui t'es revenu en tête qui t'a permis de me le raconter ce texte-là ?* S. *Rien.* C. *Il n'y avait rien.* S. *Non.* C. *Est-ce que tu as revu les images que tu avais faites par rapport à certains paragraphes, certaines sections ?* S. Bien j'ai vu une nouvelle image, j'ai vu, euh, Guy et les cafards, je ne sais pas si tu connais ça. C. *Non, c'est quoi ça ?* S. C'est comme un chat qui ne parle pas, puis il a trois cafards dans sa maison, puis il essaye tout le temps de les tuer. C. *O.k.* S. En tous cas, c'est drôle, puis là, je vois comme, moi je suis le chat qui pense, qui pense avec une bulle à côté, qui pense à les cafards, puis à la place de prendre les cafards, moi je voyais le bateau sur l'eau en vraiment petit. C. *En vraiment petit. Quand tu m'as raconté ce que tu avais compris de l'ensemble du texte, cette image-là est apparue, c'est ça ?* S. Bien quand tu m'as dit, bien quand j'ai dit que je voyais une bulle, ça m'a fait penser puis là, j'ai eu une image. (...) je suis le chat, puis là, je suis debout de même, puis là j'ai trois bulles après avec une grosse bulle et là je vois en plus petit le paquebot qui glisse sur l'eau. C. *O.k.*

⁶⁵ Son ressenti de sens semble alors supplanter le sens réel du texte.

Le geste de mémorisation : un prolongement (rare) de l'attention

Dans le prolongement de l'attention, la mémorisation et les termes qui s'y rattachent sont observables dans les deux entretiens (mais à très peu d'endroits). Sans véritablement parvenir à gérer de manière efficace le geste de mémorisation tel que défini en gestion mentale (Stéphanie exprimant elle-même sa difficulté à revenir quelquefois sur des éléments traités), le discours de Stéphanie renvoie ainsi, à l'occasion, au projet de vouloir mettre dans sa tête certaines informations afin de se rappeler. Par contre, en très peu d'endroits de projet de mémorisation semble s'enraciner dans un projet de vouloir donner sens aux textes lus.

Entretien 1. C. O.k. (Silence) *Est-ce que tu voulais tout comprendre du texte ou surtout des éléments importants que tu voulais mettre dans ta tête comme ça ?* S. *Je voulais tout comprendre le texte.* C. *Tu voulais tout le comprendre, donc tous les éléments étaient importants pour toi.* S. *Oui.* C. *Est-ce qu'il y en a que tu voulais vraiment plus te rappeler, tu voulais même les mémoriser, apprendre par cœur ?* S. *Bien comme celle-là qu'ils disent le pâté chinois là.* C. *Oui.* S. *C'est là qu'il a été inventé, les confitures, puis c'est ça, je voulais le garder, c'était un élément important.* C. *Tu voulais le garder dans ta tête parce que c'était un élément important. Pourquoi c'était un élément important pour toi, cet élément-là ?* S. *Bien je ne savais pas que ça venait de là.* C. O.k. S. *Ça fait que ça m'a donné une chose de plus à savoir.* C. *Donc ça tu l'as mis dans ta tête puis... est-ce que tu as le projet éventuellement de le raconter à quelqu'un, de le dire à quelqu'un ?* S. *À ma mère.* C. *Puis quand tu as vu ça, tu as tout de suite pensé que tu voulais raconter ça à ta mère ?* S. *Oui, comme André l'autre fois, il disait du blé, du blé d'Inde, ça vient du blé de l'Inde.* C. *Oui.* S. *Ils appellent ça du blé d'Inde, ça je l'ai dit à ma mère. J'ai dit que c'est pour ça qu'on appelait du blé d'Inde, c'est du blé de l'Inde.* C. O.k. S. *Elle a dit : « Ah! »* C. *Donc là, pour le pâté chinois, tu as eu cette même idée-là, de dire : « Je vais le mettre dans ma tête parce que je vais le raconter ».* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Est-ce qu'il y a autre chose que tu as fait pour comprendre ce paragraphe-là ?* S. *Bien le XIX^e siècle là, il me semble que c'est XIX^e siècle, ça pas, ça n'a pas d'importance.* C. *Ça ne te disait rien de particulier, le XIX^e siècle.* S. *Oui.* C. *Donc tu as passé par-dessus ou tu as voulu quand même le mettre dans ta tête ?* S. *J'ai voulu quand le mettre dans ma tête, mais pas très important (...)* *Je ne sais pas, à chaque fois que je lis un texte puis qu'il y a des affaires de même, ça me garde toujours ça de côté, mais je m'en rappelle pas.* C. *Mais tu ne t'en rappelles pas toujours.* S. (Rires) *Oui, quand ça fait deux jours, je m'en rappellerai pas.* C. O.k. *Là tu t'en rappelles parce que c'est récent, mais demain tu t'en, tu ne pourras peut-être pas le revoir ?* S. *Oui, mais peut-être que je vais m'en souvenir. Je ne sais pas.* C. O.k. *Mais tu ne le mets pas dans ta tête dans le but de t'en souvenir extrêmement longtemps.* S. *Oui.* C. O.k. S. *Si, si c'est à un examen, je vais essayer, mais si ce n'est pas un examen, bien...*

Entretien 2. S. *Là, j'ai dit : « Là, je vais m'en souvenir, ça fait que je vais tout expliquer qu'est-ce qui était marqué », puis j'ai tout expliqué.*

Les gestes d'approfondissement : la compréhension et la réflexion

Le travail premier d'appropriation n'étant pas toujours guidé par un projet véritablement enraciné dans le sens du texte, il va de soi que les gestes de compréhension et de réflexion ne paraissent pas, chez Stéphanie, adéquatement maîtrisés (ou du moins habilement dirigés pour permettre la constitution réelle du sens du texte).

Les évoqués élaborés sont pour une grande partie l'apparente conséquence d'une compréhension spontanée qui surgit à la lecture de quelques mots du texte et des images que Stéphanie associe à ces mots. Très rarement, Stéphanie réalise un travail (efficace) de relations et de comparaison. Pour l'essentiel, ce qu'elle construit spontanément fait loi à ses yeux (et ceci peu importe la pertinence des relations réalisées).

L'apport dominant des évocations spontanées de compréhension

Bien que le travail de relation et de comparaison spécifique au geste de compréhension soit peu mis en œuvre dans la démarche de Stéphanie, l'une des conditions premières de la compréhension, à savoir la nécessité de s'approprier mentalement le texte, est fortement conscientisée chez elle. Dans le prolongement de son projet d'attention au texte, Stéphanie exprime ainsi à quelques endroits dans les deux entretiens cette nécessité de faire exister le texte pour le comprendre.

Entretien 1. C. *Et si je te demandais, avant la lecture du texte, tu m'as dit : « Moi, ce que je voulais faire, je voulais faire ça, faire exister le texte ». Tu avais vraiment cette idée-là à toutes les fois... quand tu lisais le texte, il faut que je me fasse des images pour bien comprendre ?* S. *Oui.*

Entretien 1. C. *O.k. Et si je te demandais, là maintenant (...), ces images-là que tu me racontes qui reviennent entourées, etc., c'est ça qui est revenu pour que tu puisses me raconter comment tu avais compris le texte ?* S. *Oui. Si elles ne reviendraient pas, je ne saurais pas qu'est-ce que j'ai lu.*

Entretien 2. C. *O.k. Quand tu commences à lire le troisième paragraphe, qu'est-ce que tu as fait pour bien le comprendre, celui-là ?* S. *Bien c'est ça, j'ai fait comme les autres, j'ai vu les images à chaque phrase que je lisais puis, euh, puis c'est comme ça que je comprends.*

Entretien 2. C. *Et c'est important, pour toi, que les images représentent bien ce que le texte te dit ou juste d'avoir des images, ça te sécurise ?* S. *Bien c'est... les images, si je n'ai pas d'images, je ne comprends pas.*

Fort de cette connaissance stratégique, Stéphanie paraît enraciner son intuition de compréhension dans ce travail d'appropriation. Aussi, et c'est peut-être ce qui explique que le travail de comparaison soit peu mis en œuvre et que la compréhension soit parfois déficiente, dès le moment où elle parvient à élaborer des évoqués visuels (représentatifs ou non des informations textuelles), Stéphanie croit qu'elle assure sa compréhension du texte (réelle ou non).

Dans les deux entretiens, c'est donc à de très rares moments qu'il est possible d'observer dans sa démarche le projet de comparer entre elles les informations lues, d'établir des rapports entre les différents paragraphes ou de faire des allers-retours entre les évoqués élaborés et le contenu textuel réel. Dans le deuxième entretien, Stéphanie nie même à quelques reprises ce projet, tel que l'illustrent ces extraits.

Entretien 2. C. *Est-ce que tu penses au premier paragraphe ?* S. Non.

Entretien 2. C. *O.k. Et est-ce que tu as eu, est-ce que tu as fait des liens avec ce que tu avais lu jusqu'à présent dans le...* S. Non. C. *Non, tu n'as pas fait de liens, pour essayer de voir, euh...* S. Non.

Entretien 2. C. *Donc, le troisième paragraphe est lu, est-ce que, avant d'avoir commencé le troisième, il y avait des choses dans ta tête ?* S. Non. C. *Non, il n'y avait rien. Est-ce, est-ce que tu as besoin, quand tu lis le troisième paragraphe, de retourner sur les informations du premier et du deuxième ? Est-ce que tu as cette sensation-là, de devoir d'abord récapituler ce que tu sais ? Est-ce que tu as fait ça ?* S. Le troisième, c'est ça, c'est... j'ai vu, je ne me suis pas entendu relire les deux premiers. C. *O.k. S. Mais j'ai, j'ai vu que les... tu sais, les, les deux premiers paragraphes, je les ai vus embrouillés, puis j'étais en train de lire. Puis le deuxième, ça n'a pas fait ça.* C. *O.k. Donc euh, si je comprends bien, quand tu as lu ce paragraphe-là que tu viens de lire, tu avais les images des autres paragraphes qui étaient un peu dans ta tête ?* S. Non, j'avais juste le texte. C. *Juste le texte. Donc tu regardes le texte tout simplement, c'est ça ?* S. Oui. C'est comme je lis le troisième texte et je vois les, les deux textes, ils sont faits pareils, sauf que ça, je les vois embrouillés. C. *O.k. Donc c'est le texte que tu revois, c'est la forme du paragraphe, c'est ce que tu veux dire ?* S. Oui. C. *O.k. Mais les images que tu t'étais faites par rapport aux deux autres paragraphes ne reviennent pas, du moins pas en début de lecture, c'est ça ?* S. Non.

Par contre, à d'autres moments, Stéphanie témoigne dans son discours d'une capacité ponctuelle à établir au cours de la lecture ou de l'entretien certains rapports de sens entre les informations textuelles.

Entretien 1. C. *O.k. Et est-ce que, d'un paragraphe à l'autre, ton image, elle t'accompagne toujours ?* S. Oui. C. *Elle est toujours là, et puis tu la complètes, c'est ça ?* S. Oui. C. *Et quand tu tombes avec le deuxième paragraphe, pas le deuxième paragraphe mais la deuxième page, quand tu me dis : «J'ai comme une deuxième image qui se forme », est-ce que là, à ce moment-là, les images que tu t'aies faites pour le*

début, elles disparaissent ou elles sont encore là ? S. Non, c'est comme... elles seraient... je ne les vois pas, mais elle est à côté. C. Tu sais qu'elles sont là. S. Oui. C. O.k. Et si tu as besoin, tu peux les faire revenir dans ta tête. S. Oui. C. C'est ça, tu peux revoir ton image. S. Ouais. C. Est-ce que tu as eu besoin de le faire pour ce texte-là, de faire revenir des informations ? S. Non. C. Non, donc tu n'as pas eu besoin, quand tu lisais le texte, de faire des liens en disant : « Ah oui ! J'ai lu ça tantôt, ça peut m'aider à comprendre » ou... S. Non. C. Tu n'as pas fait ça. S. Non. C. Donc, tu as lu les choses une en arrière de l'autre... S. Sauf que celle là, que les Chinois avaient de la misère à avoir un salaire là, puis là, ils disaient que le gouvernement... en tout cas le gouvernement (mots incompréhensibles), là c'était à la deuxième page. C. Oui. S. Puis, j'ai vu qu'ils avaient de la misère, puis là, j'ai dit que c'est pour ça. C. O.k. Tu t'es dit : « C'est pour ça ». S. Oui.

Entretien 1. C. O.k. Est-ce que tu es capable de... de les faire revenir facilement ces images-là, tu as vraiment l'intention de dire : « Je les mets dans la tête pour éventuellement après pouvoir les faire revenir ». Est-ce qu'elles sont là clairement dans ta tête ? S. Oui. C. Elles sont là. S. Oui. C. O.k. Est-ce que tu voulais, quand tu le faisais, tu avais cette idée-là de dire : « Je veux pouvoir les faire revenir », ou elles sont là parce que, elles sont là tout simplement ? S. Oui, c'est ça... mais c'est comme, je n'ai pas besoin de dire : « Tu la mets de côté ou bien reviens », quand je veux qu'elles reviennent, elles reviennent. C. O.k. Tu as juste à y penser, puis elles reviennent. S. Ouais, c'est ça.

Entretien 2. C. Puis qu'est-ce que tu as fait pour... Tu sais tout à l'heure tu m'as dit, quand tu me racontais, tu me dis : « Bien là, je me suis dit qu'ils devaient s'en aller de leur pays parce qu'ils étaient tannés d'être là ». Qu'est-ce qui t'a fait penser qu'ils devaient être tannés d'être là, comment tu as fait ce lien-là ? S. Bien, bien parce que moi, ma famille, on est tellement resté dans un trou (rires), dans la même place, parce qu'on a beaucoup de choses à réparer, puis ça coûte cher. C. Oui. S. Puis mon père il dit : « On va sûrement rester à Ottawa », puis (hésitations) j'ai dit, j'ai dit sûrement qu'eux autres aussi sont tannés, ils sont comme nous autres, ils sont tannés. C. Est-ce que tu sais pourquoi ils sont tannés ? Est-ce que tu es capable de repenser à l'ensemble de ce que tu as lu depuis le début pour m'expliquer un peu pourquoi ils sont tannés ? S. (Silence) Non. Bien là je pense que, ça, je ne le savais pas mais, mais là, je pense que c'est à cause que dans le deuxième, c'est à cause qu'ils sont venus au Canada, à cause des pommes de terre, je ne sais pas. C. O.k. Là tu y penses maintenant que c'est peut-être ça ? S. Oui. C. Ou tu y as pensé tout à l'heure ? S. Non, j'y pense là. C. Tu y penses maintenant pendant qu'on en discute. S. Oui, parce que tantôt, je n'y pensais pas.

L'enracinement évocatif dans les acquis d'expérience

Parallèlement à ce projet fragile de comparaison (le texte, les évocations et les différentes informations du texte étant peu confrontés), le projet d'aller-retour entre les informations du texte et les acquis susceptibles de porter l'élaboration d'évoqués significatifs est quant à lui davantage observable dans la démarche de Stéphanie. Principalement enraciné dans la réactivation d'acquis d'expérience (surtout dans le deuxième entretien), ce projet est peu nourri par les acquis de savoir, sauf en de rares occasions et sans toujours que les relations soient pertinentes.

Cet enracinement presque exclusif dans un rapport à soi, pas le biais des acquis d'expérience, contribue à l'élaboration d'un travail évocatif principalement nourri par le « ressenti » de Stéphanie. Aussi, le travail de relations n'est-il pas aussi porteur de sens qu'il pourrait l'être. Les extraits suivants sont à cet effet significatifs de ce travail de relations, porteur ou non de sens, qui s'enracine régulièrement dans les acquis d'expérience de Stéphanie.

Entretien 1. C. *Est-ce que c'est un restaurant chinois, que tu connais, que t'avais imaginé dans ta tête ?* S. *Ouais, c'est euh... le restaurant proche, je ne sais pas, c'est comme... plein de... une vraie maison chinoise.* C. *O.k.* S. *Puis il y a un dragon, puis les portes sont faites en chinois comme.* C. *O.k.* *Un des restaurants à Charlesbourg, c'est ça ?* S. *(Signe de tête affirmatif).* C. *O.k.* *Donc, c'est ce restaurant-là que tu as imaginé, quand je t'ai annoncé qu'on allait parler de l'immigration chinoise.* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Est-ce qu'il y a autre chose que tu as fait pendant que tu lisais le paragraphe ?* S. *(Silence)* Non. C. *Non (silence).* *Est-ce que tu as pensé à des choses que tu connaissais qui pourraient t'aider à mieux comprendre des sections de ce paragraphe-là ? Faire des liens avec des connaissances que tu avais ou réfléchir pour lier les choses entre elles ?* S. *Ben je sais que j'ai vu aussi, euh, je me suis vue en train de manger une pomme aussi.*

Entretien 2. S. *Puis l'autre, c'était marqué : « Ils parlent anglais », donc là je voyais, parce qu'à un moment donné, j'étais allée en vacances, puis c'était un métro, j'étais à côté d'un métro, puis il y avait des Anglais qui parlaient, ça fait que j'ai eu cette image-là.*

Entretien 2. C. *O.k.* *C'est une image que tu as eue ça aussi.* S. *Oui.* C. *Est-ce que c'était une image que tu avais déjà vue à quelque part ou... ?* S. *Hum, je sais que quand je suis allée en voyage l'année passée, c'était un paquebot, pas un paquebot, mais c'était un petit bateau blanc, mais sauf que l'avant il n'était pareil. C'est... la vitre est là puis ça c'était rond et on pouvait marcher. Je ne sais pas trop comment expliquer ça. Puis c'est ça, je voyais ça, mais le monde marchait dessus pareil.* C. *Tu as vu le même bateau à peu près, c'est ça ?* S. *Oui mais... C. Tu as représenté ce même bateau-là ?* S. *Oui je n'ai pas vu l'arrière, je voyais juste vu où l'avant.* C. *Tu voyais juste l'avant.*

Entretien 2. C. *Puis, qu'est-ce que tu as fait pour... Tu sais, tout à l'heure, tu m'as dit, quand tu me racontais, tu me dis : « Bien là, je me suis dit qu'ils devaient s'en aller de leur pays parce qu'ils étaient tannés d'être là ». Qu'est-ce que t'a fait penser qu'ils devaient être tannés d'être là, comment tu as fait ce lien-là ?* S. *Bien, bien parce que moi ma famille, on est tellement resté dans un trou (rires), dans la même place, parce qu'on a beaucoup de choses à réparer, puis ça coûte cher.* C. *Oui.* S. *Puis mon père, il dit : « On va sûrement rester à Ottawa », puis (hésitations) j'ai dit, j'ai dit sûrement qu'eux autres aussi sont tannés, ils sont comme nous autres, ils sont tannés.*

Entretien 2. C. *Pourquoi à ton avis, ils sont pareils comme nous ?* S. *Euh parce que, je ne sais pas, c'est, c'est des humains, ils mangent la même chose que nous autres. C. Qu'est-ce qui te fait penser ça ? Est-ce qu'il y a des choses qui se passent dans ta tête qui te permettent de voir qu'ils sont comme nous, qui te permettent de penser qu'ils sont pareils ?* S. *Bien, c'est, le bateau, eux autres aussi ils peuvent prendre le bateau, tu sais, ils ont de l'argent, puis tout.* C. *O.k.* S. *Là, j'ai dit : « Ils sont comme ma famille, puis tout le monde au Canada, ils ont besoin de ça ».*

Entretien 2. C. *Et qu'est-ce qui t'a fait dire que c'était comme nous autres, comme nous autres, ils ont le goût de partir ?* S. *Bien c'est ça, moi, ma famille, on a le goût de*

partir. C. O.k. S. *Ca fait que sûrement, eux autres aussi, ils ont le même avis que nous autres.*

L'apport du discours d'entretien

Enfin, il paraît opportun de signaler qu'au cours du deuxième entretien, le discours que Stéphanie réalise en cours d'entretien semble porteur de sens dans la mesure où il lui permet d'élaborer de nouveaux évoqués visuels (ce qui n'est pas sans consolider l'analyse selon laquelle la démarche de Stéphanie s'enracine prioritairement dans l'élaboration spontanée d'évoqués visuels).

Entretien 2. *S. Puis en même temps que j'ai dit : « Les hommes, les femmes puis les enfants », j'ai vu ma famille. C. Tu as vu là ta famille, c'est ça, pendant que tu me le disais. S. Oui. C. Est-ce que tu l'avais vue tout à l'heure, ta famille ? S. (Signe de tête négatif). C. Non.*

Entretien 2. *C. Et-ce qu'il y a des images qui t'aident à faire cette comparaison-là, est-ce que tu vois toi, ta famille, toi en train de prendre le bateau ou.... S. Bien... C. Ou c'est plus juste d'y penser ? S. Bien là, quand tu me l'as dit, j'ai vu ma famille puis le bonhomme sale. C. Le bonhomme sale qui est revenu. S. Oui. C. Tu as fait le lien entre ces deux images-là ? S. Oui. C. Mais quand je te l'ai dit maintenant, pas tout à l'heure ? S. Oui, quand tu me l'as dit. C. Là. S. C'est ça. J'ai comme vu ma famille, puis à côté le bonhomme, puis là, ça s'est effacé. C'est comme des bulles qui partent.*

Entretien 2. *C. Et est-ce que tu te souviens, quand tu m'as raconté ce que tu en avais compris, tu m'as dit : « Eux autres aussi, ils ont le goût de partir, ils s'en vont », etc. , est-ce que tu te souviens qu'est-ce qui était dans ta tête pour m'en parler de ça ? S. Non. C. Il n'y avait rien de particulier ? S. Euh, bien c'est ça, je voyais un paquebot qui partait avec des gens. Je voyais, quand il a dit, euh : « Ca prend douze semaines pour aller au port de Québec », j'ai vu un quai. C. Ce sont des, des images que tu t'étais faites à la lecture, ou ce sont des nouvelles images qui apparaissaient, maintenant ? S. Des nouvelles images. C. C'étaient des nouvelles images qui apparaissaient maintenant.*

Par contre, ce discours d'entretien paraît très peu générateur de nouvelles réflexions. En fait, seul un extrait dans les deux entretiens permet d'observer l'apport du discours d'entretien sur la portée réflexive du travail réalisé.

Entretien 2. *C. Qu'est-ce qui t'a fait penser qu'ils devaient être tannés d'être là, comment tu as fait ce lien-là ? S. Bien, bien parce que moi ma famille, on est tellement resté dans un trou (rires), dans la même place, parce qu'on a beaucoup de choses à réparer, puis ça coûte cher. C. Oui. S. Puis mon père il dit : « On va sûrement rester à Ottawa », puis (hésitations), j'ai dit, j'ai dit, sûrement qu'eux autres aussi sont tannés, ils sont comme nous autres, ils sont tannés. C. Est-ce que tu sais pourquoi ils sont tannés ? Est-ce que tu es capable de repenser à l'ensemble de ce que tu as lu, depuis le début, pour m'expliquer un peu pourquoi ils sont tannés ? S. (Silence) Non. Bien là, je*

pense que, ça je ne le savais pas, mais, mais là, je pense que c'est à cause que dans le deuxième, c'est, à cause qu'ils sont venus au Canada, à cause des pommes de terre, je ne sais pas. C. O.k. Là, tu y penses, maintenant, que c'est peut-être ça? S. Oui. C. Ou tu y as pensé tout à l'heure? S. Non, j'y pense là. C. Tu y penses maintenant, pendant qu'on en discute. S. Oui, parce que tantôt, je n'y pensais pas.

LA GESTION DES GESTES MENTAUX : VUE D'ENSEMBLE

Étant donné la difficulté de Stéphanie à s'exprimer spontanément sur les aspects spécifiques de sa démarche, il va de soi que les observations directes en ce qui a trait à ce qui structure et porte l'ensemble des gestes mentaux demeurent parcellaires. Certaines dimensions de l'action mentale de Stéphanie sont tout de même plus faciles à observer, notamment parce qu'elles se situent dans le prolongement de certaines observations qui ont déjà été réalisées. Ainsi, s'il est plus difficile de cerner l'apport réel du sens de l'application ou de l'explication et du sens de la similitude ou de la différence, il est plus facile de montrer l'apport du sens de la transformation (dans le prolongement des évocations-associations). De même, il est plus facile de proposer des analyses quant à la gestion temporelle et à la gestion spatiale. Essentiellement, le sens du temps est peu porteur de sens et le sens de l'espace est un peu plus approché.

Le sens de la transformation-interprétation et le sens de la reproduction-traduction : le rapport au texte vite dominé par le rapport à soi

Au cours des analyses proposées, il a été montré que le projet de s'approprier le texte en le faisant exister en images est fortement conscientisé chez Stéphanie. Le souci de prendre en compte le texte et les informations qu'il propose est de fait apparent chez Stéphanie, comme l'illustrent ces quelques extraits puisés dans les deux entretiens⁶⁶.

Entretien 1. *C. Dans la même image. Et elle apparaît, cette image-là, du moment que tu lis le texte, l'image apparaît ou elle se fait à la fin du paragraphe, ton image? S. Pendant que je lis le texte. C. Pendant que tu lis le texte, donc au tout début du paragraphe, l'image n'est pas nécessairement pareille comme elle l'est à la fin. S. Oui. C. Parce que tu as rajouté des éléments? S. C'est ça. C. C'est ça. S. Comme mettons, au début, ils disent des montagnes Rocheuses, là je vois les montagnes Rocheuses, là ils sont en train de travailler, je rajoute dans ma tête des affaires. C. Tu rajoutes des choses, o.k., sur ton image du paragraphe. S. Oui.*

⁶⁶ Et comme l'illustreront certains extraits, présentés dans l'analyse du contenu évocatif, dans lesquels Stéphanie témoigne de sa capacité à revenir sur des éléments du texte (ce qui permet de conclure à une prise en compte, au moins partielle, du contenu textuel).

Entretien 2. S. Comme si, admettons euh, je lis ce texte-là, puis que je pense, je « taponne » sur quelque chose ou pense ce qui va m'arriver dans le passé, mettons, je ne comprendrai pas grand-chose. C. Tu ne comprendras pas parce que tu n'es pas concentrée sur le texte ? S. Oui. L'image que je vais avoir ce n'est pas sur le texte, c'est sur qu'est-ce qui va m'arriver dans le passé. C. O.k. Donc c'est vraiment des images sur le texte que tu veux avoir dans ta tête. S. Oui

Entretien 2. C. Mais si on revient à ce que tu as fait pour le début de la phrase, donc il y a eu des images qui sont apparues par le fait qu'il étaient des gens qui parlaient anglais, ou tu t'es vue en train de parler anglais toi aussi, c'est bien ça ? S. Oui. C. Et par rapport au... ça cette image-là, elle t'aidait à comprendre, elle te permettait de représenter bien le texte, c'est ça ? S. (Signe de tête affirmatif).

Outre ce rapport au texte propre à une gestion de la reproduction et de la traduction, le sens de la reproduction et de la traduction est également observable chez Stéphanie lorsqu'elle illustre sa capacité à faire revenir en elle des éléments tels que perçus (projet de reproduction).

Entretien 1. C. Quelques-uns. Est-ce que ces images-là que tu avais, tu les avais déjà vues à quelque part, dans un livre, dans un film, quelqu'un t'avait déjà parlé de ça... S. Euh, je sais que la place que... où est-ce que les roches tombaient, ça me disait quelque chose, mais je ne sais pas où.

Entretien 1. C. Et puis des fois, tu t'inspires de choses que tu as vues et d'autres fois, c'est comme... sorti tout droit de ton imagination. S. C'est ça.

Entretien 2. C. Et cette carte-là, tu l'as à quelque part ou... S. Oui, je l'ai dans sciences humaines, puis je l'avais tracée sur une feuille, c'est pour ça, je m'en souviens toujours. C. Tu t'en souviens parce que tu l'as tracée... S. Oui. C. C'est la carte que tu as tracée qui te revient en tête ou si c'est la carte du livre de sciences humaines ? S. La carte que j'ai tracée. C. La carte que tu as tracée. Et cette carte-là, elle est comment ? S. Euh, bien, j'ai tracé en noir, puis c'était pareil comme si c'était une vraie carte. C. C'était pareil.

Entretien 2. S. Puis ils ont dit aussi que, je n'ai pas tellement compris ce bout-là, que ça entraîne une maladie là, puis il y a beaucoup d'immigrants qui sont allés au Canada pour ça, puis c'est là que j'ai vu un gars qui était malade, puis il était dans un lit d'hôpital avec un soluté. (...) C. Est-ce que c'était une image que... tu avais déjà vue ça, quelque part ça ? S. Oui, dans un film.

Entretien 2. C. O.k., c'est une image que tu as eue, ça aussi. S. Oui. C. Est-ce que c'était une image que tu avais déjà vue quelque part, ou... S. Hum, je sais que, quand je suis allée en voyage l'année passée, c'était un paquebot, pas un paquebot, mais c'était un petit bateau blanc, mais sauf que l'avant il était pareil.

Bien que Stéphanie montre son souci du texte et sa capacité à réactiver des éléments tels que perçus, elle enracine rapidement et fréquemment son projet dans la transformation et l'interprétation. En effet, dès le moment où elle interprète le texte à sa manière (en l'évoquant de manière très personnelle et/ou sur la base de ses acquis d'expérience) et

dès le moment où elle transforme les éléments qu'elle réactive, Stéphanie investit davantage le sens de la transformation et de l'interprétation. Si de fait, le sens de la reproduction et de la traduction est observable de par le souci de Stéphanie de faire exister le texte dans sa tête, le sens de la transformation et de l'interprétation paraît tout de même dominant dans l'action mentale qui est réellement effectuée, notamment parce que la réflexion et la compréhension sont principalement portées par l'imaginaire et un rapport à soi. Par conséquent, le sens du texte semble constitué à l'extérieur de la réalité textuelle.

Les extraits suivants sont significatifs de la propension de Stéphanie à élaborer des évoqués visuels principalement nourris par l'imaginaire et porteurs d'une appropriation toute personnelle du texte ⁶⁷.

Entretien 1. C. *Et celle de la deuxième page est comment ? Tu dis que tu vois des gens au restaurant, tu vois des gens qui cherchent des emplois, c'est comment ? Tu peux me décrire ça ?* S. Bien, j'ai vu un Chinois traverser la rue avec des autos, puis j'ai vu qu'il allait vers une usine, puis là, j'ai vu en dedans de l'usine de poissons, j'ai vu un camion qui transportait des poissons, un camion qui transportait des poissons. C. *Donc ça, c'est ton image de la deuxième page.* S. (Signe de tête affirmatif). C. *Est-ce qu'il y a d'autres éléments dans ton image ?* S. (Silence) J'ai vu les poissons qui se font trancher la tête. C. *Les poissons qui se font trancher la tête.* S. (Rires) *Oui.* C. *D'accord.* S. Puis, j'ai vu le chef, mais le chef... je ne lui ai pas vu la face, mettons. C. *Est-ce qu'ils parlaient de ça dans le texte, que les poissons se faisaient trancher la tête, qu'il y avait un chef ?* S. *Non.* C. *Donc, ils ne parlaient pas de ça, dans le texte...* S. *Non, Bien ils disaient juste l'usine, ils travaillaient à l'usine de poissons puis des restaurants.* C. *O.k. Donc tu as retenu ça.* S. *Oui.*

Entretien 1. S. Bien j'ai, c'est ça, quand ils ont dit, dans le paragraphe, que les pommes ça, c'était... les immigrants ils mangeaient beaucoup ça. C. *Oui.* S. Là, j'ai vu une pomme, puis les Irlandais qui mangeaient ça. C. *O.k.* S. Puis quand ils ont dit une affaire comme, ça les rend malpropres, je pense, je ne suis pas trop sûre. C. *Oui.* S. *Impropres, c'est ça. Bien là, j'ai vu un bonhomme sale (rire) à chaque fois.*

Entretien 2. S. Puis ils ont dit aussi que, je n'ai pas tellement compris ce bout-là, que ça l'entraîne une maladie là, puis il y a beaucoup d'immigrants qui sont allés au Canada pour ça, puis c'est là que j'ai vu un gars qui était malade, puis il était dans un lit d'hôpital avec un soluté.

Entretien 2. S. Puis euh, ils ont dit, dit aussi, que pour traverser l'Atlantique, l'océan Atlantique pour arriver au port de Québec, ça prenait douze semaines. C. *Oui.* S. Puis, je voyais des semaines comme... (silence) Parce que moi, quand je me dis les lettres de l'alphabet, je les vois... comme le A (elle indique un endroit dans les airs), ça commence là, puis à C, ça commence, ça va être là (elle indique un autre endroit plus loin). C. *O.k.* S. Mais le B, il va être à quelque part d'autre dans ma tête. C'est comme aussi les chiffres 1, 2, 3 et 4. Le 1 il part de là et le 10 il va être rendu là-bas. C. *C'est tout mêlé.* S. *Oui.* (...) C. *Quand tu penses aux chiffres, ils sont placés d'une manière qui est à toi, c'est toi qui les a placés comme ça.* S. *Oui.* C. *Ce n'est pas comme on les*

⁶⁷ D'autres extraits significatifs sont également présentés dans l'analyse du contenu textuel et dans la gestion des paramètres 1 et 4.

présente habituellement, c'est ta manière à toi. S. Oui. C. Mais toi, tu sais où retrouver les choses ? S. Oui. (...) 21A. S. Bien parce que ça vient automatique, c'est... à chaque fois que je dis douze semaines ou deux mois ou des chiffres, c'est toujours ça que ça fait.

Les extraits suivants, puisés dans le deuxième entretien, sont quant à eux significatifs du rôle du rapport à soi dans l'élaboration des évoqués, tout comme ils sont significatifs de la capacité de Stéphanie à générer des évoqués dans lesquels elle se représente elle-même.

Entretien 2. C. Donc tu as lu le premier paragraphe. J'aimerais d'abord savoir, avant de commencer cette lecture-là, quand je t'ai annoncé que de nouveau on allait lire un texte, est-ce que tu as pensé à ce qu'il faudrait faire pour bien comprendre le paragraphe que tu allais lire ou l'ensemble du texte ? S. Non, tout, tout ce qui s'est passé, c'est que... j'ai comme vu c'est quoi qui s'est passé, l'autre fois. C. Tu as comme vu ce qui s'est passé, l'autre fois. S. Oui. C. Tu peux me préciser ça ? S. Bien j'ai, je savais que c'était un texte, puis je lisais. C. O.k. Donc tu t'es revue en train de lire le texte la semaine dernière, quand on a travaillé ensemble. S. Oui, puis je t'ai vue à côté. (...) S. Puis, quand tu m'as dit que c'était paragraphe par paragraphe, bien je me voyais m'arrêter, puis parler. C. O.k. Tu as imaginé vraiment, tu t'es vue en train de faire l'activité par la suite. S. Oui.

Entretien 2. S. Ben, je sais que j'ai vu aussi, euh, je me suis vue en train de manger une pomme, aussi. C. Tu t'es vue, toi en train de manger une pomme ? S. Oui, j'étais de même, j'avais une pomme en avant, puis j'étais en train de la croquer, j'ai vu ça aussi. C. À quel moment que tu as vu ça, dans le paragraphe, que toi tu mangeais une pomme ? S. Bien quand, euh, je ne l'ai pas vu longtemps. C. O.k. S. C'est après, bien, quand le monsieur mange une pomme, mais tout de suite avant, ça fait, euh, comme, je me vois puis tout de suite après, je me vois, euh, je vois le bonhomme en train de manger une pomme. C. Tu vois le bonhomme qui mange une pomme. S. Oui, je ne sais pas pourquoi. C. O.k. Donc tu t'es vue, toi, en train de manger une pomme. S. Oui, comme ça.

Entretien 2. S. Puis l'autre, c'était marqué « ils parlent anglais », donc là, je voyais, parce qu'à un moment donné, j'étais allée en vacances, puis c'était un métro, j'étais à côté d'un métro, puis il y avait des Anglais qui parlaient, ça fait que, j'ai eu cette image-là.

Entretien 2. S. Mais sauf que j'étais dans la « gang », je ne sais pas pourquoi. C. Tu étais avec eux ? S. Oui, j'étais avec eux. C. Tu te voyais dans l'histoire de ces gens-là qui parlaient anglais ? S. Oui.

Entretien 2. S. Puis en même temps que j'ai dit : « Les hommes, les femmes puis les enfants », j'ai vu ma famille. C. Tu as vu, là, ta famille c'est ça, pendant que tu me le disais. S. Oui. C. Est-ce que tu l'avais vue tout à l'heure, ta famille ? S. (Signe de tête négatif). C. Non. Là, tu me le dis donc, il y a une nouvelle image qui apparaît avec ta famille à toi. S. Je suis comme sur un terrain vert avec une clôture blanche en arrière, puis je vois ma famille collée comme si je prendrais une photo. C. O.k. Est-ce que tu es dans la photo, toi ? S. Euh (silence), euh, je ne le sais pas (rires). Attends un peu... Non. C. Non, toi tu es plus celle qui prendrait la photo de ta famille. S. Oui.

Entretien 2. C. Puis, qu'est-ce que tu as fait pour... Tu sais, tout à l'heure, tu m'as dit, quand tu me racontais, tu me dis : « Bien là, je me suis dit qu'ils devaient s'en aller de leur pays, parce qu'ils étaient tannés d'être là ». Qu'est-ce que t'a fait penser, qu'ils

devaient être tannés d'être là, comment tu as fait ce lien-là ? S. Bien, bien parce que moi, ma famille, on est tellement resté dans un trou (rires), dans la même place, parce qu'on a beaucoup de choses à réparer, puis ça coûte cher. C. Oui. S. Puis mon père, il dit : « On va sûrement rester à Ottawa », puis (hésitations), j'ai dit, j'ai dit, sûrement qu'eux autres aussi sont tannés, ils sont comme nous autres, ils sont tannés .

Entretien 2. C. Et qu'est-ce qui t'a fait dire que c'était comme nous autres, comme nous autres ils ont le goût de partir ? S. Bien c'est ça, moi, ma famille, on a le goût de partir. C. O.k. S. Ca fait que, sûrement eux autres aussi, ils ont le même avis que nous autres.

Entretien 2. S. Bien j'ai compris que (silence), c'est un texte, puis tu peux lire d'autres affaires comme ça, puis c'est ça là. Ca peut, ça peut, quand je vais lire une affaire comme ça, ça peut me revenir ce texte-là. C. Ce texte-là, pourrait te revenir, et, est-ce que tu sais quelles sont les stratégies que tu peux utiliser pour bien lire un texte comme ça ? S. La même chose. C. La même chose, c'est quoi pour toi, la même chose ? S. Bien la même chose que j'ai ressentie là. C. La même chose que tu as ressentie là, et qu'est-ce que tu as ressenti ? S. Bien c'est comment je me sentais quand je l'ai lu, puis euh, les images comment elles sont venues, puis c'est ça.

L'apport prioritaire du sens de la similitude ou la certitude du connu

Bien que les rapports de comparaison soient peu nombreux dans la démarche mise en œuvre par Stéphanie au cours des deux tâches, quelques indices, principalement extraits du deuxième entretien, permettent de penser que Stéphanie est plus sensible au sens de la similitude qu'au sens de la différence. Sa propension à lier des situations du texte à des situations de vécu comparables illustrent notamment cette capacité qu'a Stéphanie de créer le sens à travers la ressemblance. Les extraits suivants sont à cet effet significatifs puisqu'ils illustrent des moments d'entretien où Stéphanie lie justement une situation du texte à une situation connue comparable.

Entretien 2. C. Puis qu'est-ce que tu as fait pour... Tu sais, tout à l'heure, tu m'as dit, quand tu me racontais, tu me dis : « Bien là, je me suis dit qu'ils devaient s'en aller de leur pays, parce qu'ils étaient tannés d'être là ». Qu'est-ce que t'a fait penser qu'ils devaient être tannés d'être là, comment tu as fait ce lien-là ? S. Bien, bien parce que, moi, ma famille, on est tellement resté dans un trou (rires), dans la même place, parce qu'on a beaucoup de choses à réparer, puis ça coûte cher. C. Oui. S. Puis mon père, il dit : « On va sûrement rester à Ottawa », puis (hésitations), j'ai dit, j'ai dit, sûrement qu'eux autres aussi sont tannés, ils sont comme nous autres, ils sont tannés.

Entretien 2. S. Bien j'ai compris que, eux autres aussi, ils veulent s'en aller de leur pays, ils veulent vivre dans un autre pays, pour vivre leur vie, puis ils veulent aussi, ils sont comme nous autres, mais sauf que c'est d'autres personnes. Tu sais, c'est, c'est d'autres personnes qui viennent d'un autre pays, mais ils sont pareils comme nous. C. Pourquoi, à ton avis, ils sont pareils comme nous ? S. Euh parce que, je ne sais pas, c'est, c'est des humains, ils mangent la même chose que nous autres. C. Qu'est-ce qui te fait penser ça ? Est-ce qu'il y a des choses, qui se passent dans ta tête, qui te permettent de voir qu'ils sont comme nous, qui te permettent de penser qu'ils sont pareils. S. Bien,

c'est, le bateau, eux autres aussi, ils peuvent prendre le bateau, tu sais, ils ont de l'argent, puis tout. C. O.k. S. Là, j'ai dit : « Ils sont comme ma famille, puis tout le monde au Canada, ils ont besoin de ça ». C. O.k. Donc, ce sont des pensées que tu as, de comparer cette société-là, les Irlandais avec nous. S. Oui.

Entretien 2. S. Bien j'ai compris que (silence), c'est un texte, puis tu peux lire d'autres affaires comme ça, puis c'est ça là. Ça peut, ça peut, quand je vais lire une affaire comme ça, ça peut me revenir ce texte-là.⁶⁸

Outre ce travail de relations entre des situations comparables, Stéphanie témoigne aussi de sa sensibilité à la ressemblance à travers son discours qui se nourrit régulièrement de situations de similitudes. A quelques endroits, Stéphanie témoigne, à ce propos, de sa tendance à enraciner son action et/ou son discours dans des rapports de type « c'est pareil ».

Entretien 2. C. Donc tu as lu le premier paragraphe. J'aimerais d'abord savoir, avant de commencer cette lecture-là, quand je t'ai annoncé que de nouveau on allait lire un texte, est-ce que tu as pensé à ce qu'il faudrait faire pour bien comprendre le paragraphe que tu allais lire ou l'ensemble du texte ? S. Non, tout, tout ce qui s'est passé c'est que... j'ai comme vu c'est quoi qui s'est passé, l'autre fois.

Entretien 2. C. La carte que tu as tracée. Et cette carte-là, elle est comment ? S. Euh, bien, j'ai tracé en noir, puis c'était pareil comme si c'était une vraie carte.

Bien que les rapports de similitude paraissent plus nombreux dans la démarche de Stéphanie, ils ne sont par contre pas exclusifs puisque Stéphanie témoigne aussi à quelques endroits de sa capacité à percevoir ce qui distingue deux objets de pensée. Cette capacité est notamment observable lorsque Stéphanie approfondit sa comparaison de deux situations et qu'elle perçoit les distinctions.

Entretien 2. C. Est-ce que c'était une image que... tu avais déjà vu ça à quelque part, ça ? S. Oui, dans un film. C. Dans un film, tu avais vu cette image-là, récemment ou ? S. Bien, c'est un film, c'est... j'ai vu le bonhomme puis c'est comme, sauf que la face n'était pas pareille. C. O.k. La figure était différente. S. Oui.

Entretien 2. C. O.k. c'est une image que tu as eue, ça aussi. S. Oui. C. Est-ce que c'était une image que tu avais déjà vue à quelque part ou... ? S. Hum, je sais que quand je suis allée en voyage l'année passée, c'était un paquebot, pas un paquebot mais c'était un petit bateau blanc mais sauf que l'avant il n'était pareil. C'est... la vitre est là, puis ça, c'était rond et on pouvait marcher. Je ne sais pas trop comment expliquer ça. Puis c'est ça, je voyais ça, mais le monde marchait dessus pareil. C. Tu as vu le même bateau à peu près, c'est ça ? S. Oui mais... C. Tu as représenté ce même bateau-

⁶⁸ Les différents extraits déjà présentés qui illustrent l'élaboration d'évoqués visuels enracinés dans des expériences vécues témoignent aussi de cette tendance de Stéphanie à gérer son travail dans des rapports dominants de similitude.

là ? S. Oui, je n'ai pas vu l'arrière, je voyais juste vu où l'avant. C. Tu voyais juste l'avant.

Entretien 2. C. Et est-ce qu'au moment où tu as vu le mot « pommes de terre », est-ce que là, il y a d'autres choses que tu as pensé ? Est-ce que d'autres images sont revenues, par exemple celle où les gens mangeaient des pommes de terre ou la pomme de terre, est-ce que ça, c'est revenu ou non ? S. Bien, bien non parce que tantôt j'ai dit : « pomme », ça m'a donné une pomme ». Une pomme de terre c'est... j'ai comme vu de la terre, puis une pomme dedans. C. O.k. Tu as fait une nouvelle image quand tu as pensé à pomme de terre cette fois-ci ? S. Oui.

Un discours enraciné dans l'exemple : des indices du sens d'application

Comme pour les autres structures de projets de sens, l'apport du sens de l'explication et du sens de l'application est difficile à analyser avec précision faute d'indices suffisants. La seule observation que l'on peut réaliser est la suivante : très régulièrement, Stéphanie enracine son discours dans la présentation d'exemples qui lui permettent d'illustrer ses propos.

Les extraits suivants sont significatifs de cet emploi fréquent d'exemples pour appuyer le discours.

Entretien 1. S. Bien je pense que je suis en train de lire, mais je ne sais pas ce que je lis, puis là, je continue, puis là, ça commence à revenir. (...) Puis là, je lis, je fais... je dis comme mettons aujourd'hui en 1930 admettons... C. Oui. S. Puis là, je sais qu'est ce que je lis, mais c'est pas, il n'y a rien comme une image.

Entretien 1. C. Est-ce que ça arrive pour ce texte-là que, qu'il y a des choses qui sont dans ta tête que tu peux réentendre ? S. Non, celle-là non. C. Celui-là, ça n'a pas occasionné ça. S. Non. C. Mais tu peux...ça, ça peut arriver des fois dans ta... S. Oui, comme, on a lu un livre dans Capsule, une histoire d'une fille qui est « rejet », puis ça, il y a des mots qui me revient. C. Là y a des mots qui te reviennent. S. Oui.

Entretien 1. C. Puis, quand tu as vu ça, tu as tout de suite pensé que tu voulais raconter ça à ta mère ? S. Oui, comme André, l'autre fois, il disait du blé, du blé d'Inde, ça vient du blé de l'Inde. C. Oui. S. Ils appellent ça du blé d'Inde, ça je l'ai dit à ma mère. J'ai dit que c'est pour ça qu'on appelait du blé d'Inde, c'est du blé de l'Inde. C. O.k. S. Elle a dit « Ah! » C. Donc là, pour le pâté chinois, tu as eu cette même idée-là de dire : « je vais le mettre dans ma tête parce que je vais le raconter ». S. Oui. C. Est-ce que tu t'es dit ça ou tu t'es vue déjà en train de raconter à ta mère ? S. Je me suis dit ça. C. Tu t'es dit ça. Tu t'es donné ce truc-là, puis tu l'as mis dans ta tête. S. Oui.

Entretien 2. C. Donc tu as lu le premier paragraphe. J'aimerais d'abord savoir, avant de commencer cette lecture-là, quand je t'ai annoncé que de nouveau on allait lire un texte, est-ce que tu as pensé à ce qu'il faudrait faire pour bien comprendre le paragraphe que tu allais lire ou l'ensemble du texte ? S. Non, tout, tout ce qui s'est passé, c'est que... j'ai comme vu c'est quoi qui s'est passé l'autre fois. (...) puis, je t'ai vue à côté (...) Puis quand tu m'as dit que c'était paragraphe par paragraphe bien je me voyais m'arrêter puis parler.

Entretien 2. S. Je ne sais pas à chaque fois que je lis un texte puis qu'il y a des affaires de même, ça me garde toujours ça de côté, mais je m'en rappelle pas. C. Mais tu ne t'en rappelles pas toujours. S. (Rires) Oui, quand ça fait deux jours, je m'en rappellerai pas. C. O.k. Là tu t'en rappelles parce que c'est récent, mais demain tu t'en, tu ne pourras peut-être pas le revoir ? S. Oui mais peut-être que je vais m'en souvenir. Je ne sais pas. C. o.k. Mais tu ne le mets pas dans ta tête dans le but de t'en souvenir extrêmement longtemps. S. Oui. C. O.k. S. Si, si c'est à un examen, je vais essayer, mais si ce n'est pas un examen, bien...

Le sens (fragile) de l'espace avant le sens du temps

Quoique fragile, le sens de l'espace paraît plus dominant chez Stéphanie dans la mesure où sa démarche s'enracine principalement dans l'élaboration d'évoqués visuels représentatifs la plupart du temps d'une large partie du texte (ou de ce que cette partie lui inspire). Au contraire, le sens du temps paraît très peu investi.

Le sens de l'espace : précisions

De manière générale, Stéphanie ne semble pas (dans son discours du moins) avoir une préférence donnée pour le traitement de petites ou de grandes unités de sens, comme l'illustre cet extrait.

Entretien 2. S. (...) mais, des fois, ce n'est pas ça... des images qui me font penser à ça, soit une phrase ou tout le paragraphe. C'est peut-être, peut-être un mot, ça me donne une image ou deux phrases me donnent une image ou le paragraphe au complet me donne une image.

L'observation des actions mentales qu'elle pose permet par contre d'observer une certaine propension à traiter globalement les informations. C'est en effet généralement par quelques images (souvent peu précises quant au contenu du texte) que Stéphanie réalise son appropriation du texte. Les extraits suivants illustrent l'élaboration fréquente d'évoqués visuels d'ensemble (élaborés généralement à la lecture des mots du texte).

Entretien 1. C. Est-ce que ça a été comme ça pour tout l'ensemble du texte, de toujours travailler sur la même image, ou d'un paragraphe à l'autre, il y a une nouvelle image qui surgissait ? S. Il y a ... Première page j'ai, j'ai, j'ai vu les montagnes, puis la deuxième page, j'ai vu...que, que les Chinois, ils cherchaient des emplois. C. O.k. S. Puis là, ils vont au restaurant, là, j'ai vu une usine de poissons. C. O.k. Ça, c'est une autre image complètement, ça qui apparaît. S. Oui, c'est la deuxième page. C. Ça, c'est l'image de la deuxième page. S. Oui. C. C'est ça. Parce que tu as eu, si je comprends

bien, tu as eu une image pour la première page puis une image pour la deuxième page.

S. Oui. C. C'est bien ça. S. Oui.

Entretien 1. C. O.k. Et est-ce que ces images-là que tu avais pour lire le texte, comme pour ce paragraphe-là, tu me dis : « j'ai vu des gens travailler, j'ai vu les Rocheuses, j'ai vu les roches tomber ». S. Oui. C. Est-ce que les images, elles sont toutes en même temps dans la même image, c'est différentes images une à l'arrière de l'autre ou... S. C'est dans la même image. C. C'est dans la même image, tu vois tout ça ? S. Oui. C. Dans la même image. Et elle apparaît, cette image-là du moment que tu lis le texte, l'image apparaît ou elle se fait à la fin du paragraphe, ton image ? S. Pendant que je lis le texte. C. Pendant que tu lis le texte, donc au tout début du paragraphe, l'image n'est pas nécessairement pareille comme elle l'est à la fin. S. Oui. C. Parce que tu as rajouté des éléments ? S. C'est ça. C. C'est ça. S. Comme mettons au début, ils disent des montagnes Rocheuses, là je vois les montagnes Rocheuses, là ils sont en train de travailler, je rajoute dans ma tête des affaires. C. Tu rajoutes des choses, o.k., sur ton image du paragraphe. S. Oui.

Entretien 1. C. Et celle de la deuxième page est comment ? Tu dis que tu vois des gens au restaurant, tu vois des gens qui cherchent des emplois, c'est comment ? Tu peux me décrire ça ? S. Bien, j'ai vu un Chinois traverser la rue avec des autos, puis j'ai vu qu'il allait vers une usine, puis là, j'ai vu en dedans de l'usine de poissons, j'ai vu un camion qui transportait des poissons, un camion qui transportait des poissons. C. Donc ça, c'est ton image de la deuxième page. S. (Signe de tête affirmatif).

Entretien 1. C. Est-ce que tu as l'impression que c'est pas mal ce que tu as fait pour faire exister ce texte-là dans ta tête ou y il a d'autres choses que tu as faites que tu ne m'as pas dites encore ? S. C'est ça que j'ai fait. C. C'est pas mal ça. Donc tu lis le texte et puis tu te fais des images sur ce texte-là, une première image-film pour la première page, puis une deuxième pour la deuxième page. S. Oui.

Entretien 1. C. O.k. Et est-ce que, d'un paragraphe à l'autre, ton image, elle t'accompagne toujours ? S. Oui. C. Elle est toujours là, et puis tu la complètes, c'est ça ? S. Oui. C. Et quand tu tombes avec le deuxième paragraphe, pas le deuxième paragraphe mais la deuxième page, quand tu me dis : « j'ai comme une deuxième image qui se forme », est-ce que là, à ce moment-là, les images que tu t'es faites pour le début, elles disparaissent ou elles sont encore là ? S. Non, c'est comme... elles seraient... je ne les vois pas, mais elle est à côté. C. Tu sais qu'elles sont là. S. Oui. C. O.k. Et si tu as besoin, tu peux les faire revenir dans ta tête. S. Oui.

Entretien 2. S. Bien j'ai, c'est ça, quand ils ont dit, dans le paragraphe, que les pommes ça, c'était... les immigrants, ils mangeaient beaucoup ça. C. Oui. S. Là, j'ai vu une pomme puis les Irlandais qui mangeaient ça. C. O.k. S. Puis quand ils ont dit une affaire comme « ça les rend malpropres », je pense, je ne suis pas trop sûre. C. Oui. S. Impropres, c'est ça. Bien là, j'ai vu un bonhomme sale (rire) à chaque fois. Ca m'a donné une image, c'est ça.

Entretien 2. C. Puis la première image que tu as eue, c'est, ce sont des gens qui mangeaient des pommes ? S. Oui. C. Est-ce que c'est bien ça ? S. Oui puis après, j'ai vu un bonhomme sale puis après, j'ai vu un bonhomme avec son soluté. C. O.k. Donc, ça, ce sont les images que tu as formées à la lecture de ce paragraphe-là. S. (Signe de tête).

Principalement, ces évoqués visuels plutôt généraux semblent nourris par un traitement synthèse de l'information. Dans le prolongement de ce traitement, ces évoqués paraissent permettre une compréhension d'ensemble. A ce propos, et à plusieurs endroits dans les deux entretiens, Stéphanie témoigne d'une démarche qui s'enracine

dans quelques éléments clés d'appropriation et dans une construction du sens qui reste vague⁶⁹. Les extraits suivants illustrent cette propension de Stéphanie à ne traiter que quelques éléments du texte (souvent sans organisation, sans précision et sans justification de sens). De même, ils témoignent de sa propension à ne réactiver que ces éléments pour exprimer sa compréhension.

Entretien 1. C. *O.k. Puis quand tu me le racontes, c'est important pour toi, de me le raconter dans l'ordre, c'est-à-dire comment ça commence, puis après, ou tu aurais pu me le raconter tout mélangé puis ça ne t'aurait pas causé de problème ?* S. *Mélangé, ça ne me dérange pas.*

Entretien 1. S. *L'élément plus important, je l'ai vu en plus petit, je ne sais pas pourquoi.* C. *Tu l'as vu en plus petit.* S. *(Signe de tête affirmatif) C. Est-ce c'est comme si tu, tu avais vu toute l'image en général, mais que tu avais fait comme un focus juste sur un petit bout de l'image pour m'en parler, ou tu revois juste un petit élément de cette image-là, c'est juste lui qui te revient ?* S. *Oui.* C. *C'est juste lui qui te revient ?* S. *C'est, c'est, oui.* C. *Puis ce sont des images que tu avais vues ou si ce sont des nouvelles images qui se sont créées quand tu m'en parlais ?* S. *C'est les mêmes images que j'avais vues.* C. *Les mêmes images que tu avais vues.* S. *Oui.* C. *Mais juste quelques éléments clés.* S. *Oui, c'est ça.*

Entretien 2. C. *Donc tu as une partie d'une image... S. C'est compliqué (rires).* C. *Puis tu as des mots, tu as une phrase.* S. *Oui, ça peut revenir facilement comme si... euh, je te dis que je vois, j'entoure, ça je vois ça mais je vois aussi l'image, en même temps mais un petit plus loin. Tu sais, c'est flou.* C. *O.k. Et par contre, ce qui est entouré, est-ce que ce sont des mots qui sont clairs, que tu peux lire comme s'ils étaient devant toi, ou ça aussi c'est flou ?* S. *Bien c'est comme si tu regarderais un point, mais toutes les autres choses, c'est flou.* C. *O.k. S. C'est ça que je vois.*

Entretien 2. S. *Bien le XIX^e siècle là, il me semble que c'est XIX^e siècle, ça a pas, ça n'a pas d'importance.* C. *Ça ne te disait rien de particulier, le XIX^e siècle.* S. *Oui.* C. *Donc tu as passé par-dessus ou tu as voulu quand même le mettre dans ta tête ?* S. *J'ai voulu quand le mettre dans ma tête, mais c'est pas très important. (...) mais pas très utile. (...) Je ne sais pas, à chaque fois que je lis un texte puis qu'il y a des affaires de même, ça me garde toujours ça de côté, mais je m'en rappelle pas.*

Entretien 2. S. *Bien, XIX^e siècle, bien c'est les Irlandais, ils ont habité au Canada là. C'est ça, j'ai compris ça puis j'ai compris aussi (silence), j'ai rien compris d'autre.*

Entretien 2. C. *O.k. Et si je te demande de me raconter ce que tu as compris de ce deuxième paragraphe-là, qu'est-ce que tu peux me dire ?* S. *Bien c'est ça, ils ont, les pommes, c'était ce qu'ils mangeaient le plus souvent, puis ils ont, ce que j'ai compris, ils ont trouvé que ça rendait une maladie, je pense.* C. *Oui.* S. *Puis ça les mettait impropres, puis euh (silence), c'est ça à peu près.* C. *C'est à peu près ça que tu as compris.* S. *Le résumé, c'est ça.*

⁶⁹ De manière générale, Stéphanie a besoin de temps mental pour entrer dans la précision évocative. Ceci s'observe par exemple dans le deuxième entretien lorsque la représentation de la pomme de terre est d'abord et avant tout illustrée par une pomme. **Entretien 2.** C. *Et est-ce qu'au moment où tu as vu le mot « pommes de terre », est-ce que là il y a d'autres choses que tu as pensé ? Est-ce que d'autres images sont revenues, par exemple celle où les gens mangeaient des pommes de terre ou la pomme de terre, est-ce que ça, c'est revenu ou non ?* S. *Bien, bien non parce que tantôt j'ai dit « pomme », ça m'a donné une pomme. Une pomme de terre, c'est... j'ai comme vu de la terre puis une pomme dedans.* C. *O.k. Tu as fait une nouvelle image quand tu as pensé à pomme de terre cette fois-ci ?* S. *Oui.*

Enfin, outre cette démarche d'appropriation du texte fortement enracinée dans le traitement synthétique et général de l'information, l'inscription du travail dans l'espace s'observe également par l'apparent enracinement du travail évocatif dans une gestion spatiale des évoqués. C'est du moins ce que l'on peut observer dans le discours de Stéphanie, qui, à de multiples occasions, exprime l'idée d'un travail qui s'organise dans et par l'espace. Les extraits suivants, puisés exclusivement dans le deuxième entretien, illustrent cette gestion à dominante spatiale des évoqués élaborés ou du moins le caractère fort imprécis du travail évocatif.

Entretien 2. S. Puis là, quand tu me l'expliques, qu'est-ce qui te revient en tête pour pouvoir me le raconter ? S. Bien c'est ça, au Canada, parce que tu me l'as dit puis, je l'ai lu. C. O.k. S. Puis le reste, j'ai un peu de la misère à lire. C. Tu as un peu de la misère à lire. Tu l'as trouvé difficile, ce paragraphe-là ? S. Oui, un peu à comprendre mais j'ai pas, à la fin, je n'ai pas dit c'est quoi je comprenais. C. O.k. Est-ce que le mot XIX^e siècle, tu l'as revu écrit là, quand tu me l'as dit, ou tu ne l'as pas revu dans ta tête ? S. Euh, je l'ai vu sur le texte mais c'est comme si je le « voyais » pas. Bien tu sais, je le « voyais » embrouillé. C. O.k. S. Je vois la place, mais pas le mot. C. Ah, tu voyais la place. Quand tu me l'as dit, tu vois la place où est-ce qu'il était, mais tu voyais pas le mot. S. Oui.

Entretien 2. C. C'est comme un film qui bouge. S. Oui comme quand je te disais que je voyais un bonhomme sale, j'en voyais plein d'autres en arrière qui bougeaient ou qui faisaient un épicerie, des affaires de même. C. O.k. S. Puis euh, c'est ça, mais je les voyais embrouillés.

Entretien 2. S. C'est comme je lis le troisième texte et je vois les, les deux textes, sont fait pareils sauf que ça, je les vois embrouillés.

Entretien 2. S. Puis euh, ils ont dit dit aussi que, pour traverser l'Atlantique, l'océan Atlantique pour arriver au port de Québec, ça prenait douze semaines. C. Oui. S. Puis je voyais des semaines comme... (silence) Parce que moi quand je me dis les lettres de l'alphabet, je les vois... comme le A (elle indique un endroit dans les airs), ça commence là, puis à C, ça commence, ça va être là (elle indique un autre endroit plus loin). C. O.k. S. Mais le B, il va être à quelque part d'autre dans ma tête. C'est comme aussi les chiffres 1, 2, 3 et 4. Le 1, il part de là, et le 10, il va être rendu là-bas. C. C'est tout mêlé. S. Oui. C. Les chiffres, ils ne sont pas nécessairement en ordre dans ta tête ? S. Oui, c'est ça, mais je sais par cœur où est-ce qu'ils sont, puis c'est comme, les semaines, le dimanche, il est là (elle indique un endroit dans les airs), lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi (en énumérant les jours de la semaine, elle fait un cercle). C. C'est toujours comme ça quand tu te représentes une semaine, c'est ça ? S. Oui, c'est toujours comme ça.

Entretien 2. C. O.k. Puis, quand, là tu as repensé à ce deuxième paragraphe-là en te disant : « Ah, c'est peut-être », comment il est revenu, le deuxième paragraphe, comment les liens se sont faits ? S. Bien c'est comme, je cherchais vers la fin à cause que je pense que c'est vers la fin. C. Oui. S. Bien je cherchais vers la fin, dans ma tête aussi je cherchais les mots mais c'est comme si je ferais : « Oui c'est ça, non ce n'est pas ça », puis là, c'est toute mélangé.

LES CONTENUS ÉVOCATIFS

Dans le prolongement des formes évocatrices qui demeurent limitées dans leur portée (à cause notamment du peu de mobilité et de maîtrise dont ces dimensions de la vie mentale font l'objet), les contenus évocatifs sont chez Stéphanie également limités dans la mesure où les évocations générées à la lecture du texte demeurent prioritairement dominées par une gestion évocative visuelle enracinée dans les paramètres 1 et 4.

Si l'apport des évoqués visuels est sensiblement facile à observer, l'apport des évoqués de nature auditive et/ou verbale est par contre beaucoup plus difficile à observer et à analyser, notamment parce que les extraits d'entretien à ce propos sont plus confus, imprécis, voire contradictoires. L'analyse du contenu du travail évocatif mis en œuvre par Stéphanie n'est donc pas toujours aisée à réaliser. De même, l'apport réel ou non du discours d'entretien sur l'élaboration et l'approfondissement du sens n'est pas non plus facile à détailler.

La nature des évoqués : la dominante des évoqués visuels et la complémentarité ponctuelle des évoqués verbaux

À de multiples endroits dans les deux entretiens, Stéphanie explicite le support privilégié que constituent les évoqués visuels dans son travail mental. Véritable condition de l'attention et de la compréhension (tel que cela a déjà été présenté), le fait de se représenter le texte par des évoqués visuels est une dominante de la démarche de Stéphanie et un élément sur lequel elle parvient à discourir facilement. Les extraits suivants sont à cet effet significatifs. Le premier groupe d'extraits témoigne d'une expression spontanée. Le deuxième groupe d'extraits confirme quant à lui cet apport des évoqués visuels à la suite d'un questionnement direct.

Entretien 1. C. *D'abord, j'aimerais savoir, quand je t'ai dit, quand je t'ai annoncé que tu allais avoir à lire un texte et le comprendre, est-ce que tu as d'abord pensé, avant même d'avoir le texte en mains, à ce que tu devais faire pour bien comprendre le texte ?* S. *Bien un peu. J'ai dit, dans ma tête, j'ai dit : « il faut que je vois c'est quoi le texte, puis, puis comme me refaire l'image de ce qui est écrit, me refaire l'image dans ma tête ».* C. *Ça, tu t'es dit ça avant même de commencer la lecture ?* S. *Oui.*

Entretien 1. S. *Euh... C'est comme, mettons, je lis « risquant régulièrement leur vie lorsqu'il était nécessaire de faire exploser des roches qui gênaient leur route », là, c'est un peu mêlé, dans ma tête, l'image était un peu mêlée, puis là, j'ai recommencé lentement, puis c'est revenu.(...) je refais une image (...) ça recommence à former les affaires que je lis.*

Entretien 1. C. O.k. *Et si je te demandais là, maintenant (...) ces images-là que tu me racontes, qui reviennent entourées, etc., c'est ça qui est revenu pour que tu puisses me raconter comment tu avais compris le texte ? S. Oui. Si elles ne reviendraient pas, je ne saurais pas qu'est-ce que j'ai lu.* C.

Entretien 1. S. J'ai compris que c'était important de faire une stratégie. C. Oui. S. Parce que, comme avant, je ne faisais pas de stratégie comme ça, je ne comprenais pas le texte. C. O.k. S. Puis, quand André il nous a expliqué qu'il fallait faire une stratégie dans notre tête puis se faire des images, là, j'ai commencé à comprendre, puis, quand j'ai eu à le faire, ça m'est revenu mais c'était difficile. C. C'était difficile. S. Mais asteure, ça revient automatiquement. C. O.k. André vous l'a déjà suggéré cette stratégie-là de faire des images quand vous lisez ? S. Oui, il a dit c'est mieux de faire une stratégie parce qu'avant, il y a beaucoup de personnes qui avaient de la misère à lire à cause de ça, puis il dit : « Faites-vous une stratégie dans votre tête comme moi c'est une image, tu sais je me fais une image ». C. O.k.

Entretien 2. S. A chaque fois. Ca m'a donné une image, c'est ça.

Entretien 2. S. Bien c'est... les images, si je n'ai pas d'images, je ne comprends pas.

Entretien 2. C. Quand tu m'en reparles, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête, qu'est-ce qui revient dans ta tête pour que tu puisses m'en parler ? S. Les mêmes images. C. Les mêmes images qui reviennent.

Entretien 2. C. O.k. Quand tu commences à lire le troisième paragraphe, qu'est-ce que tu as fait pour bien le comprendre celui-là ? S. Bien c'est ça, j'ai fait comme les autres, j'ai vu les images à chaque phrase que je lisais, puis, euh, puis c'est comme ça que je comprends.

Entretien 2. S. Parce que moi, à chaque fois que je lis un texte, c'est jamais pareil. C. C'est jamais pareil d'un texte à l'autre. Tu n'as pas toujours les mêmes stratégies pour... S. Bien non, bien oui, mais c'est toujours des images comme des films, mais c'est jamais qu'est-ce que je vois ou qu'est-ce que je ressens quand je lis un texte. C. C'est jamais ce que tu vois ou ce que tu ressens, qu'est-ce que tu veux dire par là ? S. Oui, bien parce que ce que je vois, je te dis que je vois les mots par images, mais des fois, ce n'est pas ça... des images qui me font penser à ça, soit une phrase ou tout le paragraphe. C'est peut-être, ça peut être un mot, ça me donne une image ou deux phrases me donnent une image, ou le paragraphe au complet me donne une image. C. O.k.

Entretien 1. C. Donc c'était ça que tu voulais, avant même la lecture, tu avais cette idée-là de faire exister le texte avec certaines images, c'est ça ? S. Oui.

Entretien 1. C. Et si je te demandais, avant la lecture du texte, tu m'as dit : « Moi, ce que je voulais faire, je voulais faire ça, faire exister le texte ». Tu avais vraiment cette idée-là à toutes les fois... quand tu lisais le texte « il faut que je me fasse des images pour bien comprendre » ? S. Oui.⁷⁰

Entretien 2. C. Mais si on revient à ce que tu as fait pour le début de la phrase, donc il y a eu des images qui sont apparues par le fait qu'ils étaient des gens qui parlaient anglais, ou tu t'es vue en train de parler anglais toi aussi, c'est bien ça ? S. Oui. C. Et par rapport au... ça, cette image-là, elle t'aidait à comprendre, elle te permettait de représenter bien le texte, c'est ça ? S. (Signe de tête affirmatif).

⁷⁰ Mais l'apport est non systématique. **Entretien 1.** C. Est-ce que, il n'y a pas d'images ou il y a des images qui se sont créées pour cette partie-là ? S. Non.

Bien que les évoqués visuels paraissent dominants dans l'action mentale de Stéphanie, ils ne semblent pas, par contre, exclusifs puisque, à quelques occasions, Stéphanie explicite également l'apport d'un certain discours intérieur⁷¹. Ces évoqués, que l'on peut supposer de nature verbale, sont principalement exprimés par un discours de type « je me redis » et semblent porteurs de sens lorsque surgit un obstacle (principalement lorsque le texte paraît plus complexe à traiter). Les extraits suivants sont à cet effet intéressants.

Entretien 1. C. O.k. *Est-ce que, quand tu ne comprends pas comme ça certains mots, est-ce que tu as essayé de te dire dans tes propres mots à toi pour t'aider à comprendre ?* S. *Oui, bien comme tantôt, j'ai lu puis je comprenais pas le paragraphe, tu sais, j'ai arrêté de lire, j'ai regardé la feuille, puis là, j'ai su c'était quoi, puis j'ai continué.* C. *Comment tu as su c'était quoi, qu'est-ce qui est arrivé dans ta tête pour que tu saches c'était quoi ?* S. *Bien, j'ai...je l'ai lu, bien après, je ne sais pas.... quand j'ai arrêté de lire, là j'ai su c'est quoi, j'ai appris la dernière phrase, ça veut dire qu'ils ont fait ça, ça veut dire qu'ils ont fait ça puis toute.* C. *Donc, tu as redit dans tes mots ce qu'ils avaient fait dans ce paragraphe-là.* S. *Ouais, ou bien je relis un petit peu.* C. *Ou tu relis pour savoir.*

Entretien 1. S. *Sauf que celle-là, que les Chinois avaient de la misère à avoir un salaire là, puis là, ils disaient que le gouvernement... en tout cas, le gouvernement (mots incompréhensibles), là, c'était à la deuxième page.* C. *Oui.* S. *Puis, j'ai vu qu'ils avaient de la misère, puis là, j'ai dit que c'est pour ça.* C. O.k. *Tu t'es dit : « C'est pour ça ».* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Est-ce que tu comprenais bien le paragraphe, tout ce qu'on t'expliquait ?* S. *Oui, comme, euh, à la fin du texte, j'ai arrêté un peu parce, tantôt, je m'en souvenait pas ce que je lisais.* C. *Oui.* S. *Là, j'ai dit : « Là, je vais m'en souvenir, ça fait que je vais tout expliquer qu'est-ce qui était marqué », puis j'ai tout expliqué.* C. O.k. *Donc, à la toute fin du texte, tu as pris un temps pour essayer... Quand tu me dis t'expliquer, est-ce que c'est te redire dans tes mots à toi à peu près qu'est-ce que tu as compris, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *Donc tu as redit dans tes mots.* S. *Comme euh, j'ai, j'avais dit : « Les hommes, les femmes, euh, il faut qu'ils se cherchent une autre vie ailleurs, puis ils parlent anglais, puis je voyais les images en même temps que je disais ça.* C. *En même temps que tu disais ça, tu as des images pour t'aider, c'est ça ?* S. *Oui.*

Parallèlement, d'autres extraits, nombreux, permettent aussi d'observer que l'apport des évoqués verbaux au cours de la lecture est bien relatif puisqu'il est très occasionnel.

Entretien 1. C. O.k. *Et pour que les images naissent de ça, tu ne fais que lire les mots et, quand tu lis un mot, il y a une image qui apparaît.* S. *Oui, ça vient automatiquement.* C. *Tu n'es pas obligée de traduire dans tes propres mots à toi, de te redire les choses pour faire faire une image ?* S. *Non.*

Entretien 1. C. O.k. *Et pour le garder de côté, tu fais quoi de particulier ? Juste de le lire une fois tu l'as gardé de côté, ça y est ou tu dois faire quelque chose ?* S. *Non je le lis une fois.* C. *Tu le lis une fois. Tu n'as pas eu besoin de le répéter ou ...* S. *Non.*

⁷¹ Cette expression est par contre moins spontanée.

Entretien 2. C. *Est-ce qu'il y a d'autre chose que tu as fait pour comprendre ce petit paragraphe-là ?* S. Non. C. Non. *Est-ce qu'il y a eu des mots que tu as eu besoin de remettre, de redire ça dans tes mots à toi pour mieux les comprendre ou euh, de te faire un résumé à la fin du paragraphe pour dire : « ah o.k., je comprends » ?* S. Non.

Entretien 2. C. O.k. *Les images, quand tu te fais des images comme tu viens de me décrire, est-ce qu'elles apparaissent du moment où tu lis le texte, l'image surgit tout de suite ou tu dois te parler le texte, le redire dans tes mots, puis là, il y a des images qui apparaissent ?* S. Non, c'est à force que je lis plus loin ça, ça me fait une image.

Entretien 2. C. *Est-ce que tu as eu, dans ce paragraphe-là, à reprendre certains mots dans tes mots à toi pour mieux comprendre le paragraphe, ou c'est un peu comme les autres paragraphes, c'est-à-dire tu lis, puis tout de suite les images sont apparues ?* S. Bien c'est ça, les images sont apparues, comme je l'ai dit, ça apparaît.

Quant aux évoqués auditifs et aux évoqués kinesthésiques, leur élaboration est difficile à observer et à analyser. En effet, seul un petit nombre d'extraits permet de confirmer leur apport (pour les tâches exigées ou dans un autre contexte). Au contraire, d'autres infirment cet apport.

Entretien 1. C. O.k. *Est-ce que tu es capable de te réentendre aussi lire le texte ? Si tu penses à ce texte-là, est-ce qu'il y a des mots qui te reviennent comme si tu te réentendais les lire ?* S. Des fois. C. Ça peut arriver. S. Oui. C. *Est-ce que ça arrive pour ce texte-là que, qu'il y a des choses qui sont dans ta tête que tu peux réentendre ?* S. Non, celle-là non. C. Celui-là, ça n'a pas occasionné ça. S. Non. C. Mais tu peux...ça, ça peut arriver des fois dans ta... S. Oui, comme, on a lu un livre dans Capsule, une histoire d'une fille qui est « rejet », puis ça, il y a des mots qui me reviennent. C. Là, y a des mots qui te reviennent. S. Oui. C. *Et ces mot-là, quand ils te reviennent, tu les réentends, c'est ça ?* S. Oui. C. *Ou tu les revois écrits ?* S. Je les réentends. C. Tu les réentends. *C'est ta voix que tu réentends à ce moment-là ?* S. Je ne sais pas. (...) C'est comme une voix bizarre, je ne la connais pas, mais c'est une voix. C. O.k. *C'est ta voix intérieure peut-être ?* S. Oui (rires).

Entretien 2. C. *Est-ce que tu es capable de te réentendre lire des parties du texte quand tu m'en parles ?* S. (Hésitation) Non. C. Non. S. Euh, attends un peu (silence) oui un peu. C. Un peu. S. Oui. C. *Tu peux réentendre au besoin ?* S. Je m'entends dire au XIX^e siècle (silence) puis il y a des Irlandais qui sont au Canada, qui sont venus au Canada. C. O.k. S. Puis je m'entends juste dire ça. C. Tu t'entends dire ça. *Est-ce que tu voulais, quand tu lis le texte, est-ce que tu as le projet de mettre ça dans ta tête, de te réentendre lire plus tard, ou là, tu te réentends, mais c'est comme, tu ne voulais pas vraiment, mais tu es capable de te réentendre ?* S. Oui, c'est ça.

Entretien 2. S. Bien j'ai, je savais que c'était un texte puis je lisais. C. O.k. *Donc tu t'es revue en train de lire le texte la semaine dernière quand on a travaillé ensemble.* S. Oui, puis je t'ai vue à côté. C. *Puis tu m'as vue à côté. Est-ce que tu nous réentendais parler aussi ?* S. Non.

Entretien 2. C. *Dans tes mots à toi, qu'est-ce tu me dirais que tu as compris de notre discussion, que ça t'a permis de comprendre qu'est-ce que tu faisais, quelles sont tes stratégies ?* S. Bien j'ai compris que (silence) c'est un texte, puis tu peux lire d'autres affaires comme ça, puis c'est ça là. Ça peut, ça peut, quand je vais lire une affaire comme ça, ça peut me revenir, ce texte-là. C. *Ce texte-là pourrait te revenir et est-ce que tu sais quelles sont les stratégies que tu peux utiliser pour bien lire un texte comme ça ?* S. La même chose. C. *La même chose, c'est quoi, pour toi, la même chose ?* S. Bien

la même chose que j'ai ressentie là. C. La même chose que tu as ressentie, et qu'est-ce que tu as senti ? S. Bien c'est comment je me sentais quand je l'ai lu puis euh, les images comment elles sont venues, puis c'est ça. C. O.k. S. Sûrement que quand je vais lire une autre affaire sur l'Irlande...les Irlandais, je vais te voir parce que c'est toi qui m'a fait apprendre en faisant la lecture de ça.

La gestion paramétrique : un film évocatif enraciné dans la gestion prioritaire du domaine du concret et de l'imaginaire (paramètres 1 et 4)

Le travail évocatif élaboré par Stéphanie se réalise principalement au moyen d'une sorte de film mental⁷² dans lequel des images concrètes représentatives du texte, éventuellement inspirées de l'imaginaire (ou d'expériences vécues), sont élaborées à la lecture du texte.

Les extraits qui témoignent de cette double gestion sont très nombreux et observables dans les deux entretiens. Les extraits ci-dessous témoignent d'une gestion du paramètre 1 nourrie par le contenu réel du texte.

Entretien 1. C. Et comment tu voulais le mettre dans ta tête, ce texte-là ? S. Bien, comme tantôt, j'ai lu, euh, que les travailleurs à Vancouver, bien ils faisaient des chemins puis des rues, des chemins d'acier en tout cas. C. Oui. S. Je ne sais pas, ils disaient qu'il y avait des montagnes, les montagnes Rocheuses. Je voyais les montagnes Rocheuses, en Colombie-Britannique comme, bien en tout cas, je voyais toute la Colombie-Britannique, en tout cas, je les voyais travailler.

Entretien 1. S. Bien là, premièrement, j'ai, j'ai lu la première phrase. C. Oui. S. Puis là, la première phrase, ça me disait rien. Puis après, j'ai lu un petit peu plus loin, puis ça m'a donné une petite idée. C. Une petite idée. Quand ça ne te disait rien, qu'est-ce qui fait que ça te disait rien, la première phrase ? S. Bien c'est... Le titre ne me disait rien. C. O.k. Tu n'as pensé à rien de particulier en lisant le titre, c'est ça ? S. Non. C. o.k. S. Puis après, j'ai vu la première phrase, me disait rien non plus, j'ai continué puis là, ça parlait des Chinois qui construisaient quelque chose, là, je me suis imaginé ça.

Entretien 1. S. Bien, quand ils ont dit qu'ils construisaient quelque chose, j'ai vu des montagnes, les montagnes Rocheuses. Quand ils disaient des roches dangereuses, je pense...C. Oui. S. J'ai vu des roches en train de s'écrouler, des affaires de même. C. Donc tu... S. Puis qu'eux autres, ils travaillaient. C. Tu voyais les Chinois qui travaillaient aussi ? S. Oui.

⁷² **Entretien 1.** S. Je vois, c'est comme si tu regarderais quelqu'un qui traverse la rue, puis qui s'en va manger. C. O.k. Puis... mais tu vois tout ça en même temps qu'il traverse la rue, tu vois dans l'usine, tu vois en train de couper la tête ou si c'est comme séquentiel, comme un film, comme si ça bougeait ? S. Oui, c'est ça. C. C'est plus comme un film. Donc, c'est comme si, pour la deuxième page, tu as un film et pour la première page, tu as un petit film. S. Oui, c'est ça. **Entretien 2.** C. C'était comme un film ces images-là, elles bougeaient, ou c'est plus comme une photo qui représente les sections que tu viens de me parler ? S. C'était un film. C. C'est comme un film qui bouge. S. Oui, comme quand je te disais que je voyais un bonhomme sale, j'en voyais plein d'autres en arrière qui bougeaient ou qui faisaient une épicerie, des affaires de même. **Entretien 2.** C. Et c'était encore des photos une après l'autre pour représenter le texte ? S. Non, c'est comme un film.

Entretien 1. S. Bien c'est comme, je voyais un petit chemin avec des cailloux puis tout ça, puis là, les roches qui tombaient, puis eux autres en train de travailler là (elle positionne les éléments avec ses mains).

Entretien 1. S. Il y a ... Première page, j'ai vu les montagnes, puis la deuxième page, j'ai vu... que, que les Chinois, ils cherchaient des emplois. C. O.k. S. Puis là, ils vont au restaurant, là, j'ai vu une usine de poissons.

Entretien 2. S. Bien (...) quand ils ont dit (...) que les pommes, ça, c'était... les immigrants, ils mangeaient beaucoup ça. C. Oui. S. Là, j'ai vu une pomme puis les Irlandais qui mangeaient ça. C. O.k. S. Puis, quand ils ont dit une affaire comme « ça les rend malpropres », je pense, je ne suis pas trop sûre. C. Oui. S. Impropres, c'est ça. Bien là, j'ai vu un bonhomme sale (rire) à chaque fois. Ca m'a donné une image, c'est ça.

Entretien 2. S. Puis ils ont dit aussi que, je n'ai pas tellement compris ce bout-là, que ça entraîne une maladie là puis il y a beaucoup d'immigrants qui sont allés au Canada pour ça puis c'est là que j'ai vu un gars qui était malade, puis il était dans un lit d'hôpital avec un soluté. (...) je l'ai vu comme avec des cheveux gris, c'est ça, j'ai vu.

Entretien 2. C. Puis la première image que tu as eue ces, ce sont des gens qui mangeaient des pommes ? S. Oui. C. Est-ce que c'est bien ça ? S. Oui, puis après, j'ai vu un bonhomme sale, puis après, j'ai vu un bonhomme avec son soluté.

Entretien 2. S. Ben je sais que j'ai vu aussi, euh, je me suis vue en train de manger une pomme aussi. C. Tu t'es vue, toi, en train de manger une pomme ? S. Oui, j'étais de même, j'avais une pomme en avant puis j'étais en train de la croquer, j'ai vu ça aussi. (...) C'est après, bien quand le monsieur mange une pomme mais tout de suite avant, ça fait, euh, comme, je me vois, puis tout de suite après, je me vois, euh, je vois le bonhomme en train de manger une pomme.

Entretien 2. S. C'est l'image que j'ai eue à la dernière phrase, c'est qu'ils couchaient sur des, sur des des lits de paille. C. Des lits de paille, oui. S. Je pense, quelque chose de même. Puis là j'ai vu, euh, un gros paquebot blanc, puis je voyais des personnes qui étaient à l'avant du bateau, puis je voyais un lit de paille puis quelqu'un couché dedans.

Entretien 2. C. Et est-ce qu'au moment où tu as vu le mot « pommes de terre », est-ce que là, il y a d'autres choses que tu as pensées ? Est-ce que d'autres images sont revenues, par exemple, celle où les gens mangeaient des pommes de terre ou la pomme de terre, est-ce que ça, c'est revenu ou non ? S. Bien, bien non, parce que tantôt, j'ai dit « pomme », ça m'a donné une pomme. Une pomme de terre, c'est... j'ai comme vu de la terre puis une pomme dedans. C. O.k. Tu as fait une nouvelle image quand tu as pensé à pomme de terre cette fois-ci ? S. Oui.

Les extraits suivants témoignent quant à eux d'une gestion du paramètre 1 davantage nourrie par l'apport du paramètre 4 et la transformation du contenu textuel.

Entretien 1. C. Elle viennent toutes seules, ces images-là. S. Oui. C. Et puis des fois tu t'inspires de choses que tu as vues et d'autres fois, c'est comme... sorti tout droit de ton imagination. S. C'est ça.

Entretien 1. C. Est-ce qu'il y a des idées qui sont venues dans ta tête parce que tu savais que c'était sur l'immigration chinoise ? S. Bien, quand tu m'as dit ça, là, je ne sais pas, ça m'est venu... les restaurants chinois. Je ne sais pas pourquoi. C. Tu as pensé aux restaurants chinois. S. Oui. C. O.k. Puis tu y as pensé comment aux restaurants chinois ? S. Bien, c'est comme...c'était sur les Chinois, là, j'ai vu un restaurant, puis il y a des Chinois, puis tu mangeais. C. Tu voyais ça là ? S. Oui. C. Est-

ce que tu étais là, toi, au restaurant en train de manger, ou si c'étaient d'autres Chinois qui mangeaient au restaurant ? S. C'étaient d'autres Chinois, moi, je faisais juste regarder. C. Toi, tu étais comme à l'extérieur de ça, puis tu regardais. S. Oui.

Entretien 1. S. Bien, j'ai vu un Chinois traverser la rue avec des autos, puis j'ai vu qu'il allait vers une usine, puis là, j'ai vu en dedans de l'usine de poissons, j'ai vu un camion qui transportait des poissons, un camion qui transportait des poissons. (...) J'ai vu les poissons qui se font trancher la tête. C. Les poissons qui se font trancher la tête. S. (Rires) Oui. C. D'accord. S. Puis j'ai vu le chef, mais le chef... je ne lui ai pas vu la face, mettons.

Entretien 2. S. Puis l'autre, c'était marqué « ils parlent anglais », donc là, je voyais, parce qu'à un moment donné, j'étais allée en vacances, puis c'était un métro, j'étais à côté d'un métro, puis il y avait des Anglais qui parlaient, ça fait que j'ai eu cette image-là. C. O.k. S. Mais sauf que j'étais dans la « gang », je ne sais pas pourquoi. C. Tu étais avec eux ? S. Oui, j'étais avec eux.

Entretien 2. S. Puis en même temps que j'ai dit « les hommes, les femmes puis les enfants », j'ai vu ma famille. C. Tu as vu là ta famille, c'est ça, pendant que tu me le disais. S. Oui. C. Est-ce que tu l'avais vue tout à l'heure, ta famille ? S. (Signe de tête négatif). C. Non. Là, tu me le dis, il y a une nouvelle image qui apparaît avec ta famille à toi. S. Je suis comme sur un terrain vert avec une clôture blanche en arrière, puis je vois ma famille collée comme si je prendrais une photo.

La fragilité de la gestion du paramètre 2, l'absence de la gestion du paramètre 3

Outre cet apport véritablement dominant des évoqués gérés en paramètres 1 et 4, certains extraits permettent de proposer une analyse partielle (parce qu'imprécise) de la capacité de Stéphanie à gérer le domaine des automatismes (paramètre 2). Si dans le premier entretien, cette capacité à revoir des mots paraît bien faible (ou du moins difficile à analyser à cause de l'imprécision des propos), dans le deuxième entretien, davantage d'extraits permettent d'observer l'apport possible de cette gestion du paramètre des automatismes⁷³. Les extraits suivants sont à cet effet intéressants.

Entretien 2. C. Et cette carte-là, elle est comment ? S. Euh, bien j'ai tracé en noir puis c'était pareil comme si c'était une vraie carte. C. C'était pareil. S. Oui. C. Est-ce que, quand tu vois cette carte-là, tu vois des, des mots écrits, tu vois les places, les noms des provinces, des villes ? S. Bien, je vois, admettons, Alberta, Manitoba, j'ai, je les vois en lettres, gros. C. Tu vois en lettres, o.k.

Entretien 2. C. Et pour le garder de côté, tu fais quoi de particulier ? Juste de le lire une fois, tu l'as gardé de côté, ça y est, ou tu dois faire quelque chose ? S. Non, je le lis une fois. C. Tu le lis une fois. Tu n'as pas eu besoin de le répéter ou ... S. Non. C. Et quand tu me le redis, qu'est-ce qui fait maintenant qu'il est dans ta tête ? S. (Silence), Je le vois. C. Tu le vois, tu le vois écrit ? S. Oui, je vois (hésitations), dix, voyons, XIX^e siècle. C. Tu vois XIX^e siècle écrit dans ta tête, c'est ça ? S. Oui. C. O.k. S. En noir. C. En noir. S. (Rires) C. Comme sur le texte, est-ce que ce sont les mêmes caractères que sur le texte ? S. Oui, à peu près, mais plus gros. C. En plus gros. O.k. Et ça, ça revient

⁷³ Quoique la distinction avec l'écho de perception demeure encore difficile à réaliser.

comme si c'était une feuille blan..., comme si c'est blanc puis tout d'un coup, il y a le mot qui est là, c'est ça quand tu m'en parles ? S. C'est, c'est juste, euh, XIX^e siècle, c'est juste marqué, il n'y a rien. C. Il n'y a rien d'autre. S. Oui, c'est comme vide. C. Est-ce qu'il y a des images autour de ce XIX^e siècle-là ? S. Non.

Entretien 2. *S. Puis là j'ai vu le mot « Canada », je ne sais pas pourquoi (rires).*

Entretien 2. *S. Oui c'est ça. Ca fait que à chaque fois quand je dis mes chiffres « asteur », je vois la feuille aussi. C. Tu vois la feuille dans ta tête avec tous les chiffres qui sont placés à des... S. Oui, avec le stylo bleu. C. Avec des...mais ils sont placés disparates, un peu partout dans la feuille, c'est ça ? S. C'est ça.*

Entretien 2. *S. Oui, je cherche les mots du texte. C. Est-ce que tu cherches à revoir les mots du texte ou tu cherches à les réentendre, à essayer de repenser à... S. À revoir. C. À les revoir écrits, c'est ça ? S. Oui. (...) C. Et c'était quoi le mot écrit que tu t'es dit que peut-être que ça serait ça ? S. Bien « pommes de terre ». (...) C. Pommes de terre. Tu l'as revu écrit ou tu as pensé « peut-être que c'est pommes de terre », puis en disant « peut-être pommes de terre », tu l'as vu écrit ? S. Oui, je l'ai vu écrit.*

Entretien 2. *C. Hommes, femmes et enfants, ça c'est un mot que tu peux revoir ? S. Oui. C. Tu ne l'as pas revu nécessairement tantôt quand tu m'en parlais. S. Non.*

Quant à la gestion du paramètre 3 qui permettrait véritablement que des relations logiques (visuelles, verbales ou auditives) soient établies, elle paraît mise de côté (ou non maîtrisée). Tel que déjà exprimé, les évoqués concrets et souvent interprétatifs du sens du texte paraissent faire loi dans la démarche de sens de Stéphanie.

Le contenu textuel des évocations

Dans le prolongement du travail évocatif qui demeure limité et surtout obnubilé par l'appropriation personnalisée que Stéphanie réalise à la lumière de quelques informations, le contenu textuel des évocations est lui aussi limité dans la mesure où seuls quelques éléments du texte retiennent l'attention de Stéphanie et conduisent à l'élaboration d'évoqués d'ensemble généralement peu porteurs de détails.

Bien que généralement considéré dans son ensemble (donc dans ses grandes lignes), le texte est traité chez Stéphanie par le biais de quelques mots, parfois une phrase clé du paragraphe mais rarement par le biais de paragraphes en entier. Quant aux éléments textuels pris en compte, c'est principalement l'évocation de personnages et/ou de lieux qui semble retenir l'attention de Stéphanie. Les dates sont quant à elle peu prises en compte (tout au plus sont-elles à l'occasion redites) et la trame événementielle du texte est considérée sans recherche d'approfondissement.

PROLONGEMENT DU TRAVAIL ÉVOCATIF: LES RAPPELS DE COMPRÉHENSION

Les rappels qui font suite à la lecture des textes (ou d'une partie du texte pour la deuxième tâche de lecture), loin d'infirmes les analyses proposées, permettent de confirmer quelques observations réalisées à propos des formes et des contenus évocatifs mis à jour au cours de l'analyse. De fait, quand on analyse l'expression de la compréhension, il est possible d'établir certaines correspondances entre la nature de l'activité mentale réalisée lors des tâches de lecture et la nature du rappel. Principalement, la propension de Stéphanie à traiter les informations textuelles de manière générale (traitement plus synthétique qu'analytique)⁷⁴, la difficulté à organiser la compréhension dans le temps en posant les relations appropriées et le rôle des évoqués visuels constituent les correspondances les plus apparentes.

Lors de la première tâche de lecture, Stéphanie réalise un rappel qui, pour l'essentiel, exprime le début du texte lu et les informations données à lire dans les deux derniers paragraphes. Ce rappel illustre bien l'esprit de synthèse qui caractérise la démarche de Stéphanie, voire l'enjeu de l'écho de perception⁷⁵.

Entretien 1. C. *O.k. Puis si je te demandais, de, de me raconter justement ce que tu as compris de ce texte-là, pourrais-tu me raconter ça, m'expliquer ce que tu as compris ?* S. *Bien, j'ai compris que... ils travaillaient dur au Canada, puis (hésitations) il fallait qu'ils payent de l'argent pour qu'ils rentrent au Canada, puis là, il y a eu mille, mille quelque chose de personnes, de Chinois à Vancouver, puis c'est pour ça que Vancouver, c'est important, c'est une affaire... importante pour les Chinois, je pense.* C. *O.k. S. Quelque chose de même.* C. *Ça, c'est ce que tu comprends d'essentiel pour le texte ?* S. *Oui.*

Quant au contenu évocatif, c'est principalement à partir de la réactivation de quelques évoqués visuels élaborés en cours de lecture que Stéphanie dit pouvoir appuyer son expression, tel que l'illustre cet extrait.

Entretien 1. C. *Et, quand tu m'en parles de ce texte-là, qu'est-ce qui te revient en tête qui te permet de m'en parler ?* S. *Euh, les images que j'ai eues.* C. *Tu les a revues, ces images-là ?* S. *Oui, mais en plus petit parce que c'est juste un élément.* C. *Tu as revu les mêmes images, mais en plus petit. Qu'est-ce que tu veux dire quand tu me dis : « C'est juste un élément » ?* S. *Bien, c'est comme je t'ai dit juste une chose, je ne t'ai pas dit un gros paragraphe au complet, c'était juste une phrase.* C. *O.k. S. L'élément plus important, je l'ai vu en plus petit, je ne sais pas pourquoi.* C. *Tu l'as vu en plus petit.* S. *(Signe de tête affirmatif) (...)* C. *Puis ce sont des images que tu avais vues ou si ce*

⁷⁴ C'est éventuellement une conséquence de la maîtrise évocative partielle.

⁷⁵ Les derniers éléments traités sont ceux qui sont le plus souvent réactivés.

sont des nouvelles images qui se sont créées quand tu m'en parlais ? S. C'est les mêmes images que j'avais vues. C. Les mêmes images que tu avais vues. S. Oui. C. Mais juste quelques éléments clés. S. Oui, c'est ça.

Les rappels de compréhension réalisés lors de la deuxième tâche de lecture permettent eux aussi d'observer l'esprit de synthèse qui caractérise la démarche de Stéphanie, notamment parce que seulement quelques éléments du paragraphe lu sont rappelés et ceci sans organisation logique.

Entretien 2. *C. Et là, si je te demande de me raconter ce que tu as compris de ce premier paragraphe-là, tu peux me dire quoi ? S. Bien, au XIX^e siècle, bien c'est les Irlandais, ils ont habité au Canada là. C'est ça, j'ai compris ça puis j'ai compris aussi (silence), j'ai rien compris d'autre. C. Tu n'as rien d'autre compris, c'est ce que tu as compris. S. Je m'en souviens pas.*

Entretien 2. *C. O.k. Et si je te demande de me raconter ce que tu as compris de ce deuxième paragraphe-là, qu'est-ce que tu peux me dire ? S. Bien c'est ça, ils ont, les pommes, c'était ce qu'ils mangeaient le plus souvent puis ils ont, ce que j'ai compris, ils ont trouvé que ça rendait une maladie je pense. C. Oui. S. Puis ça les mettait impropres, puis euh (silence), c'est ça à peu près. C. C'est à peu près ça que tu as compris. S. Le résumé, c'est ça.*

Les rappels réalisés lors de la deuxième tâche de lecture permettent également d'observer le rôle prioritaire du sens de la transformation et de l'interprétation essentiellement nourri par un rapport à soi dominant. Cette appropriation personnelle du texte s'exprime principalement dans les rappels par un discours à la fois porteur d'une partie du contenu du texte mais aussi enraciné dans l'interprétation de situations jugées comparables par Stéphanie⁷⁶. Le troisième rappel est à cet effet significatif, mais c'est le rappel sur l'ensemble du texte qui illustre encore mieux cette caractéristique de la démarche de Stéphanie.

Entretien 2. *C. O.k. Si je te demande de me raconter ce que tu as compris de ce paragraphe-là, qu'est-ce que tu peux me dire ? S. Bien j'ai compris que c'est, les immigrants, les hommes et les femmes et les enfants, eux autres, il faut, bien ils cherchaient une autre vie ailleurs, là je me suis dit, ils sont sûrement... C. Ils sont sûrement quoi ? S. Ils sont tannés de rester là. C. O.k. S. Puis, euh après, j'ai lu que, vers la fin, j'ai lu qu'ils étaient sur un bateau; puis que ça prenait douze semaines, puis c'est ça.*

Entretien 2. *C. O.k. Et si je te demande pour, on n'a plus beaucoup de temps, donc pour ce que tu as lu, tu as lu trois paragraphes de ce texte-là, qu'est-ce que tu en as compris jusqu'à présent, de l'immigration irlandaise, de ces trois paragraphes-là ? S.*

⁷⁶ Ce qui illustre une certaine maîtrise des gestes d'appropriation mais une éventuelle déficience des gestes d'approfondissement.

Bien j'ai compris que eux autres aussi ils veulent s'en aller de leur pays, ils veulent vivre dans un autre pays pour vivre leur vie, puis ils veulent aussi, ils sont comme nous autres, mais sauf que c'est d'autres personnes. Tu sais, c'est, c'est d'autres personnes qui viennent d'un autre pays, mais ils sont pareils comme nous.

Enfin, et dans le prolongement des observations réalisées lors de l'analyse des contenus évocatifs, les rappels réalisés lors de la deuxième tâche de lecture permettent eux aussi d'observer l'apport des évoqués visuels gérés principalement dans les paramètres 1 et 4 (ou du moins leur présence complémentaire au discours).

Entretien 2. C. Quand tu m'en reparles, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête, qu'est-ce qui revient dans ta tête pour que tu puisses m'en parler ? S. Les mêmes images. C. Les mêmes images qui reviennent. Est-ce qu'elles sont revenues dans le même ordre d'apparition que tu les avais faites en lisant le texte ou elles sont revenues toutes mélangées ? S. Bien, quand j'ai dit « les pommes », je vois une pomme, puis je voyais, à force que je disais, je voyais ça. C. O.k. S. Tu sais, si je « dirais » les lits d'hôpital avant la pomme, bien ce serait les lits d'hôpital qui viendraient. C. O.k. Est-ce donc ça veut dire que tu parles d'abord, tu m'expliques d'abord et les images apparaissent pendant que tu me parles, ou les images sont d'abord là et ensuite tu me racontes l'image ? S. Ça vient en même temps. C. En même temps. S. Oui. C. Même temps, même temps. Tu n'as pas l'impression qu'il y en a, que quelque chose qui arrive avant ? S. Non.

Entretien 2. C. O.k. Est-ce que les images que tu as eues quand tu as lu le texte, elles sont revenues pour me raconter ce que tu en avais compris, de ce paragraphe-là ? S. Oui, elles sont revenues. C. Elles sont revenues (...) Elles sont revenues comment ces images-là, lesquelles sont revenues ? L'ensemble des images, seulement quelques-unes ? S. Bien ceux-là, des hommes puis des femmes, puis euh, le paquebot avec le lit. C. Le paquebot avec le lit, o.k. C. Donc ce sont ces images-là qui sont revenues pour t'aider à me raconter le texte, c'est ça ? S. Oui.⁷⁷

Parallèlement, l'interrogation qui fait suite au premier rappel questionne de nouveau l'efficacité réelle du travail évocatif et l'apport possible de l'écho de perception.

Entretien 2. C. Puis là, quand tu me l'expliques, qu'est-ce qui te revient en tête pour pouvoir me le raconter ? S. Bien c'est ça, au Canada, parce que tu me l'as dit puis je l'ai lu. C. Ok. S. Puis le reste, j'ai un peu de la misère à lire. C. Tu as un peu de la misère à lire. Tu l'as trouvé difficile ce paragraphe-là ? S. Oui un peu à comprendre

⁷⁷ Au cours des entretiens, cet apport des évoqués visuels élaborés pendant la lecture, ou du moins leur présence complémentaire au discours, est également observable. **Entretien 2.** C. Et c'étaient encore des photos une après l'autre pour représenter le texte ? S. Non, c'est comme un film. C. Un film, oui, c'est ça, un film donc qui se suit. Donc quand tu repenses au texte, c'est l'ensemble du film qui revient ? S. Euh, bien, quand j'ai parlé de bateau, je voyais le bateau encore, puis, quand j'ai parlé du lit, je voyais le lit. **Entretien 2.** C. En même temps que tu disais ça, tu as des images pour t'aider, c'est ça ? S. Oui. C. Est-ce que là, est-ce que tu es capable plus de savoir, est-ce que les images apparaissent après que tu aies parlé ou est-ce qu'elles sont plus là avant que tu parles ? S. Hum, je ne sais pas. C. C'est difficile, hein ? S. Oui. Je m'en, si elles viennent avant, je m'en rends pas compte. C. Tu ne t'en rends pas compte si elles sont là avant. Tu as plus la sensation qu'elles arrivent pendant que tu parles ou... S. Je sais qu'elles sont là quand je parle, mais... je ne sais pas si elles viennent avant.

mais j'ai pas, à la fin, je n'ai pas dit c'est quoi je comprenais. C. o.k. Est-ce que le mot XIX^e siècle, tu l'as revu écrit là, quand tu me l'as dit, ou tu ne l'as pas revu dans ta tête ? S. Euh, je l'ai vu sur le texte, mais c'est comme si je le « voirais » pas. Bien tu sais, je le « voirais » embrouillé. C. O.k. S. Je vois la place, mais pas le mot. C. Ah, tu voyais la place. Quand tu me l'as dit, tu vois la place où est-ce qu'il était, mais tu voyais pas le mot. S. Oui. C. Par contre, tu sais que c'est ce mot-là, c'est ça ? S. Oui. C. Est-ce que tu es capable de te réentendre lire des parties du texte quand tu m'en parles ? S. (Hésitation) Non. C. Non. S. Euh, attends un peu (silence) oui, un peu. C. Un peu. S. Oui. C. Tu peux réentendre au besoin ? S. Je m'entends dire au XIX^e siècle (silence), puis il y a des Irlandais qui sont au Canada, qui sont venus au Canada. C. O.k. S. Puis, je m'entends juste dire ça. C. Tu t'entends dire ça. Est-ce que tu voulais, quand tu lis le texte, est-ce que tu as le projet de mettre ça dans ta tête, de te réentendre lire plus tard ou là, tu te réentends, mais c'est comme, tu ne voulais pas vraiment, mais tu es capable de te réentendre ? S. Oui, c'est ça.

Figure 13

Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Stéphanie

Nature du travail	PERCEPTION <i>écho de perception</i>	EVOICATION
-------------------	--	-------------------

Les formes évocatrices dominantes

<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>				
Gestes d'appropriation	GESTE D'ATTENTION constitution d'objets mentaux		GESTE DE MEMORISATION Moyen d'élaboration du sens / mémoire de travail	
	Attention non dirigée *	Attention dirigée	<u>Mémorisation non dirigée</u>	<u>Mémorisation dirigée</u>
Gestes d'approfondissement	GESTE DE COMPREHENSION Evocations de compréhension		GESTE DE REFLEXION	
	Compréhension spontanée	Compréhension élaborée	Travail de sens dirigé	
<i>La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble</i>				
Structures diverses de projets de sens	Espace		Temps	
	Transformation / Interprétation		Reproduction / Traduction	
	Différence		Similitude	
	Application		Explication	

Les contenus évocatifs dominants

La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	<u>Evoqués auditifs</u>	<u>Evoqués verbaux</u>	Evoqués kinesthésiques
Gestion paramétrique	Paramètre 1	<u>Paramètre 2</u>	Paramètre 3	Paramètre 4
Le contenu textuel des évocations				
Unités textuelles	Mots	Phrases	Paragraphe	Texte
	<u>Dates</u>	Lieux	Personnages	<u>Trame</u>

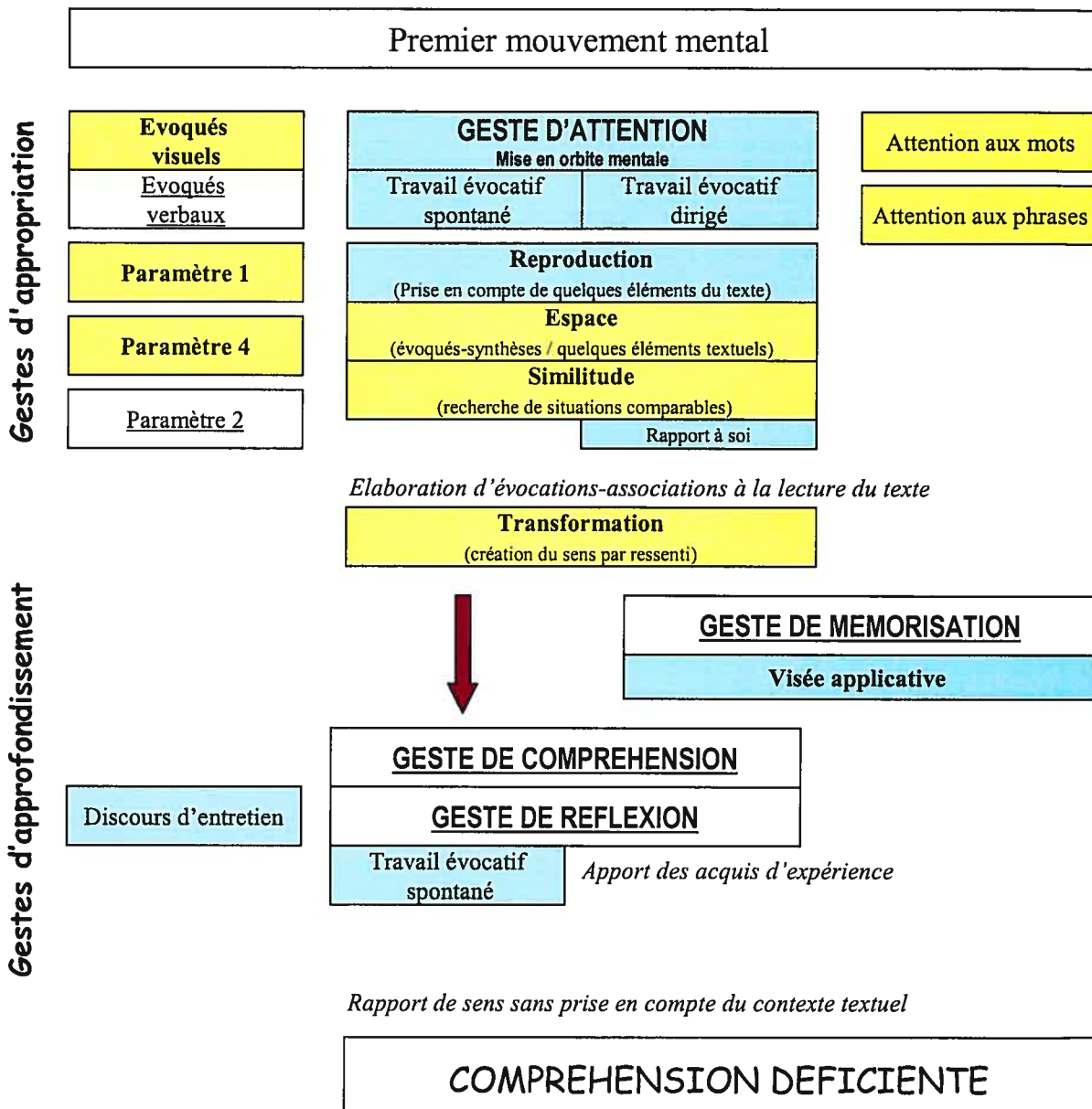
Complément d'information: geste d'appropriation



Dominante
 Utilisation ponctuelle
 S Indices minimaux / Expression sans application

Figure 14

Portrait schématique de la démarche mentale de compréhension de Stéphanie



Actions mentales prioritaires

Actions mentales complémentaires

S Actions mentales possibles

JOANIE
SUJET « MAUVAIS COMPRENEUR »

L'observation plus approfondie des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Joanie au cours des deux tâches de lecture permet de dresser un portrait descriptif de la démarche mentale privilégiée dans le cadre de ces tâches. S'il s'avère possible de dresser un tel portrait, certaines analyses sont par contre plus difficiles à réaliser, principalement parce que Joanie parvient difficilement à investir l'introspection nécessaire aux entretiens.

Au cours des deux entretiens (mais encore davantage au cours du premier), Joanie éprouve de nombreuses difficultés à décrire avec précision son action mentale, notamment lors de l'approfondissement du contenu des évocations générées. Ses réponses, à ce propos, demeurent souvent confuses, très peu précises, voire contradictoires. De même, plusieurs de ses réponses sont davantage tournées vers l'identification des stratégies de lecture conventionnelles, comme l'illustrent ces extraits.

Entretien 2. C. *O.k. Qu'est-ce que tu as fait pour le lire, ce paragraphe-là, et pour le comprendre ?* S. *Euh, c'est toujours la même stratégie. J'essaye de comprendre les mots.* C. *O.k. S. Des fois, je peux, mais comment on dit ça, euh (long silence), c'est une stratégie de lecture, tu sais, admettons tu prends un mot, tu ne le comprends pas, tu le décomposerai.* C. *Oui, o.k. Est-ce que tu as eu besoin de le faire dans ce texte-là ?* S. *Non.* C. *Pour certains mots qui étaient plus difficiles ?* S. *Non.*

Entretien 2. C. *O.k. Tu as lu donc ce troisième paragraphe-là, comment tu l'as lu, celui-là, qu'est-ce que tu as fait pour le comprendre, qu'est-ce qui s'est passé que je n'ai pu voir ?* S. *Euh, (rires) il n'y a rien d'autre, je fais tout le temps ça à tous les paragraphes.* C. *Tout le temps ça à tous les paragraphes, quand tu me dis comme les autres, est-ce que ça veut dire que, peux-tu me réexpliquer ce que tu fais pour être sûre que je comprends bien ?* S. *Bien, des fois quand je ne comprends pas les mots, je, je relis ou bien je regarde les mots autour puis je fais presque pareil pour une phrase.* C. *O.k. S. Je regarde les autres phrases autour, puis j'essaie de la relire quelques fois.*

Par conséquent et afin d'accompagner Joanie dans la démarche d'introspection, il est régulièrement nécessaire de lui suggérer des actions mentales susceptibles d'avoir été réalisées. De fait, les réponses obtenues spontanément sont moins nombreuses que les réponses qui confirment ou infirment la mise en œuvre d'une suggestion d'action.

LES FORMES ÉVOCATIVES

Dans la mise en œuvre des différents gestes mentaux susceptibles de porter le travail mental, Joanie fait preuve de peu de mobilité mentale et surtout de peu de maîtrise. Si le

geste d'attention qui permet l'existence mentale du texte est à l'occasion (mais pas systématiquement) mis en œuvre, les autres gestes, et prioritairement les gestes de compréhension et de réflexion, sont très peu investis. Ainsi, bien que quelques évocations naissent à la lecture du texte, elles restent essentiellement des objets de pensée sans relations.

Seul le projet de coder les mots familiers, et éventuellement de les rechercher dans la suite du texte (ou de rechercher un mot qui pourrait y être associé), permet d'observer les prémisses d'un travail de construction de sens. Malheureusement, cette construction est rarement efficace puisque les relations établies entre les mots ne sont souvent que le résultat d'une reconnaissance qui fait fi du contexte textuel. Conséquemment, l'apport de sens que pourrait apporter un travail efficace de relations demeure fragile et la certitude que le codage de certains mots (signifiants ou non) suffit à la compréhension demeure prioritaire.

Les gestes d'appropriation : l'attention et la mémorisation

D'abord et avant tout, la perception et l'enjeu de l'écho de perception

Dans la démarche de compréhension de Joanie, il est difficile de distinguer ce qui relève d'un écho de perception de ce qui relève d'un réel travail évocatif. Si en effet Joanie paraît pouvoir générer des évocations nées de l'attention, la fragilité de ces dernières et l'incertitude, voire la confusion, avec laquelle elle revient régulièrement sur les informations du texte laissent penser que l'écho de perception est peut-être prioritaire.

Au cours des deux entretiens, les indices quant à un travail davantage tourné vers la perception que l'évocation sont nombreux. Ces indices s'enracinent dans certains des propos tenus par Joanie, notamment lorsqu'elle réfère à des tâches davantage perceptives et lorsqu'elle mentionne l'utilisation des stratégies de lecture conventionnelles.

Entretien 1. C. *Tu ne l'as pas retenu, tu as retenu le chiffre mais tu n'as pas retenu ce qui allait avec.* S. *Oui. Tu sais, des fois, on peut les souligner...* C. *Oui, ça, tu le fais, de souligner les choses importantes ?* S. *Oui.* C. *Et puis, est-ce qu'après, ça t'aide à ce qu'elles soient dans ta tête, le fait de les avoir soulignées, est-ce que ça t'aide à t'en souvenir plus longtemps ?* S. *Oui.* C. *Oui.* S. *Parce que, des fois, tu as un texte écrit qu'il faut que tu fasses après, puis là, tu te rappelles qu'il y avait quelque chose sur un chiffre.* C. *Oui.* S. *Bon bien, tu t'en vas voir si ça correspond avec qu'est-ce qui est demandé.* C. *O.k. Puis, quand tu te rappelles qu'il y avait quelque chose par rapport à*

ce chiffre-là, le chiffre, il te revient en tête ? S. Ouais. C. Ou c'est, ce sont des images ? S. Bien, je me rappelle que j'avais souligné quelque chose. C. Quand tu t'en rappelles, tu te revois en train de souligner cette chose-là ou tu... S. Ouais. C. Ou tu fais juste penser : « Ah oui, je me souviens j'avais souligné », ou... S. Bien, je me souviens tu sais que j'avais souligné.

Entretien 2. C. Donc tu as lu déjà le premier paragraphe. J'aimerais d'abord savoir, avant de commencer la lecture de ce texte-là, lorsque je t'ai de nouveau annoncé qu'on allait lire un texte pour bien le comprendre, est-ce qu'il y a des choses auxquelles tu as pensé que tu devais faire pour bien comprendre le texte ou autre chose ? S. Bien, mes stratégies de lecture. C. Tu as repensé aux stratégies de lecture. Quelles stratégies as-tu repensées ? S. Bien, je me suis dit : « S'il y a un mot que je comprends pas ou bien une phrase, je vais essayer de, de regarder les mots autour. Si c'est un mot ou bien si c'est une phrase, je vais continuer à lire et je vais y revenir, peut-être que de lire les autres phrases, ça va m'aider ».

La difficulté de Joanie à revenir sur des éléments d'information qu'elle dit avoir traités (mais qu'elle ne peut maintenant se rappeler) invite également à nous questionner sur la nature (perceptive ou évocative) du travail. Les extraits suivants sont à cet effet significatifs. S'ils ne permettent pas de conclure avec exactitude à l'enjeu prioritaire de l'écho de perception, ils permettent sans aucun doute de signaler le caractère fragile et partiel du travail évocatif réalisé.

Entretien 1. C. Et est-ce que, quand tu es en train de relire l'autre, tu... qu'est-ce que tu fais quand tu lis un nouveau paragraphe mais que tu as déjà mis des choses dans ta tête par rapport à l'autre paragraphe, qu'est-ce qui se passe ? S. Bien, tu sais, des fois, j'oubliais des petits bouts comme, admettons le premier paragraphe, puis je suis rendue au dernier, bien tu sais, je l'oublie un peu. C. Donc là, le premier paragraphe est oublié dans ce temps-là ? S. Oui, un peu. C. O.k. Donc il te revient juste certaines choses en tête. S. Oui.

Entretien 1. S. Mettons, tu sais, je pense que, que c'est vers la fin de la page, bien je regarde vers la fin de la page. Je regarde si, bien les mots, c'est comme s'ils apparaissent. C. O.k. S. Puis là, je regarde, si c'est pas là, j'essaye de regarder les autres places. C. Est-ce que ça arrive, des fois, que tu regardes, puis les mots n'apparaissent pas ? S. Oui. C. Pourquoi, à ton avis, pourquoi les mots, ils n'apparaissent pas ? S. C'est parce que je ne m'en rappelle pas vraiment. C. Ceux-là, tu ne t'en rappelles pas, ça fait que là, tu peux pas faire de, tu ne peux pas m'en reparler. S. (Signe de tête affirmatif).

Entretien 2. S. Euh, bien j'ai compris que moi... j'ai appris plusieurs choses. C. Oui. S. Je ne savais pas que, qu'ils étaient arrivés, tu sais, ça fait deux cents ans comme tu m'as dit C. O.k. Et puis le paragraphe lui-même, quand tu l'as lu, qu'est-ce que tu en as, si tu avais à me le raconter ce paragraphe-là, tu me dirais quoi ? S. Je m'en rappelle déjà plus. C. Tu ne t'en rappelles plus, non, donc il n'y a rien de particulier que tu peux me dire sur... S. Non. C. Il n'y a rien dans ta tête qui revient par rapport à ce paragraphe-là ? S. Non. C. Des mots écrits pour le paragraphe ou des pensées ? S. Bien je me rappelle des dates là, mais...

Entretien 2. S. Euh, bien au début, c'est marqué « les hommes, les femmes puis les enfants, bien ils étaient pauvres, ils devaient traverser, qu'ils s'en viennent ici, là, ils

ont traversé dans un bateau. Puis là, le bateau était tout sale puis tout ça, puis (rires) au début je m'en rappelais, mais il y a des bouts qui sont partis.

Entretien 2. S. Bien, ils l'ont nommé dans ça où est-ce que c'est mais je ne m'en rappelle plus.

Entretien 2. C. Est-ce qu'à ce moment-là, tu as eu une image pour représenter ces maladies-là ou tu es parvenue à mettre les mots, les noms des maladies dans ta tête ? S. Bien les noms des maladies, je n'étais pas trop capable à cause que c'étaient des mots bizarres là, ça fait que... (silence) C. Ceux-là, tu n'es pas parvenue à... Est-ce que t'as essayé de t'en souvenir ? S. Oui. C. Mais ça n'a pas fonctionné. S. Bien, je m'en rappelle juste d'un petit bout là, juste au début, mais... C. Tu sais le début, tu sais le début parce que tu le réentends ou tu sais le début parce que tu le revois un peu écrit ? S. Je le revois mais... la fin, je ne peux pas revoir. C. Qu'est-ce que tu revois comme début ? S. Euh, clo. C. Clo, mais tu ne sais pas le reste ? S. Non. C. O.k. Mais tu revois ce début-là. S. Oui, je pense que c'est clo.

Entretien 2. C. Tu les revois, ces mots écrits ? Est-ce que tu as revu comme l'ensemble du texte puis tu revois certains mots écrits... S. Oui. C. Ou c'est plus des paragraphes particuliers que tu as revus ? S. Oui, des paragraphes parce que le premier, je ne me rappelle plus bien bien ce qui est écrit là. C. O.k. (Silence) Lesquels paragraphes qui sont revenus à ta tête au moment où tu m'en as parlé ? S. Euh, le dernier à cause qu'il est plus récent. C. Celui-là est plus récent dans ta tête. S. Puis, euh, le deuxième. C. Celui qui parlait de la famine ? S. Oui. O.k. Parce que tu m'as parlé des pommes de terre, c'est ça ? S. Oui. C. Et ça, c'est revenu un après l'autre, tu as d'abord revu les derniers paragraphes. S. Oui. C. Avec les mots importants, c'est ça ? S. Oui. C. Et tu as revu le deuxième. S. Oui. C. Les autres, il n'y a rien qui est revenu par rapport à ça ? S. Non.

L'attention : direction et portée de sens partielles

Ne sachant avec exactitude si l'activité mentale est véritablement gouvernée par un projet d'évocation ou si elle est portée par l'écho de perception, on ne peut que conclure à la fragilité du geste d'attention. En effet, bien que certains indices laissent croire que Joanie peut s'approprier mentalement un certain nombre d'éléments d'informations, d'autres indices invitent à nuancer la maîtrise du geste d'attention.

Avant de se mettre en projet d'activité mentale, avant donc de mettre des choses dans sa tête « pour s'en rappeler » (entretien 1), Joanie exprime le besoin d'être intéressée. Dans ce qui constitue les conditions d'attention (voire les conditions de compréhension), l'intérêt personnel semble être un élément important (et ceci au détriment, éventuel, du projet réel de donner sens au texte). Dans le deuxième entretien, plusieurs extraits sont, à cet égard, intéressants.

Entretien 1. C. Est-ce qu'au contraire, il y a des parties que tu as trouvées vraiment faciles. Des informations que tu as trouvées faciles à comprendre ? S. Oui. C. Lesquelles ? S. Quand ils parlaient du chemin de fer. C. Ça c'était facile à comprendre,

le chemin de fer. Pourquoi c'était plus facile à comprendre, cette section-là ? S. Je ne sais pas.... Il y avait peut-être des choses qui étaient plus intéressantes. C. Ça t'intéressait un peu plus. S. Ça m'attirait plus. C. O.k. Donc ça, ça été plus facile à comprendre. S. (Signe de tête affirmatif)

Entretien 2. C. Et puis qu'est-ce que tu as fait, justement, pour le comprendre ? Est-ce qu'il y a des choses particulières que tu as dû faire pour être sûre que tu le comprenais bien ? S. Bien les choses qui ont l'air intéressantes, c'est ça que je vais retenir le plus. Bien, c'est celles qui veulent plus rentrer dans ma tête. C. O.k. Qu'est-ce qui fait que quelque chose pour toi est intéressant, qu'est-ce qui t'intéresse, justement, quand tu lis un texte ? S. Bien si une chose que je viens d'apprendre puis qu'elle a l'air plus intéressante que les autres choses, bon bien, je vais plus les retenir... C. O.k. S. Que d'autres choses.

Entretien 2. C. Pour le retenir, quand tu m'en reparles là, comment c'est dans ta tête quand tu m'en reparles, qu'est-ce qui te permet de m'en parler ? S. Euh, je ne sais pas trop. C. Tu ne sais pas. S. Euh, parce que ça revient tout seul, parce que j'ai aimé ça, ce petit bout-là. C. O.k. S. Puis c'est comme s'il y avait une place. C. Il y avait une place pour lui ? Oui.

Entretien 2. S. Quand j'ai fini le paragraphe, j'ai relu le, un petit bout du texte, bien du paragraphe, pour me rappeler un peu. C. Tu as lu seulement un petit bout du paragraphe pour t'en rappeler. S. Oui. C. Qu'est-ce qui t'a fait choisir ce bout-là à la place d'un autre bout ? S. Bien j'ai lu le premier bout. C. Tu as lu le premier bout, comme ça, au hasard... S. Oui. C. Ou tu voulais retenir ça surtout ? S. Bien je voulais retenir ça un peu puis un peu au hasard. C. C'était un peu au hasard. Est-ce que tu avais, est-ce que tu avais quand même, après la première lecture, la sensation d'avoir bien compris ce paragraphe-là ou tu trouvais que ce premier bout, justement, tu l'avais moins bien compris ? S. Le premier bout, je l'avais bien compris, bien tout le paragraphe. C. Oui. S. Mais le premier avait l'air, euh, il était plus intéressant que la fin. C. Il était plus intéressant, donc il a attiré un peu plus ton attention, c'est ça ? S. Oui.

Outre le rôle de l'intérêt personnel, le projet d'être attentif semble aussi, chez Joanie, être tributaire d'une certaine forme de hasard, c'est-à-dire d'une attention soutenue par aucun projet de sens explicite. De nombreux extraits, puisés dans les deux entretiens, permettent d'illustrer cette attention réelle mais parcellaire (notamment parce qu'elle ne cible que certains éléments du texte).

Entretien 1. C. O.k. Est-ce que, pendant le texte, quand tu le lisais, tu as essayé de... est-ce que tu as essayé de le mettre dans ta tête, ce texte-là, de le faire exister dans ta tête ? S. Bien peut-être des petits bouts. C. Des petits bouts, quels bouts tu as fait ça, par exemple ? S. Mettons, quand ils parlaient...du chemin de fer de la transcanadienne, je pense. C. Oui... S. Là, je me suis imaginé un chemin de fer qui passait.

Entretien 1. C. Quand tu as essayé de le mettre dans ta tête, tu as essayé de le mettre dans ta tête comment ? S. (Silence) Bien, c'est comme si je l'avais mis de côté dans ma tête. (...) C. Tu as fait ça pour tous les paragraphes ou juste à certains endroits ? S. (Elle reprend le texte et indique le milieu de la première page) Environ là. C. À cette place-là, tu l'as fait. S. (Signe de tête affirmatif) C. Est-ce que tu l'as fait à d'autres endroits ? S. Pense pas.

Entretien 1. S. Bien, tu sais, des fois, j'oubliais des petits bouts, comme, admettons, le premier paragraphe, puis je suis rendue au dernier, bien tu sais, je l'oublie un peu. C.

Donc là, le premier paragraphe est oublié dans ce temps-là ? S. Oui, un peu. C. O.k. Donc il te revient juste certaines choses en tête. S. Oui.

Entretien 1. C. Au début du texte, il y a cette... o.k. Est-ce que tu sais ce que les Chinois font à ce moment-là ? S. Non (rires), mais c'est ça, je pense qu'aussi qu'il faut le retenir. C. O.k. mais ça, tu... S. Sinon, ce n'est pas bon. C. Est-ce que tu l'as retenu à ce moment-là ? S. Non.

Entretien 1. S. Oui, comme si moi, je les avais écrits, puis ça résumerait le paragraphe. C. Comme des mots écrits qui résumeraient ton paragraphe. S. (Signe de tête affirmatif) C. Donc, tu as ça pour chacun des paragraphes ou pour quelques-uns ? S. Quelques-uns. (...) C. C. Est-ce que tu les vois, ces métiers-là ? S. Bien pas vraiment, parce que je m'en rappelle pas. C. Tu t'en rappelles pas, donc... S. Usine de poissons, je me rappelle.

Entretien 2. S. Bien je me rappelle des dates là, mais... C. Tu te rappelles des dates, c'est quoi les dates qui étaient là ? S. Il y en a une, c'est 1811. C. O.k. S. 1833, je pense. (...) C. Puis est-ce qu'il y a autre chose, d'autres mots que tu peux voir que les dates ? S. Non. C. Non, ce sont les dates que tu peux revoir par rapport à ce texte-là, par rapport à ce premier paragraphe ? S. Oui. C. Puis ces dates-là, est-ce que, quand tu as lu le texte, tu voulais t'en rappeler, est-ce que tu as essayé de les mettre dans ta tête pour pouvoir t'en rappeler ? S. Oui, bien des fois, tu sais, j'essaye de m'en rappeler, mais je n'y pense pas, j'oublie de voir avec quoi ça va.

Entretien 2. C. Puis est-ce qu'il y a autre chose, d'autres mots que tu peux voir que les dates ? S. Non. C. Non, ce sont les dates que tu peux revoir par rapport à ce texte-là, par rapport à ce premier paragraphe ? S. Oui.

Entretien 2. C. Est-ce que c'est comme tout à l'heure, est-ce que c'est comme les dates, tu peux revoir ça... certains, est-ce que tu vois des mots écrits par rapport à... S. Oui. C. Oui, tu en revois. S. Oui. C. Qu'est-ce que tu revois dans ta tête comme mots écrits ? S. Euh, encore les dates. C. Encore les dates. S. Puis euh, là, cette fois-là, j'ai retenu avec quoi ça allait. C. O.k. S. Puis les dates, elles sont rapport avec, euh, le petit bout de texte que j'ai lu. (...) j'essaye de me retenir quelques mots qui ont plus rapport. C. O.k. S. Puis il y a peut-être des mots que je n'ai pas dits. C. Oui, est-ce que tu revois aussi certains mots là, est-ce que tu avais l'intention de mettre certains mots dans ta tête pour pouvoir les revoir ? S. (Signe de tête affirmatif) C. Qu'est-ce que tu revois comme mots par rapport à ce paragraphe-là ? S. Euh, famine. C. O.k. S. Euh, les dates, les morts. Puis environ ça. C. Environ ça.

Entretien 2. S. Puis les dates, elles ont rapport avec, euh, le petit bout de texte que j'ai lu. (...) C. Le petit bout que tu voulais retenir, tu l'as relu, celui-là, puis là, à ce moment-là, est-ce que c'est là que la date, tu as l'impression qu'elle s'installe dans ta tête ? S. Oui.

Entretien 2. S. Euh bien j'en ai eu une image quand ça parlait, euh, parce que leur bateau ils, ils traversaient en bateau, puis leur bateau, il n'était pas bien bien propre là, bien ils couchaient dans des lits, euh, dans des lits faits en genre de paille. (...) C. Et cette image-là, est-ce qu'elle est née en lisant le paragraphe, tout de suite l'image elle est apparue ou tu as dû... comme tu te parlais un peu ce paragraphe-là ? S. Non, non, c'est comme venu tout seul. C. Tout seul. Donc tu lis le paragraphe, tu lis cette section-là où on te parle de la traversée en bateau, puis l'image apparaît, c'est ça ? S. Oui.

Entretien 2. S. Euh, il y a un petit bout que j'ai relu. C. Que tu as relu un petit bout. S. Oui. C. O.k. Est-ce que tu te souviens lequel, à quel moment ou quelle information que ça te parlait ? S. Euh, il y avait des personnes qui avaient les deux sortes de maladies, eux autres, ils restaient sur une île, la Grosse-Ile. Puis, euh il y avait un hôpital, mais il n'y avait pas beaucoup de choses pour soigner. C. O.k. S. Ce bout-là, je m'en rappelle.

Entretien 2. C. *Est-ce qu'il y a des choses qui attirent plus ton attention que d'autres quand tu lis un texte comme ça, justement, que ceux-là, tu veux vraiment les mémo, les comprendre, les mémoriser ou...* S. Non pas vraiment, c'est quand, si je voyais juste le texte comme ça, puis que je ne pourrais pas lire, euh, bien là, ça, je ne pourrais pas retenir comme ça, mais c'est juste quand je lis, il y a (hésitations), il y a des mots que je peux plus retenir que d'autres. C. *Il y a des mots que tu retiens plus que d'autres, mais tu, tu ne sais pas pourquoi ces mot-là sont plus retenus que d'autres ?* S. *Oui.*

Parallèlement, si le travail mental semble parfois laissé à lui-même, à d'autres occasions, Joanie témoigne d'une capacité à diriger explicitement son attention (sans par contre toujours connaître les moyens de ce projet). C'est le cas pour l'attention (éventuellement conventionnelle) qu'elle porte aux dates.

Entretien 1. C. *Est-ce que ces choses-là que tu veux mettre dans ta tête, est-ce que tu veux vraiment le faire, tu veux les mettre dans ta tête, ou si ça vient comme tout seul, comme si tu lisais le texte, puis il y a des choses comme ça qui se mettent dans ta tête ?* S. *Un peu des deux.* C. *Un peu des deux. Est-ce qu'il y a des moments, dans ce texte-là, où tu as vraiment voulu mettre des choses ?* S. *Oui. (...)* Comme admettons, les dates qu'il y avait. C. *Les dates, tu as voulu les retenir, c'est ça ?* S. *(Signe de tête affirmatif)*

Entretien 2. C. *O.k. Quand je t'ai annoncé par la suite que ce serait un texte sur l'immigration, l'immigration irlandaise, est-ce que là, en sachant le nouveau sujet de ce texte-là, il y a des idées qui te sont venues en tête, tu as pensé à des choses particulières ?* S. Bien, que ça allait parler des Irlandais. C. *O.k. S. Puis ça allait sûrement dire des dates que... il y a eu, mettons...ils sont arrivés quand...* C. *Oui. C. Donc d'avance, avant de lire le texte, tu te disais, tu pensais au fait que, oui, il va sûrement y avoir des dates, puis que ça va parler des Irlandais, c'est ça ?* S. *Oui.*

Entretien 2. S. Bien je me rappelle des dates là, mais... C. *Tu te rappelles des dates, c'est quoi les dates qui étaient là ?* S. Il y en a une, c'est 1811. C. *O.k. S. 1833, je pense.* C. *Puis ces dates-là, est-ce que, quand tu as lu le texte, tu voulais t'en rappeler, est-ce que tu as essayé de les mettre dans ta tête pour pouvoir t'en rappeler ?* S. Oui, bien des fois, tu sais, j'essaye de m'en rappeler, mais je n'y pense pas, j'oublie de voir avec quoi ça va.

Entretien 2. C. *Qu'est-ce que tu revois dans ta tête comme mots écrits ?* S. Euh, encore les dates. C. *Encore les dates.* S. Puis euh, là, cette fois-là j'ai retenu avec quoi ça allait. C. *O.k. S. Puis les dates, elles ont rapport avec, euh, le petit bout de texte que j'ai lu.* C. *Que tu as lu, o.k. Les dates, tu voulais les mettre dans ta tête comme ça, tu voulais vraiment les mémoriser pour pouvoir les revoir ?* S. *Oui. C. C'est ça ?* S. *Oui. C. Et donc, elles ont été mémorisées, tu peux la revoir ou les revoir ?* S. *Oui. (...)* j'essaye de me retenir quelques mots qui ont plus rapport. C. *O.k. S. Puis il y a peut-être des mots que je n'ai pas dits.*

Cette capacité de Joanie à diriger explicitement son attention est encore plus observable dans le projet qu'elle se donne de coder des mots pour éventuellement rechercher leur corollaire dans la suite du texte.

Entretien 1. C. (...) tu avais vraiment ce projet-là, de mettre des mots-clés dans ta tête pour les revoir ? S. Oui. C. Ça, tu l'avais, ce projet-là, ce n'est pas arrivé comme « clic », comme magique ? S. Bien oui, peut-être un peu. C. Un peu magique, par contre, quand tu reviens puis que tu m'en parles, là tu fais un travail pour le faire réapparaître, le mot. S. Oui.

Entretien 1. C. C'est ça, mais est-ce qu'ils réapparaissent tout de suite ou tu dois un peu comme... S. Il faut que j'essaye de le revoir un peu aussi. C. Il faut que tu essayes de le revoir. S. Il faut que je fasse un effort aussi.

Entretien 2. S. Mais, il y a des mots, il y a sûrement des mots que je vais me rappeler, que j'ai déjà vus, que je comprends dans la phrase. C. O.k. S. Ça fait que je vais reprendre plusieurs dans la même phrase qui ont rapport, puis je vais, je vais les apporter dans ma tête, puis je vais regarder, je vais lire les autres phrases, puis je vais, je vais essayer de trouver des mots qui pourraient, euh, avoir rapport à ça.

Entretien 2. C. O.k. Puis pour les mettre dans ta tête, ces mots-là, pour être sûre de les mettre, est-ce qu'ils se sont mis tout seuls comme ça, juste à les lire, ou tu as voulu, tu t'es vraiment dit : « Tiens, lui, il faudrait que je le retienne, là je vais le coller là » ? S. Oui (rires). C. C'est plutôt ça. S. Ces mots-là, il faudrait que je les retienne parce qu'ils, qu'ils vont plus ensemble. (...) C. Et pour les retenir, tu dois te les parler un peu, tu dois te commenter le texte ou ils se retiennent tout seuls juste à les regarder ? S. Bien des fois, je les relis bien deux ou trois fois. C. O.k. S. Ils vont rentrer comme tout seuls. C. Ils vont rentrer tout seuls. Parfois tu les relis plusieurs fois et ils vont rentrer tout seuls. S. Oui. C. Qu'est-ce qui fait que tu les relis plusieurs fois ? S. Euh, je ne sais pas trop là. C. Est-ce que tu les relis plusieurs fois parce que, justement, tu veux être sûre qu'ils vont rentrer, ces mot-là, ou tu relis tous les mots plusieurs fois ? S. Bien les mots que je veux être sûre qu'ils vont rentrer. C. Les mots que tu veux être sûre, ceux-là, tu les relis plusieurs fois. S. Oui.

Entretien 2. C. Non, o.k. Est-ce que, dans les stratégies que tu me parles depuis le début, est-ce qu'il y en a une que tu as mise en application pour être sûre de bien comprendre ce texte-là ? S. Bien chercher les deux mots que je comprenais pas. C. Oui. S. Euh, il y a un petit bout que je me suis relu (...) C. Euh, tu l'as relu deux fois pour quelle raison ? S. Je voulais le retenir. C. Tu voulais le retenir, celui-là, ça t'intéressait, cette information-là. S. Oui. C. Est-ce que à la première lecture tu avais bien compris cette section-là ? S. Oui. C. Mais là, tu voulais être sûre de bien le retenir. S. Oui.

Entretien 2. C. Donc c'est vraiment une chose que tu veux faire, quand tu lis le paragraphe, tu veux être en mesure de pouvoir revoir ces mots-là ? S. Oui. C. De revoir certains mots-clés. S. Oui. C. Tu as ce projet-là, tu as cet objectif-là ou ça arrive tout seul ? S. Bien, des fois, j'ai, je veux relire les mots-clés. C. O.k. Pour pouvoir les revoir, c'est ça ? S. Oui. C.

Le geste de mémorisation : une présence de discours

Les termes qui se rattachent à la mémorisation sont abondamment utilisés par Joanie au cours des deux entretiens. Sans parvenir à gérer de manière efficace le geste de mémorisation tel que défini en gestion mentale (la difficulté à revenir sur les éléments d'informations en faisant foi), le discours de Joanie s'enracine régulièrement dans l'idée de la mémorisation, comme l'illustrent les extraits suivants.

Entretien 1. *S. Bien, tu sais, des fois, j'oubliais des petits bouts comme, admettons, le premier paragraphe, puis je suis rendue au dernier, bien, tu sais, je l'oublie un peu.*

Entretien 1. *C. Est-ce que tu les vois, ces métiers-là ? S. Bien pas vraiment, parce que je m'en rappelle pas. C. Tu t'en rappelles pas, donc... S. Usine de poissons, je me rappelle.*

Entretien 1. *S. Mettons, tu sais, je pense que, que c'est vers la fin de la page, bien je regarde vers la fin de la page . Je regarde si, bien les mots, c'est comme s'ils apparaissent. C. O.k. S. Puis là, je regarde, si c'est pas là, j'essaye de regarder les autres places. C. Est-ce que ça arrive des fois que tu regardes puis les mots n'apparaissent pas ? S. Oui. C. Pourquoi, à ton avis, pourquoi les mots, ils n'apparaissent pas ? S. C'est parce que je ne m'en rappelle pas vraiment.*

Entretien 2. *S. Bien je les lis une fois puis quand j'ai eu fini le texte, je, je le relis. C. Tu as relu juste les dates ou tout le texte ? S. Bien le petit bout là. C. Le petit bout... S. Que je voulais retenir.*

Entretien 2. *C. O.k. Donc est-ce que c'est arrivé dans, dans ce paragraphe-là, que tu as eu à relire comme ça, certaines sections, un mot ou une phrase ? S. Quand j'ai fini le paragraphe, j'ai relu le, un petit bout du texte, bien du paragraphe, pour me rappeler un peu.*

Entretien 2. *C. Est-ce qu'il y a des choses qui attirent plus ton attention que d'autres quand tu lis un texte comme ça justement, que ceux-là, tu veux vraiment les mémo, les comprendre, les mémoriser ou... S. Non, pas vraiment, c'est quand, si je voyais juste le texte comme ça, puis que je ne pourrais pas lire, euh, bien là, ça, je ne pourrais pas retenir comme ça, mais c'est juste quand je lis, il y a (hésitations), il y a des mots que je peux plus retenir que d'autres.*

Essentiellement, le projet d'attention semble, chez Joanie, tributaire de l'idée (davantage présente dans le discours que dans l'action) qu'il faut savoir et pouvoir mémoriser des éléments du texte pour le comprendre et qu'il est, de fait, possible de construire le sens en travaillant à partir de quelques éléments codés. Les extraits suivants sont à cet effet intéressants.

Entretien 2. *C. Est-ce qu'il y a des choses qui attirent plus ton attention que d'autres quand tu lis un texte comme ça, justement, que ceux-là tu veux vraiment les mémo, les comprendre, les mémoriser ou... S. Non pas vraiment, c'est quand, si je voyais juste le texte comme ça, puis que je ne pourrais pas lire, euh, bien là, ça, je ne pourrais pas retenir comme ça, mais c'est juste quand je lis, il y a (hésitations), il y a des mots que je peux plus retenir que d'autres. C. Il y a des mots que tu retiens plus que d'autres (...) S. Oui. C. O.k. Est-ce que tu dirais que quand tu veux comprendre un texte, tu veux plus, tu es plus axée à vouloir mémoriser puis bien te rappeler les choses ou vraiment à vouloir comprendre ce qui est dit dans ce texte-là, pourquoi les choses arrivent ? S. Bien mémoriser, euh, les mots. C. Donc, mémoriser les mots, c'est important pour toi pour bien comprendre. S. Oui. C. Ça te donne la sensation d'avoir bien compris quand il y a des choses qui sont mémorisées ? S. Oui.*

Entretien 1. *C. Est-ce que (silence) c'est important pour toi d'essayer de mémoriser certaines choses par cœur quand tu lisais le texte ? S. Oui, parce que, des fois ça t'aide avec ta lecture. C. O.k. Il y a des éléments dans le texte comme ça que tu as voulu*

mémoriser plus ? S. Bien le chemin de fer pour voir s'ils parlaient de ça partout. C. O.k. S. Je l'ai mémorisé.

Entretien 2. C. Au début du texte, il y a cette... o.k. Est-ce que tu sais ce que les Chinois font à ce moment-là ? S. Non (rires), mais c'est ça, je pense qu'aussi qu'il faut le retenir. C. O.k. mais ça tu... S. Sinon, ce n'est pas bon. C. Est-ce que tu l'as retenu à ce moment-là ? S. Non.

Entretien 2. C. Et, est-ce que, à ce moment-là, quand tu résumes dans tes mots, est-ce que tu as un autre objectif, est-ce que tu veux juste résumer ou tu résumes pour arriver à faire autre chose ? S. Bien résumer pour, tu sais, pour m'en rappeler. C. Pour t'en rappeler pour plus tard. S. Oui s'il y a quelque chose qui pourrait être utile. C. O.k. S. Puis pour m'en rappeler comme si tu me posais des questions. C. O.k. C'est important pour toi, quand tu lis un texte puis tu essaies de le comprendre, de bien te rappeler les choses, de mémoriser des informations qui sont dans le texte ? S. Oui. C. Tu veux tout mémoriser ou certains éléments ? S. Certains... C. Qu'est-ce qui fait que tu choisis que certains éléments tu devrais les mémoriser ? Bien comme, euh si j'étais en classe puis je lis un texte mais il faudrait que je réponde après... C. Oui. S. Puis dans le texte, il y aurait des informations, puis je pense qu'il y aurait des questions qui pourraient avoir rapport avec ça, alors j'essaie de plus les mémoriser. C. Ceux-là parce que tu penses qu'ils pourraient te servir par la suite. S. Oui.

Par contre, ce projet est davantage porté par l'intérêt que par un projet réel de donner sens au texte.

Entretien 2. C. Et puis qu'est-ce que tu as fait justement pour le comprendre ? Est-ce qu'il y a des choses particulières que tu as dû faire pour être sûre que tu le comprenais bien ? S. Bien les choses qui ont l'air intéressantes, c'est ça que je vais retenir le plus. Bien, c'est celles qui veulent plus rentrer dans ma tête. C. O.k. Qu'est-ce qui fait que quelque chose pour toi est intéressant, qu'est-ce qui t'intéresse, justement, quand tu lis un texte ? S. Bien si une chose que je viens d'apprendre puis qu'elle a l'air plus intéressante que les autres choses, bon bien, je vais plus les retenir... C. O.k. S. Que d'autres choses.

Entretien 2. C. Et est-ce que tu peux les revoir, est-ce que c'est un objectif de, un peu comme tu mets ça dans ta tête en mémorisation etc., est-ce que tu vas pouvoir les revoir demain, puis après-demain ou ils vont s'en aller vite, les mots ? S. Peut-être pas jusqu'à après-demain là mais demain, peut-être qu'ils vont être encore là. C. Peut-être qu'ils vont être encore là. S. Ça dépend. C. Certains mots-clés, c'est ça ? S. Oui. C. Et c'est juste certains mots que tu fais ça, tu ne fais pas ça pour tout le paragraphe ? S. Non.

Les gestes d'approfondissement : la compréhension et la réflexion

Le travail premier d'appropriation n'étant pas guidé par l'idée que les évocations générées peuvent servir à la constitution du sens du texte, il va de soi que les gestes de compréhension et de réflexion ne paraissent pas très bien maîtrisés par Joanie. Les évoqués élaborés étant pour une grande partie l'apparente conséquence d'une élaboration spontanée qui surgit à la lecture de quelques mots du texte et de l'intérêt que ces derniers

peuvent susciter, il en effet très rare que l'on puisse observer dans la démarche de Joanie un travail (efficace) de relations et de comparaisons.

En un endroit seulement dans les entretiens, on peut observer les prémises d'un travail de compréhension et de comparaison. Ce travail s'observe dans le projet de Joanie de s'approprier certains mots afin d'en rechercher un corollaire dans la suite du texte. Malheureusement, les mots ainsi codés sont régulièrement sortis de leur contexte textuel et de fait, ce projet de compréhension se heurte rapidement à du non-sens⁷⁸. Conséquemment, bien que Joanie tente d'investir une démarche de sens, ses fausses certitudes et sa méconnaissance de l'utilisation efficace de la vie mentale semblent freiner considérablement sa dynamique.

La compréhension à partir de quelques mots : tentative de relations

Le travail de relations le plus perceptible dans la démarche de Joanie s'enracine dans l'attention qu'elle porte à certains mots du texte et dans le projet qu'elle se donne de coder ces mots pour éventuellement retrouver dans la suite du texte le même mot ou un mot de même nature. Dans le prolongement de l'importance qu'elle accorde aux stratégies de lecture conventionnelles qui permettent de comprendre un mot difficile (découper le mot et/ou utiliser le contexte)⁷⁹, cette attention spécifique aux mots semble être pour Joanie un moyen (voire le moyen) pour comprendre un texte.

⁷⁸ Joanie semble en effet croire que comprendre, c'est transformer les mots d'une phrase à une autre phrase, et ceci, sans tenir compte du contexte.

⁷⁹ **Entretien 1.** C. O.k. *Est-ce que certaines sections du texte ou des mots, des phrases que tu as essayé de reprendre dans tes mots à toi, pour mieux comprendre ?* S. Bien oui, il y a un mot. (...) Bien je regardais les mots autour, puis je me suis dis que ça ne marchait pas vraiment, j'ai essayé de... regarder les mots qu'il y avait dedans. C. o.k. S. Peut-être qu'il y avait des mots qui avaient rapport. C. *Est-ce que tu en as trouvé des mots qui ressemblaient à d'autres mots que tu connaissais ou...* S. Euh (silence). C. *À ce moment-là, quand tu lisais le texte, est-ce que tu as trouvé d'autres mots qui...* S. Bien, dans le mot, il y a « train » bien dans le... C. Dans le paragraphe, oui. S. Dans le texte. Ici, c'est « trans ». C. Oui, donc tu as fait ce lien-là. S. Ouais, peut-être. **Entretien 2.** C. O.k. *Quand tu as lu maintenant ce paragraphe-là, qu'est-ce que tu as fait, celui-là, pour bien le comprendre, pour t'assurer que tu le comprenais ?* S. Bien là, il y a eu d'autres mots que, au début, je n'ai pas vraiment compris. C. O.k. S. Là, j'ai lu les mots à côté, puis là, c'était juste marqué c'était quoi. C'était deux sortes de maladies. **Entretien 2.** S. Bien les deux sortes de maladies, la clo...en tout cas. C. Oui. S. Les deux mots là, oui eux autres, je les ai relus plusieurs fois, bien après ça quand j'ai vu que je ne les comprenais pas, bien je suis allée voir autour. C. O.k. S. Puis après ça, j'ai compris. C. Tu as compris, tu as fait le lien donc que c'étaient des maladies. S. (Signe de tête affirmatif).

Dans les deux entretiens, certains extraits, même s'ils ne permettent pas de conclure hors de tout doute à un tel projet, appuient cette réflexion.

Entretien 1. C. *O.k. Donc ça, c'est un mot que tu as jugé important, puis tu as essayé de voir après ça si tu trouvais un peu le sujet du chemin de fer dans tout le texte.* S. *Oui.* C. *Est-ce que tu l'as retrouvé, ce sujet-là, dans le texte ?* S. *Oui.* C. *À plusieurs endroits ?* S. *Oui.* C. *Qu'est-ce que tu faisais quand tu retrouvais justement le, des choses qui étaient en lien avec le chemin de fer ?* S. Bien, j'essayais un peu de me rappeler des autres paragraphes que j'avais vus qui parlaient de ça. C. *O.k.*

Entretien 2. C. *Est-ce que là, c'est arrivé qu'il y ait une phrase que tu as mal comprise puis que tu as regardé les autres pour t'aider ?* S. *Oui, un peu.* C. *Un peu.* S. *Bien, des fois.* C. *Est-ce que tu te souviens...* S. *Non.* C. *Non.* *Quand tu regardes une phrase comme ça et puis que tu essaies d'aller regarder les autres autour, qu'est-ce que tu vas chercher quand tu regardes les autres autour, qu'est-ce que tu essaies de faire à ce moment-là ?* S. Bien il y a peut-être des mots dans la phrase que je comprends, puis j'essaye d'aller chercher des infos, des informations qui auraient rapport avec les mots que je connais (...). S. Tu sais, je retiens le mot que j'ai compris, puis je regarde. Quand je suis en train de lire, je regarde s'il n'y a pas un mot qui pourrait avoir rapport avec le mot que j'ai dans la tête. C. *O.k.* *Puis est-ce que, quand tu cherches un mot qui pourrait avoir rapport, justement, tu cherches un mot qui, qui ressemble, qui va dans le même sens que le mot que tu comprends ou un mot qui est contraire de ce mot-là ou...* S. *Bien qui est dans le même sens.* C. *Qui est dans le même sens.* S. Qui pourrait « cliquer » avec le mot.

Entretien 2. S. Mais, il y a des mots, il y a sûrement des mots que je vais me rappeler, que j'ai déjà vus, que je comprends dans la phrase. C. *O.k.* S. Ça fait que je vais reprendre plusieurs dans la même phrase qui ont rapport puis je vais, je vais les apporter dans ma tête, puis je vais regarder, je vais lire les autres phrases, puis je vais, je vais essayer de trouver des mots qui pourraient, euh, avoir rapport à ça.

Le travail de comparaison propre à la compréhension : observation de grandes lacunes

Outre ce projet spécifique de relations, peu d'indices laissent penser que les gestes de compréhension et de réflexion sont, chez Joanie, maîtrisés. En effet, Joanie ne semble pas avoir le projet de relier ensemble les évoqués qu'elle génère et le contenu du texte afin d'en vérifier la pertinence ou d'établir des relations. Pour l'essentiel, plusieurs informations textuelles paraissent codées sans véritable projet de traitement, comme l'illustrent ces extraits.

Entretien 1. C. *Donc tu n'as pas su vraiment donner une définition à ce mot-là ?* S. *Non.* C. *Qu'est-ce que tu as fait à ce moment-là, vu que tu ne savais pas ce qu'il voulait dire, est-ce que tu l'as juste mis de côté....* S. *Oui (rires).* C. *Ou tu as essayé de le mettre dans ta tête pour le comprendre plus tard ?* S. *Bien, j'ai essayé de me le mettre dans ma tête pour le comprendre plus tard, mais, après ça, j'y ai plus repensé.*

Entretien 2. C. *Est-ce que, par contre, tu repensais au paragraphe que tu venais de lire, est-ce que tu avais la sensation que le paragraphe que tu venais de lire était là,*

dans ta tête, ou... S. Non. C. Ou tu parlais comme à zéro pour lire le deuxième paragraphe ? S. Oui.

Entretien 2. C. Donc, le troisième paragraphe vient d'être lu. Est-ce que, pour celui-là, avant de le commencer, il y avait des choses dans ta tête, tu as pensé à des choses avant ? S. Non. C. Est-ce que tu as besoin, avant de lire le troisième paragraphe, de, de revenir, de repenser à ce qu'il y avait dans le paragraphe un, à ce qu'il y avait dans le paragraphe deux, ou c'est comme tout à l'heure, c'est comme si tu repars à zéro ? S. Oui. C'est sûr, je me rappelle, euh, de quelques mots des autres paragraphes, bien ... C. O.k. (Silence) Puis quand tu me dis que tu te rappelles de quelques mots des autres paragraphes, tu te réentends les lire ou tu les revois encore ces mots-là ? S. Euh, je m'entends lire. C. Tu les entends lire, certains mots comme ça ? S. Oui. C. O.k. Mais tu n'as pas besoin, avant de lire le troisième paragraphe, de repenser puis de vraiment, de refaire comme le début du texte pour savoir où tu es rendue. S. Non.

Entretien 2. C. Donc, on a terminé la lecture de la dernière section, est-ce que, avant de lire cette dernière section-là, il y avait des choses déjà dans ta tête qui sont là, des choses auxquelles tu as pensé, que tu as fait revenir ou... S. Non. C. Non. Donc, tu pars, et il n'y a rien de précis dans ta tête, c'est ça ? S. (Signe de tête affirmatif). C. O.k. Euh, tu n'as pas eu besoin de revenir sur les autres paragraphes du texte ? S. Non.

Entretien 2. C. Quand tu as lu ce paragraphe-là, est-ce que tu as pensé aux autres informations qui étaient données dans les autres paragraphes ? S. Euh (silence). C. Est-ce que tu as fait des liens avec des choses qu'on t'avait dites déjà ? S. Non. C. Pas de liens. (...) C. Non, o.k. Et tu n'as pas non plus pensé à faire des retours sur le texte à présent, sur tout ce que tu as compris du texte ? S. Non.

Tout au plus, en ce qui a trait à ce nécessaire travail de relations dans une tâche de compréhension, Joanie témoigne de son souci de s'appropriier les dates et de relier à ces dates l'événement qui leur correspond (ce qui illustre une certaine prise de conscience de l'importance de lier certaines informations ensemble).

Entretien 1. C. Est-ce qu'il y a des moments, dans ce texte-là, où tu as vraiment voulu mettre des choses ? S. Oui. (...) Comme, admettons, les dates qu'il y avait. (...) C. Est-ce qu'il est tout seul, comme ça, c'est juste un mot écrit ou s'il y a d'autres choses qui l'accompagnent ? S. J'ai juste retenu les chiffres. C. Il y a juste le chiffre. O.k. Et c'est vraiment écrit, tu ne te réentends pas en train de dire ce chiffre-là... S. (Signe de tête négatif). C. Ou tu ne réentends pas le chiffre se dire, il est écrit. S. Oui. C. Et est-ce que tu sais qu'est-ce qui est associé avec le chiffre 1881 ? Est-ce que tu sais ce qui se passe en ce moment-là dans l'histoire ? S. Je sais que c'est au début là. C. Au début de quoi, au début de l'histoire ou au début du texte ? S. De l'histoire, bien du texte. C. Au début du texte, il y a cette... o.k. Est-ce que tu sais ce que les Chinois font à ce moment-là ? S. Non (rires), mais c'est ça, je pense aussi qu'il faut le retenir. C. O.k. mais ça tu... S. Sinon, c'est pas bon. C. Est-ce que tu l'as retenu à ce moment-là ? S. Non. C.

Entretien 2. C. Puis ces dates-là, est-ce que quand tu as lu le texte, tu voulais t'en rappeler, est-ce que tu as essayé de les mettre dans ta tête pour pouvoir t'en rappeler ? S. Oui, bien, des fois, tu sais, j'essaye de m'en rappeler, mais je n'y pense pas, j'oublie de voir avec quoi ça va.

Entretien 2. C. Est-ce que c'est comme tout à l'heure, est-ce que c'est comme les dates, tu peux revoir ça... certains, est-ce que tu vois des mots écrits par rapport à... S. Oui. C. Oui, tu en revois. S. Oui. C. Qu'est-ce que tu revois dans ta tête comme mots écrits ? S. Euh, encore les dates. C. Encore les dates. S. Puis euh, là, cette fois-là, j'ai retenu

avec quoi ça allait. (...) C. Sauf que, cette fois-là, tu me dis « : Là j'ai pas voulu juste me rappeler la date, j'ai voulu aussi me rappeler ce qui se passait à ce moment-là ». S. Oui. C. Comment tu as fait là, cette fois-là, pour pouvoir mettre ça dans ta tête, pour être sûre que tu allais te souvenir de ce qui se passait ? S. Un peu la même chose que les dates. Euh, j'essaye de me retenir quelques mots qui ont plus rapport. C. O.k. S. Puis il y a peut-être des mots que je n'ai pas dits.

Dans le prolongement de ce projet d'aller-retour très fragile, voire inexistant, entre les différentes informations du texte et les évoqués qu'elles génèrent, le projet d'aller-retour entre les informations du texte et les acquis de savoir ou d'expérience qui pourraient enrichir l'élaboration du sens est tout aussi fragile. Si les causes de cette absence de projet de réflexion demeurent difficiles à saisir⁸⁰, les indices d'une telle absence sont nombreux, comme l'illustrent les extraits suivants.

Entretien 1. *C. O.k. Tu attendais de savoir c'était quoi le texte. S. (Signe de tête affirmatif). C. O.k. Est-ce que, du moment que je t'ai dit que c'était un texte d'histoire, puis que je t'ai précisé que c'était un texte sur l'immigration chinoise, est-ce que, à ce moment-là, il y a des pensées qui sont venues dans ta tête, tu as eu des idées en sachant le sujet ? S. (Silence) Euh, (Rires). C. Ça se peut que ça soit non, ce n'est pas plus grave que ça, je pose la question. S. Pas vraiment. C. Tu n'as pas eu d'idées qui ont surgi, là, quand tu as su le texte, quand tu as su le sujet du texte. S. Non.*

Entretien 2. *C. Donc deuxième paragraphe lu. Euh, avant même de le lire ce paragraphe-là, est-ce qu'il y avait déjà des choses dans ta tête auxquelles tu, tu pensais ? S. Euh non. C. Il n'y avait rien, tu n'as pas eu... S. Je connais pas bien bien ça, l'immigration des Irlandais. C. O.k. Donc tu n'as pas beaucoup de connaissances déjà sur le sujet ? S. Non.*

Entretien 2. *C. O.k. Est-ce qu'il y a eu d'autres choses que tu as, tu sais des, que tu as pensées en lisant le texte, à des connaissances que tu avais déjà sur un sujet comme ça, sur les famines ou sur des gens qui doivent quitter, est-ce que tu as pensé à des choses que tu savais pour t'aider à comprendre l'information ? S. Non. C. Non. S. Je ne sais pas grand-chose sur ce sujet-là. C. Puis tu n'as pas fait de lien avec rien d'autre de particulier ? S. Non.*

Entretien 2. *C. O.k. Est-ce que tu as pensé à autre chose en lisant ce texte-là ? Est-ce que tu as fait des liens avec d'autres choses que tu savais déjà ou des réalités qui étaient connexes à ça, pour pouvoir t'aider à penser ? S. Euh...non. C. Ou il n'y a rien qui s'est passé de particulier ? S. Il n'y a rien. C. Rien. S. Non. C. Tu n'as pas pensé à des connaissances que tu avais déjà qui pouvaient t'aider à comprendre certains mots, certaines informations ou... S. Non.*

Entretien 2. *C. Quand tu as lu ce paragraphe-là, est-ce que tu as pensé aux autres informations qui étaient données dans les autres paragraphes ? S. Euh (silence). C. Est-ce que tu as fait des liens avec des choses qu'on t'avait dites déjà ? S. Non. C. Pas de liens. Est-ce que tu as fait des liens avec des connaissances que tu avais déjà ou des expériences que tu avais eues sur Grosse-Ile ou n'importe où ? S. Non. C. Non. Est-ce que tu savais où était Grosse-Ile quand on te l'a nommée ? S. Non, bien non, je ne sais pas. C. Tu ne savais pas donc. S. Bien ils l'ont nommée dans ça où est-ce que c'est, mais je ne m'en rappelle plus. C. O.k. Et puis toi, tu n'as pas pensé à autre chose que*

⁸⁰ Est-ce que ce sont les acquis qui sont insuffisants ou est-ce que c'est la compétence à utiliser ses acquis qui est à mettre en doute ?

tu savais déjà pour... S. Non. C. Essayer de situer Grosse Ile ou une autre chose du texte ? S. Non.

À seulement quelques endroits dans les entretiens, quelques indices laissent supposer que les acquis peuvent être réactivés et qu'ils peuvent être utilisés. Malheureusement, aucun projet réellement dirigé ne semble porter ce travail de relations.

Entretien 1. C. Est-ce que, quand tu as lu le gros titre, tu as pensé à quelque chose, est-ce que, est-ce que tu as pensé des choses dans ta tête quand tu as lu le gros titre ? S. Bien (rires), ça parlait des Chinois. C. Oui. S. (Hésitations) bien peut-être... bien j'ai pensé aussi qu'ils allaient peut-être avoir de la misère à s'intégrer ici. C. Juste en lisant le titre, tu as pensé à ça ou en lisant le texte dans son ensemble ? S. Bien vers le premier paragraphe. C. Vers le premier paragraphe, déjà, tu t'es dit... S. Qu'ils allaient avoir de la misère. C. Tu as pensé qu'ils allaient peut-être avoir de la misère à s'intégrer. S. (Signe de tête affirmatif). C. Qu'est-ce qui t'a fait penser à ça ? S. Bien (rires), Je ne sais pas, mais c'est parce... bien un peu par mes connaissances, bien je sais qu'il y a beaucoup d'autres pays qui ont de la misère à s'intégrer, ça fait que... C. O.k. S. J'ai pensé que peut-être les Chinois, c'était pareil. C. Que ce serait pareil. O.k.

Entretien 1. C. Est-ce qu'il y a eu des connaissances que tu avais déjà, des choses que tu connaissais déjà sur le sujet ou sur quelque chose qui lui ressemble, qui t'ont aidée à comprendre le texte ? S. Bien comme tantôt, j'ai dit : Je savais que les Chinois avaient peut-être un peu de misère à s'intégrer. C. Oui, oui. S. Euh...bien, bien pas grand chose là. C. Pas grand-chose. (...) C. Il y en a d'autres, ou tu as l'impression que c'est pas mal la... S. Bien, c'est environ la seule que j'ai pu retenir dans l'histoire.

Entretien 2. C. O.k. Quand je t'ai annoncé par la suite que ce serait un texte sur l'immigration, l'immigration irlandaise, est-ce que là, en sachant le nouveau sujet de ce texte-là, il y a des idées qui te sont venues en tête, tu as pensé à des choses particulières ? S. Bien que ça allait parler des Irlandais. C. O.k. S. Puis ça allait sûrement dire des dates que... il y a eu, mettons...ils sont arrivés quand... C. Oui. C. Donc d'avance, avant de lire le texte, tu te disais, tu pensais au fait que, oui, il va sûrement y avoir des dates, puis que ça va parler des Irlandais, c'est ça ? S. Oui.

Entretien 2. C. Tu pourrais-tu expliquer pourquoi c'était plus facile, cette partie-là ? S. Bien parce que les mots, je les avais déjà vus. C. O.k. Tu connaissais bien les mots. S. Il

⁸¹ Plus loin dans l'entretien, Joanie explique par quel type d'évocation est réactivé ce savoir. **Entretien 1.** C. Puis quand tu y as pensé, à ça, est-ce que c'est André que tu réentendais parler, est-ce que tu te revoyais en classe en train d'écouter André à ce sujet-là ? S. (Rires) Oui, peut-être, oui. C. Ça se pourrait. S. Puis, des fois, quand je lis des livres, des fois ça parle de ça. C. Puis là, est-ce que c'est arrivé là qu'il y a des choses dans des livres qui sont revenues ? S. Bien, c'est plus quand André il parlait. C. C'est plus quand André il parlait. Donc tu as revu, c'est vraiment ça, tu t'es revu avec André ou tu as juste réentendu comme si André parlait ? S. Bien... j'ai réentendu, oui. C. C'est plus de réentendre André parler. S. (Signe de tête affirmatif) C. Tu ne le vois pas nécessairement parler, puis tu ne te vois pas toi en train d'écouter André. S. Non. C. Mais tu réentends des choses qu'il a pu dire à ce propos-là. S. Oui. C. Est-ce que tu te souviens ce que tu as réentendu ? S. Bien, il a dit qu'il y avait beaucoup de pays, tu sais, qui avaient de la misère à s'intégrer, euh... C'est environ ça. C. C'est ça pour l'essentiel que tu as réentendu. S. Oui. C. O.k. Puis ça, c'est une connaissance donc qui t'es revenue. S. Oui. C. Il y en a d'autres, ou tu as l'impression que c'est pas mal la... S. Bien, c'est environ la seule que j'ai pu retenir dans l'histoire.

y a peut-être Grosse-Ile que, tu sais, j'avais déjà entendu ça mais je ne savais pas c'était où. C. O.k. Mais cette section-là était plus facile pour toi. S. Oui.

Une intuition de compréhension qui s'enracine en dehors des gestes d'approfondissement

À la lumière de ces observations, il paraît pertinent de conclure que la compréhension ou l'intuition de compréhension semble véritablement être, chez Joanie, placée en dehors de la maîtrise des gestes de compréhension et de réflexion. Plus spécifiquement, l'intuition de compréhension ou la sensation de cette compréhension semble être davantage liée à l'appropriation (réussie ou non) de certains mots (les mots qui suscitent l'intérêt étant ceux qui sont le plus traités). Les extraits suivants sont, à cet effet, intéressants.

Entretien 2. *C. O.k. Est-ce que tu dirais que, quand tu veux comprendre un texte, tu veux plus, tu es plus axée à vouloir mémoriser puis bien te rappeler les choses ou vraiment à vouloir comprendre ce qui est dit dans ce texte-là, pourquoi les choses arrivent ? S. Bien mémoriser, euh, les mots. C. Donc, mémoriser les mots, c'est important pour toi pour bien comprendre. S. Oui. C. Ça te donne la sensation d'avoir bien compris, quand il y a des choses qui sont mémorisées ? S. Oui.*

Entretien 2. *C. Et puis qu'est-ce que tu as fait, justement, pour le comprendre ? Est-ce qu'il y a des choses particulières que tu as dû faire pour être sûre que tu le comprenais bien ? S. Bien les choses qui ont l'air intéressantes, c'est ça que je vais retenir le plus. Bien, c'est celles qui veulent plus rentrer dans ma tête. C. O.k. Qu'est-ce qui fait que quelque chose pour toi est intéressant, qu'est-ce qui t'intéresse, justement, quand tu lis un texte ? S. Bien si une chose que je viens d'apprendre puis qu'elle a l'air plus intéressante que les autres choses, bon bien, je vais plus les retenir... C. O.k. S. Que d'autres choses.*

Entretien 2. *S. Le premier bout, je l'avais bien compris, bien tout le paragraphe. C. Oui. S. Mais le premier avait l'air, euh, il était plus intéressant que la fin. C. Il était plus intéressant, donc il a attiré un peu plus ton attention, c'est ça ? S. Oui.*

Dans un autre ordre d'idée, la sensation de comprendre le texte semble également tributaire de la possibilité de comprendre les mots en leur donnant une signification, notamment parce qu'ils sont connus.

Entretien 2. *C. Quand je t'ai donné le texte, donc je t'ai donné le texte, je t'ai demandé de le lire et puis de comprendre le premier paragraphe, qu'est-ce que tu as fait pour le lire ce premier paragraphe-là, et pour le comprendre, qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête ? S. Bien là, le premier, je l'ai compris. C. O.k. Tu l'as bien compris, tu as la sensation de l'avoir bien compris. S. Je n'ai pas eu de la misère avec des mots. C. O.k. Tous les mots, tu les connaissais. S. (Signe de tête affirmatif). C. Est-ce que, qu'est-ce que ça veut dire quand tu me dis que tu n'as pas eu de misère avec les mots... S. Hum,*

bien tu sais, je les avais déjà entendus. C. O.k. S. Tu sais, il n'y en a pas que j'ai eu de la difficulté. C. O.k. Quand tu as lu maintenant ce paragraphe-là, qu'est-ce que tu as fait, celui-là, pour bien le comprendre, pour t'assurer que tu le comprenais ? S. Bien là, il y a eu d'autres mots au début, je n'ai pas vraiment compris. C. O.k. S. Là, j'ai lu les mots à côté, puis là, c'était juste marqué c'était quoi. C'étaient deux sortes de maladies (silence). C. Oui. Ça fait que là, ça, au tout début, la première phrase, ces deux mots-là qui expliquaient que c'étaient des maladies, tu ne les comprenais pas... S. Non. C. Mais tu es allée chercher, tu as continué et là, tu as compris que c'étaient des maladies. S. Oui. C. O.k. Est-ce qu'il y a autre chose que tu as fait pour la lecture de ce texte-là ? S. Non, le reste, euh, je le comprends.

Entretien 2. *C. O.k. Est-ce qu'il y des sections de ce texte-là, des paragraphes, des phrases, des mots, que tu as trouvé plus difficiles que d'autres ? S. Oui. C. Lesquels ? S. C'est les mots, euh, les deux... C. Les deux mots durs, ceux-là, tu les as trouvés plus difficiles. S. Oui. C. Pour quelle raison tu les as trouvés plus difficiles ? S. Euh, parce que je ne les avais jamais vus. Je ne connaissais pas ça. C. o.k. (Silence) Donc là, tu les comprends un peu parce qu'il y avait une explication après, mais c'étaient vraiment des mots nouveaux. S. Oui. C. Est-ce que, au contraire, il y a d'autres sections que tu as trouvées plus faciles ? S. Euh, oui. C. Quelles sections pour toi ont été faciles dans ce texte-là ? S. Bien quand ils parlaient de l'hôpital. C. Oui. S. Ils avaient dit qu'ils avaient laissé des personnes là. Donc ça, je.. ça je trouvais ça... C. C'était facile pour toi. S. Oui. C. Tu pourrais-tu expliquer pourquoi c'était plus facile, cette partie-là ? S. Bien parce que les mots, je les avais déjà vus.*

LA GESTION DES GESTES MENTAUX : VUE D'ENSEMBLE

Étant donné les limites du travail évocatif mis en œuvre par Joanie, il va de soi que les observations en ce qui a trait à ce qui structure et porte l'ensemble des gestes mentaux demeurent parcellaires. Si est, par exemple, plus facile de cerner l'apport du sens de la similitude et l'enjeu d'une certaine organisation spatiale des évocations générées, il est beaucoup plus difficile de réaliser les analyses en ce qui concerne les autres structures de projets de sens. Souvent, seuls quelques indices nous permettent de proposer certaines analyses plus générales et d'entrevoir ce qui fonde le travail mental de Joanie.

Le sens de reproduction-traduction et le sens de la transformation-interprétation : difficiles analyses

Peu d'indices permettent de proposer une analyse rigoureuse en ce qui a trait à l'apport du sens de la reproduction-traduction et/ou de la transformation-interprétation. Le projet (dirigé ou non) de s'approprier quelques mots du texte, en se rappelant le plus fidèlement possible ces mots, laisse penser que le sens de la traduction, soit l'idée de rester près du texte, peut conduire le travail mental. Parallèlement, l'analyse des retours sur le texte

(souvent très personnalisés) et la facilité avec laquelle Joanie parvient à sortir les mots de leur contexte textuel laissent aussi penser que le sens de la transformation et de l'interprétation peut conduire le travail mental. Dans le travail évocatif qui est mis en œuvre par Joanie, il est donc très difficile de cerner la dominante. Tout au plus, en ce qui concerne ces deux sens, est-il possible de noter quelques observations.

Dans les deux entretiens, quelques extraits témoignent du désir de Joanie de rester près du texte (sens de la traduction) ou de référer, pour son travail d'évocation, à un référentiel connu (sens de la reproduction). Les extraits suivants sont à cet effet intéressants.

Entretien 1. C. *C'est comme sur le texte. Donc ça, c'est un mot que tu as jugé important, puis tu as essayé de voir après ça si tu trouvais un peu le sujet du chemin de fer dans tout le texte.* S. *Oui.* C. *Est-ce que tu l'as retrouvé, ce sujet-là dans le texte ?* S. *Oui.* C. *À plusieurs endroits ?* S. *Oui.* C. *Qu'est-ce que tu faisais dans ces moment-là quand tu retrouvais justement le, des choses qui étaient en lien avec le chemin de fer ?* S. Bien, j'essayais un peu de me rappeler des autres paragraphes que j'avais vus qui parlaient de ça.

Entretien 2. S. Puis c'est pareil si je lis une histoire. C. *O.k.* *Là, quand tu te fais des images, est-ce que ce sont des images de mots comme tu me racontes ou ce sont des images de ce que le texte te parle ?* S. *Des images, bien de ce que le texte me parle.* C. *De ce que le texte te parle, mais là, il n'y en a pas eu d'images pour celui-là.* S. *Non (rires).*

Entretien 2. C. *Est-ce que c'est important, quand tu me relates le texte, quand tu m'expliques ce que tu en as compris, de l'expliquer dans l'ordre que ça été présenté dans le texte ou ce n'est pas important pour toi ?* S. Bien, des fois, ça peut être important, puis, des fois, tu peux le mettre dans l'ordre que tu veux. C. *O.k.* S. Il faut que ça reste dans le paragraphe.

Entretien 2. S. *Bien oui, pour comme le premier, tu sais la famine là...* C. *Oui.* S. J'ai retenu quelques mots là. C. *Oui.* S. *J'ai résumé de ma façon.* C. *Tu as résumé de ta façon, donc, pendant que tu lisais, tu as résumé ou tu as résumé par après quand tu m'en parlais ?* S. Bien je... tu sais je l'ai lu une première fois...puis après ça, j'ai essayé de, la deuxième fois, j'ai essayé de le résumer dans mes mots. C. *O.k.* S. Bien je regardais si c'était pareil comme je l'avais résumé. C. *O.k.* *Donc tu avais fait ça pour le paragraphe numéro deux qui parlait de la famine.*

Entretien 2. C. *Est-ce que tu l'avais déjà vue à quelque part, cette photo-là, ou quelque chose qui lui ressemble dans un film, un livre, ou quelqu'un t'avait déjà parlé de ça ?* S. *Dans un film, j'ai déjà vu un film où il y avait un bateau.*

Parallèlement, d'autres indices témoignent quant à eux d'une appropriation plus personnelle du texte, donc plus près du sens de la transformation et de l'interprétation. A ce propos, certaines informations textuelles paraissent véritablement transformées, vécues dans un rapport à soi très fort et exprimées par le biais d'un discours personnalisé, comme l'illustrent ces extraits.

Entretien 1. C. *O.k. Est-ce que, pendant le texte, quand tu le lisais, tu as essayé de... est-ce que tu as essayé de le mettre dans ta tête, ce texte-là, de le faire exister dans ta tête ?* S. Bien peut-être des petits bouts. C. *Des petits bouts, quels bouts tu as fait ça, par exemple ?* S. Mettons, quand ils parlaient...du chemin de fer de la transcanadienne, je pense. C. *Oui...* S. Là, je me suis imaginé un chemin de fer qui passait. C. *Là, tu as imaginé un chemin de fer. Quand tu me dis que tu as imaginé, tu imagines comment ?* S. Bien, c'est comme si tu vois un paysage avec un chemin de fer qui passe. (...) C. *Est-ce que c'est une photo que tu avais déjà vue quelque part ?* S. *Non.* C. *Tu l'as juste imaginée comme ça.* S. *Oui.* C. *Et le paysage, il ressemble à quoi ?* S. (Silence) Bien, c'est comme... ça pas vraiment rapport, mais, tu sais, c'est dans le désert. C. *C'était dans le désert.* S. Mais même si... n'est pas la Chine, mais un peu, il y avait quelques arbres. C. *Il y avait quelques arbres, mais c'était surtout désertique.* S. Puis des montagnes. C. *Puis des montagnes, c'est ça ?* S. (Signe de tête affirmatif). C. *Est-ce qu'il y a quelque chose dans le texte qui te faisait penser que ça pouvait être dans le désert ou ça...* S. *Non.* C. *Non, est-ce que tu le savais, en mettant ça dans le désert, que ça n'avait pas de lien avec le texte, est-ce que...* S. *Oui, je le savais, mais...* C. *Mais c'est ça qui est venu à ta tête.* S. *Oui.* (...) C. *O.k. Est-ce que cette image-là, tu l'as transformée quand tu as su où ça se passait... tu as eu un peu d'indications sur la géographie d'où est-ce qu'ils construisaient le chemin de fer ou elle est restée comme ça ?* S. *Elle est restée comme ça.*

Entretien 1. C. *Puis quand tu te rappelles qu'il y avait quelque chose par rapport à ce chiffre-là, le chiffre, il te revient en tête ?* S. *Ouais.* C. *Ou c'est, ce sont des images ?* S. Bien, je me rappelle que j'avais souligné quelque chose. C. *Quand tu t'en rappelles, tu te revois en train de souligner cette chose-là ou tu...* S. *Ouais.* C. *Ou tu fais juste penser : « Ah oui, je me souviens j'avais souligné » ou...* S. Bien, je me souviens tu sais que j'avais souligné. C. *Tu te souviens. Puis tu te souviens comment, tu te souviens avec des mots ou tu te souviens en te revoyant le faire ?* S. *En me revoyant le faire.* C. *Tu te revois faire ce geste-là.* S. (Signe de tête affirmatif).

Entretien 1. C. *O.k. Est-ce que tu as essayé, des fois, en lisant le texte, de t'imaginer que c'était toi qui vivais ça, ce que les Chinois vivaient ?* S. *Non (rires).* C. *Tu n'as pas fait ça.* O.k. S. *Bien, ça dépend des histoires.* C. *Ça dépend des histoires. Mais là, pour cette histoire-là, tu ne l'as pas fait.* S. *Non.* C. *Il y a des histoires que tu le fais par contre.* S. *Bien mettons des livres chez moi.* C. *Des livres que tu as chez toi. Plutôt des romans ou n'importe quel livre que tu peux t'imaginer ça ?* S. (Silence) *C'est des, des contes.* C. *Des livres de contes, là, tu peux t'imaginer que c'est toi qui vis la situation.* S. *Oui.* C. *C'est ça. Mais tu ne l'as pas fait pour cette histoire-là ?* S. *Non.*

Entretien 2. S. J'ai résumé de ma façon.

L'apport prioritaire du sens de la similitude ou la certitude du connu

Bien que les rapports de comparaison soient peu nombreux dans la démarche mise en œuvre au cours des deux tâches, des indices permettent de penser que Joanie est plus sensible au sens de la similitude qu'au sens de la différence. Son projet de coder certains mots du texte pour les retrouver plus loin ou en retrouver d'autres qui ont le même sens est à ce propos significatif de cet apport du sens de la similitude.

Entretien 1. C. O.k. *Est-ce que certaines sections du texte ou des mots, des phrases que tu as essayé de reprendre dans tes mots à toi, pour mieux comprendre ?* S. Bien oui, il y a un mot. (...) Bien je regardais les mots autour, puis je me suis dit que ça ne marchait pas vraiment, j'ai essayé de... regarder les mots qu'il y avait dedans. C. O.k. S. Peut-être qu'il y avait des mots qui avaient rapport. C. *Est-ce que tu en as trouvé, des mots qui ressemblaient à d'autres mots que tu connaissais ou...* S. Euh (silence). C. *À ce moment-là, quand tu lisais le texte, est-ce que tu as trouvé d'autres mots qui...* S. Bien, dans le mot, il y a « train », bien dans le... C. Dans le paragraphe, oui. S. Dans le texte. Ici, c'est « trans ». C. Oui, donc tu as fait ce lien-là. S. Ouais, peut-être.

Entretien 1. C. *Puis ça, ce lien-là, il est venu comme ça, verbalement, tu te disais : « Ah ! train, trans » ou...* S. Oui, comme ça. C. *Puis parce que les deux mots se ressemblaient à la sonorité ou parce qu'ils étaient écrits presque pareils, qu'est-ce qui a attiré ton attention ?* S. Ils étaient écrits presque pareils.

Entretien 1. C. *Est-ce que (silence) c'est important pour toi d'essayer de mémoriser certaines choses par cœur quand tu lisais le texte ?* S. Oui, parce que, des fois, ça t'aide avec ta lecture. C. O.k. *Il y a des éléments dans le texte comme ça que tu as voulu mémoriser plus ?* S. Bien le chemin de fer pour voir s'ils parlaient de ça partout. (...) C. *Donc ça, c'est un mot que tu as jugé important, puis tu as essayé de voir après ça si tu trouvais un peu le sujet du chemin de fer dans tout le texte.* S. Oui. C. *Est-ce que tu l'as retrouvé, ce sujet-là, dans le texte ?* S. Oui.

Entretien 1. C. *C'est comme sur le texte o.k. Donc ça, c'est un mot que tu as jugé important, puis tu as essayé de voir après ça si tu trouvais un peu le sujet du chemin de fer dans tout le texte.* S. Oui. C. *Est-ce que tu l'as retrouvé, ce sujet-là, dans le texte ?* S. Oui. C. *À plusieurs endroits ?* S. Oui. C. *Qu'est-ce que tu faisais, dans ces moments-là, quand tu retrouvais justement le, des choses qui étaient en lien avec le chemin de fer ?* S. Bien, j'essayais un peu de me rappeler des autres paragraphes que j'avais vus qui parlaient de ça.

Entretien 1. C. O.k. *Ça, ce sont des mots que tu vois écrits.* S. Oui. C. *Est-ce que ça fait comme tout à l'heure, il y a comme... autour c'est des blancs, puis tu sais pas ce qu'il y a ...* S. Oui. C. *Ou c'est juste ces mots-là qui reviennent ?* S. J'essaie, entre les deux mots, les mots-clés, j'essaie de me trouver des mots qui pourraient aller. (...) j'essaie de m'imaginer le texte, je, je me lis, j'essaie de lire une phrase qui pourrait aller avec ce mot-là, puis que je me rappelle un peu.

Entretien 2. S. Bien il y a peut-être des mots dans la phrase que je comprends, puis j'essaie d'aller chercher des info, des informations qui auraient rapport avec les mots que je connais. C. O.k. *Donc tu vas chercher d'autres infos par rapport à ce que tu connais déjà.* S. Oui. C. *C'est ça. (...)* S. Tu sais, je retiens le mot que j'ai compris puis je regarde. Quand je suis en train de lire, je regarde s'il n'y a pas un mot qui pourrait avoir rapport avec le mot que j'ai dans la tête. C. O.k. *Puis est-ce que, quand tu cherches un mot qui pourrait avoir rapport justement, tu cherches un mot qui, qui ressemble, qui va dans le même sens que le mot que tu comprends ou un mot qui est contraire de ce mot-là ou...* S. Bien qui est dans le même sens. C. *Qui est dans le même sens.* S. Oui pourrait « cliquer » avec le mot.

Entretien 2. C. O.k. *Est-ce que, quand tu me dis que tu fais des liens entre les phrases, que si tu ne comprends pas une phrase, tu vas relire les autres phrases pour essayer de voir... Qu'est-ce, comment tu fais pour faire tous ces liens-là, qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu essaies de comprendre une phrase plus difficile ?* S. Mais, il y a des mots, il y a sûrement des mots que je vais me rappeler, que j'ai déjà vus, que je comprends dans la phrase. C. O.k. S. Ça fait que je vais reprendre plusieurs dans la même phrase qui ont rapport, puis je vais, je vais les apporter dans ma tête, puis je vais regarder, je vais lire les autres phrases, puis je vais, je vais essayer de trouver des mots qui pourraient, euh, avoir rapport à ça. C. *Aller avec les, les autres mots que tu as déjà*

dans ta tête. S. Oui. C. Puis les mots qui ont un rapport entre eux, qu'est-ce qu'ils font qu'à tes yeux ils ont rapport ensemble ces mots-là... S. Bien c'est que je comprends deux mots, euh un mot dans une autre phrase puis un autre dans la phrase que j'ai de la misère, bon bien si je comprends puis je vois qu'ils ont, qu'ils se ressemblent un peu, qu'ils pourraient « fitter » ensemble, bon bien, j'essaye. C. Tu les lies ensemble à ce moment-là. S. Oui.

Entretien 2. C. O.k. Puis pour les mettre dans ta tête, ces mots-là, pour être sûre de les mettre, est-ce qu'ils se sont mis tout seuls comme ça, juste à les lire, ou tu as voulu, tu t'es vraiment dit : « Tiens, lui, il faudrait que je le retienne, là je vais le coller là » ? S. Oui (rires). C. C'est plutôt ça. S. Ces mots-là, il faudrait que je les retienne parce qu'ils, qu'ils vont plus ensemble.

La sensibilité aux situations similaires (rapport de situation, rapport visuel ou rapport de tâche) et la sensibilité à ce qui va ensemble (les dates et leur signification) sont également des indices de l'apport du sens de la similitude.

Entretien 1. C. Vers le premier paragraphe, déjà tu t'es dit... S. Qu'ils allaient avoir de la misère. C. Tu as pensé qu'ils allaient peut-être avoir de la misère à s'intégrer. S. (Signe de tête affirmatif). C. Qu'est-ce qui t'a fait penser à ça ? S. Bien (rires), je ne sais pas mais c'est parce... bien un peu par mes connaissances, bien je sais qu'il y a beaucoup d'autres pays qui ont de la misère à s'intégrer, ça fait que... C. O.k. S. J'ai pensé que peut-être les Chinois, c'était pareil. C. Que ce serait pareil.

Entretien 1. C. O.k. Puis ça, ce lien-là, il est venu comme ça, verbalement, tu te disais : « Ah train, trans » ou... S. Oui, comme ça. C. Puis parce que les deux mots se ressemblaient à la sonorité ou parce qu'ils étaient écrits presque pareils, qu'est-ce qui a attiré ton attention ? S. Ils étaient écrits presque pareils. C. C'est le fait... c'était écrit presque pareil. O.k.

Entretien 1. C. Quand on va avoir terminé la lecture d'un paragraphe, là je vais t'inviter à me raconter comment tu as fait pour comprendre les informations qui étaient comprises dans ce paragraphe-là. Donc, c'est comme la dernière fois, je vais t'inviter régulièrement à m'expliquer qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête pendant que tu lisais ce paragraphe-là. Ça te va ? S. C'est presque les mêmes questions que l'autre fois ? C. Oui, ça ressemble, ce sont des questions qui ressemblent beaucoup.

Entretien 1. S. Parce que, des fois, tu as un texte écrit qu'il faut que tu fasses après, puis là, tu te rappelles qu'il y avait quelque chose sur un chiffre. C. Oui. S. Bon bien, tu t'en vas voir si ça correspond avec qu'est-ce qui est demandé.

Entretien 2. C. Est-ce que c'est comme tout à l'heure, est-ce que c'est comme les dates, tu peux revoir ça... certains, est-ce que tu vois des mots écrits par rapport à... S. Oui. C. Oui, tu en revois. S. Oui. C. Qu'est-ce que tu revois dans ta tête comme mots écrits ? S. Euh, encore les dates. C. Encore les dates. S. Puis, euh, là, cette fois-là, j'ai retenu avec quoi ça allait. C. O.k. S. Puis les dates, elles ont rapport avec, euh, le petit bout de texte que j'ai lu. (...) C. Sauf que, cette fois-là, tu me dis : « Là, je n'ai pas voulu juste me rappeler la date, j'ai voulu aussi me rappeler ce qui se passait à ce moment-là ». S. Oui. C. Comment tu as fait là cette fois-là pour pouvoir mettre ça dans ta tête, pour être sûre que tu allais te souvenir de ce qui se passait ? S. Un peu la même chose que les dates. Euh, j'essaye de me retenir quelques mots qui ont plus rapport. C. O.k. S. Puis il y a peut-être des mots que je n'ai pas dits.

La volonté (très fragile) de s'expliquer pour pouvoir appliquer

Comme pour les autres structures de projets de sens, l'apport des sens de l'explication et de l'application est difficile à analyser avec précision. En effet, bien que le discours tenu lors des entretiens donne quelques indices en ce qui concerne une volonté de s'expliquer (donner sens aux mots difficiles, coder des mots qui paraissent porteurs de sens, établir quelques relations causales, etc.), ces indices demeurent fragiles, notamment parce qu'ils sont peu nombreux.

Les extraits suivants illustrent le projet (occasionnel) de vouloir s'expliquer mais ils ne témoignent pas de la réussite d'un tel projet (comme en font foi les premiers extraits).

Entretien 1. C. *Donc tu n'as pas su vraiment donner une définition à ce mot-là ? S. Non.* C. *Qu'est-ce que tu as fait à ce moment-là, vu que tu ne savais pas ce qu'il voulait dire, est-ce que tu l'as juste mis de côté.... S. Oui (rires).* C. *Ou tu as essayé de le mettre dans ta tête pour le comprendre plus tard ? S. Bien, j'ai essayé de me le mettre dans ma tête pour le comprendre plus tard, mais après ça, j'y ai plus repensé.*

Entretien 1. C. *Tu as regardé, et qu'est-ce que tu essayais de faire en les regardant ? S. Bien, retenir les chiffres qui étaient écrits.* C. *Retenir les chiffres écrits. Est-ce que tu peux les revoir maintenant dans ta tête, ces chiffres écrits-là ? S. Euh, il y en a un que je me rappelle.* C. *C'est lequel ? S. Je ne sais pas... c'est 1881.* C. *Lui, tu le revois écrit dans ta tête ? S. Ouais.* C. *Est-ce qu'il est tout seul comme ça, c'est juste un mot écrit ou s'il y a d'autres choses qui l'accompagnent ? S. J'ai juste retenu les chiffres.* C. *Il y a juste le chiffre (...)* C. *Et est-ce que tu sais qu'est-ce qui est associé avec le chiffre 1881 ? Est-ce que tu sais ce qui se passe en ce moment-là dans l'histoire ? S. Je sais que c'est au début là.* C. *Au début de quoi, au début de l'histoire ou au début du texte ? S. De l'histoire, bien du texte.* C. *Au début du texte, il y a cette... o.k. Est-ce que tu sais ce que les Chinois font à ce moment-là ? S. Non (rires), mais c'est ça, je pense aussi qu'il faut le retenir.* C. *O.k. mais ça tu...* S. *Sinon, c'est pas bon.* C. *Est-ce que tu l'as retenu à ce moment-là ? S. Non.*

Entretien 2. S. *Bien je me rappelle des dates là, mais...* C. *Tu te rappelles des dates, c'est quoi les dates qui étaient là ? S. Il y en a une, c'est 1811.* C. *O.k. S. 1833, je pense.* C. *Puis ces dates-là, est-ce que quand tu as lu le texte, tu voulais t'en rappeler, est-ce que tu as essayé de les mettre dans ta tête pour pouvoir t'en rappeler ? S. Oui, bien des fois, tu sais, j'essaye de m'en rappeler, mais je n'y pense pas, j'oublie de voir avec quoi ça va.*

Entretien 2. C. *Est-ce que c'est comme tout à l'heure, est-ce que c'est comme les dates, tu peux revoir ça... certains, est-ce que tu vois des mots écrits par rapport à... S. Oui.* C. *Oui, tu en revois.* S. *Oui.* C. *Qu'est-ce que tu revois dans ta tête comme mots écrits ? S. Euh, encore les dates.* C. *Encore les dates.* S. *Puis euh, là, cette fois-là, j'ai retenu avec quoi ça allait.* C. *O.k. S. Puis les dates, elles son rapport avec, euh, le petit bout de texte que j'ai lu. (...)* S. *j'essaye de me retenir quelques mots qui ont plus rapport.* C. *O.k. S. Puis il y a peut-être des mots que je n'ai pas dits.*

Entretien 2. C. *O.k. Quand tu as lu maintenant ce paragraphe-là, qu'est-ce que tu as fait, celui-là, pour bien le comprendre, pour t'assurer que tu le comprenais ? S. Bien là, il y a eu d'autres mots au début, je n'ai pas vraiment compris.* C. *O.k. S. Là, j'ai lu les*

mots à côté, puis là, c'était juste marqué c'était quoi. C'étaient deux sortes de maladies (silence).

Entretien 2. *C. Est-ce que, dans ce paragraphe-là, il y a des éléments que tu as trouvés plus intéressants ? S. Oui. C. Oui, ce sont lesquels ? S. Euh, entre 1845 et 1850, bien il y a eu une famine parce que les pommes de terre étaient, il y avait eu une maladie, puis il y avait beaucoup de morts à cause qu'ils ont mangé...*

Entretien 2. *C. Est-ce que, est-ce que tu sais pourquoi les, ces gens-là ont quitté leur pays, est-ce que tu comprends pourquoi ils ont quitté leur pays ? S. Bien parce qu'ils étaient pauvres, puis ils, euh, ils voulaient s'en venir ici, là je pense le problème de la famine. C. O.k. S. Ils avaient, ils avaient comme beaucoup de misère à avoir de la nourriture. C. O.k. Donc ça, tu es capable de me l'expliquer pourquoi. S. Oui. C. Mais tu n'as pas nécessairement pensé à ces choses-là pendant que tu lisais le texte... S. Non.*

Sans que l'on puisse savoir s'il y a concordance entre les deux projets, Joanie témoigne également, dans le deuxième entretien, de la portée éventuelle d'un projet plus « appliquant », notamment lorsqu'elle dit chercher à mettre des choses dans sa tête dans le but utilitaire suivant : avoir les outils nécessaires pour répondre à des questions de compréhension.

Entretien 2. *C. Et, et... est-ce que, à ce moment-là, quand tu résumes dans tes mots, est-ce que tu as un autre objectif, est-ce que tu veux juste résumer ou tu résumes pour arriver à faire autre chose ? S. Bien résumer pour, tu sais, pour m'en rappeler. C. Pour t'en rappeler pour plus tard. S. Oui s'il y a quelque chose qui pourrait être utile. C. O.k. S. Puis pour m'en rappeler comme si tu me posais des questions. C. O.k. C'est important, pour toi, quand tu lis un texte puis tu essaies de le comprendre, de bien te rappeler les choses, de mémoriser des informations qui sont dans le texte ? S. Oui. C. Tu veux tout mémoriser ou certains éléments ? S. Certains... C. Qu'est-ce qui fait que tu choisis que certains éléments tu devrais les mémoriser ? Bien comme, euh, si j'étais en classe, puis je lis un texte, mais il faudrait que je réponde après... C. Oui. S. Puis, dans le texte, il y aurait des informations, puis je pense qu'il y aurait des questions qui pourraient avoir rapport avec ça, alors j'essaie de plus les mémoriser. C. Ceux-là parce que tu penses qu'ils pourraient te servir par la suite. S. Oui.*

Le sens de l'espace avant le sens du temps

En ce qui concerne les lieux de sens privilégiés, il semble que le sens de l'espace soit prioritaire chez Joanie. C'est du moins dans l'espace que s'inscrivent les principales évocations qu'elle génère (essentiellement des évoqués visuels de mots ou de situations). De plus, c'est principalement dans la globalité que se réalise le travail mental, notamment parce que Joanie privilégie le travail à partir de quelques éléments du texte qui ne sont pas systématiquement mis en relations.

Quant au sens du temps, il n'est que peu investi puisque la pensée ne s'inscrit que très peu dans une dynamique temporelle⁸². De fait, seule l'attention (souvent conventionnelle) que Joanie porte aux dates et sa capacité occasionnelle à respecter la structure temporelle du texte sont des indices d'une gestion temporelle.

Le sens de l'espace : précisions

Le sens de l'espace est chez Joanie d'abord et avant tout observable dans sa propension à ne traiter que quelques éléments du texte et à réactiver ces éléments pour exprimer sa compréhension. Peu soucieuse de lier et d'organiser dans le détail les éléments qu'elle code, Joanie semble plus sensible aux éléments du texte qui suscite son intérêt (souvent quelques mots-clés à partir desquels elle semble organiser son discours).

Dans les deux entretiens, quelques extraits sont significatifs de cette propension à ne traiter que quelques éléments du texte.

Entretien 1. C. *Donc ça, c'est un mot que tu as jugé important, puis tu as essayé de voir, après ça, si tu trouvais un peu le sujet du chemin de fer dans tout le texte.* S. *Oui.*

Entretien 1. C. *Il y avait des mots-clés, dans ce paragraphe-là, aussi.* S. *(Signe de tête affirmatif).* C. *C'est quoi les mots-clés qui te reviennent ?* S. *Bien, il y avait la transcanadienne.* C. *Oui.* S. *Il y avait le chemin de fer.* C. *O.k.*

Entretien 1. S. *Oui, comme si moi, je les avais écrits, puis ça résumerait le paragraphe.* C. *Comme des mots écrits qui résumeraient ton paragraphe.* S. *(Signe de tête affirmatif)* C. *Donc, tu as ça pour chacun des paragraphes ou pour quelques-uns ?* S. *Quelques-uns.*

Entretien 2. C. *Comment c'est, dans ta tête, pour que tu réussisses à me dire qu'en 1833, c'est comme, c'est quand ils sont arrivés ? Est-ce que tu revois une partie du texte, est-ce que c'est juste d'y repenser ?* S. *Bien, je revois une partie du texte.* C. *Tu revois une partie du texte écrite ?* S. *Oui, je revois la page, puis je vois juste les mots.* C. *Si je comprends bien, là quand tu y penses, tu revois la page, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *La page au complet, du texte, ou juste le paragraphe ?* S. *Bien, juste les petits mots.*

Entretien 2. C. *Est-ce que, dans ce paragraphe-là, il y a des éléments que tu as trouvés plus intéressants ?* S. *Oui.* C. *Oui, ce sont lesquels ?* S. *Euh, entre 1845 et 1850, bien il y a eu une famine, parce que les pommes de terre étaient, il y avait eu une maladie, puis il y avait beaucoup de morts à cause qu'ils ont mangé...* C. *O.k. Ca, tu l'as retenu ?* S. *Oui.* C. *Tu l'as compris bien, aussi ?* S. *Oui.* C. *Et parce que tu trouvais ça intéressant ?* S. *Oui.* C. *Pour quelle raison, tu trouvais ça intéressant ?* S. *Je ne sais pas.* C. *C'était quelque chose de nouveau que tu apprenais ?* S. *Oui. (...)* *Parce que ça revient tout seul, parce que j'ai aimé ça, ce petit bout-là.* C. *O.k.* S. *Puis, c'est comme s'il y avait une place.*

⁸² Joanie enracine principalement son action dans le présent (s'approprier quelques mots du texte) et dans son passé (en faisant des liens avec des mots connus). Les éléments qu'elle code sont par contre très peu projetés dans un avenir porteur de sens.

Entretien 2. C. *Et quand tu m'en reparles, de cette section-là, qu'est-ce qui te revient en tête pour m'en reparler ?* S. Euh, bien la page là. C. *Toujours la page.* S. Les mots, il y en a qui sont là, puis je les vois (...) C. *De revoir certains mots-clés.* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Donc, c'est vraiment une chose que tu veux faire, quand tu lis le paragraphe, tu veux être en mesure de pouvoir revoir ces mot-là ?* S. *Oui.* C. *De revoir certains mots-clés.* S. *Oui. (...)* C. *Et c'est juste certains mots, que tu fais ça, tu ne fais pas ça pour tout le paragraphe ?* S. *Non.* C. *Tu choisis certaines sections qui te paraissent plus importantes.* S. *Oui.*

Entretien 2. C. *Qu'est-ce qui te revient, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête pour pouvoir m'en parler ?* S. *Euh, je revois le paragraphe, je revois quelques mots.* C. *Quelques mots-clés.* S. *Ouais.*

Dans le deuxième entretien, d'autres extraits (surtout les rappels) sont, quant à eux, significatifs d'un discours qui s'enracine davantage dans la globalité (les retours sur le texte étant plus globaux détaillés).

Entretien 2. C. *C'est ce qui te revient, par rapport à ce texte-là ?* S. *Oui, dans tout l'ensemble. Bien, bien, il y a des petits détails, tu sais, des fois, tu n'expliques pas ça, les petits détails.*⁸³

Parallèlement, l'apport du sens de l'espace s'observe également par l'apparente inscription du travail évocatif dans un espace d'accueil et une gestion spatiale des outils évocatifs. C'est du moins ce que l'on peut observer dans le discours de Joanie qui, à de multiples occasions, utilise des termes qui renvoient à l'idée d'un travail qui s'organise dans et par l'espace. Les extraits suivants sont à cet effet intéressants.

⁸³ Les causes de cette inscription dans la globalité demeurent par contre difficiles à définir. Il est en effet difficile de savoir si l'espace est véritablement un lieu porteur de sens ou si la synthèse des informations et le discours général sont plutôt les conséquences d'un projet d'évocation déficient (et éventuellement de l'appui sur un écho de perception parcellaire). Les extraits suivants laissent songeur. **Entretien 1.** C. *Et est-ce que, quand tu es en train de relire l'autre, tu... qu'est-ce que tu fais quand tu lis un nouveau paragraphe mais que tu as déjà mis des choses dans ta tête par rapport à l'autre paragraphe, qu'est-ce qui se passe ?* S. Bien tu sais des fois, j'oubliais des petits bouts, comme admettons le premier paragraphe, puis je suis rendue au dernier, bien tu sais, je l'oublie un peu. C. *Donc là, le premier paragraphe est oublié dans ce temps-là ?* S. *Oui, un peu.* C. *O.k. Donc il te revient juste certaines choses en tête.* S. *Oui.* **Entretien 2.** S. Bien je me rappelle des dates là mais... C. *Tu te rappelles des dates, c'est quoi les dates qui étaient là ?* S. Il y en a une c'est 1811. C. *O.k.* S. 1833, je pense. C. *Puis ces dates-là, est-ce que, quand tu as lu le texte, tu voulais t'en rappeler, est-ce que tu as essayé de les mettre dans ta tête pour pouvoir t'en rappeler ?* S. Oui, bien des fois tu sais, j'essaye de m'en rappeler, mais je n'y pense pas, j'oublie de voir avec quoi ça va. **Entretien 2.** C. *O.k. Et si je demande, là, de me raconter ce que tu as compris de ce troisième paragraphe-là, tu me dirais quoi ?* S. Euh, bien au début, c'est marqué les hommes, les femmes puis les enfants, bien ils étaient pauvres puis il fallait qu'ils traversent, il fallait qu'ils s'en viennent ici, là ils ont traversé dans un bateau. Puis là, le bateau était tout sale puis tout ça, puis (rires) au début je m'en rappelais mais, il y a des bouts qui sont partis.

Entretien 1. C. *Et est-ce que tu sais, qu'est-ce qui est associé avec le chiffre 1881 ? Est-ce que tu sais ce qui se passe en ce moment-là, dans l'histoire ?* S. *Je sais que c'est au début, là.* C. *Au début de quoi, au début de l'histoire ou au début du texte ?* S. *De l'histoire, bien du texte.*

Entretien 1. S. *Usine de poissons, je me rappelle.* C. *Celui-là tu t'en rappelles, mais les autres mots, tu ne les vois pas.* S. *Oui.* C. *Est-ce que, à ce moment-là, il y a comme des espaces qui sont là, tu sais qu'il y a des mots qui étaient là...* S. *Oui.* C. *Mais tu n'es pas capable de les voir.* S. *C'est comme si c'était un blanc.* C. *Comme si c'était un blanc. Tu sais qu'il y avait quelque chose là, tu as souvenir qu'il avait quelque chose, mais tu ne peux pas dire ce qu'il y avait là.* S. *Oui.* C. *Mais l'usine de poissons, c'est clair.* S. *Oui (sourire).*

Entretien 1. S. *Bien ... je reprends la page.* C. *Tu la relis, cette page-là ?* S. *Oui.* C. *Mais là, tu ne l'as pas vraiment devant toi.* S. *Non mais, c'est comme si je verrais une page.* C. *Tu revois la page, tu revois la page avec des images dessus, ou la page comme avec ses paragraphes ?* S. *Oui, avec quelques mots d'écrits.* C. *Avec quelques mots d'écrits et là, ça t'aide.* S. *Oui.* C. *Pour compléter les espaces blancs par d'autres mots plus...* S. *Oui, plus appropriés.*

Entretien 1. S. *Il faut que j'essaie de me rappeler dans quel paragraphe c'était.* C. *O.k.* S. *Puis, des fois, je revois le paragraphe.*

Entretien 2. C. *Comment c'est, dans ta tête pour que tu réussisses à me dire que en 1833, c'est comme, c'est quand ils sont arrivés ? Est-ce que tu revois une partie du texte, est-ce que c'est juste d'y repenser ?* S. *Bien, je revois une partie du texte.* C. *Tu revois une partie du texte écrite ?* S. *Oui, je revois la page, puis je vois juste les mots.* C. *Si je comprends bien, là, quand tu y penses, tu revois la page, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *La page au complet du texte, ou juste le paragraphe ?* S. *Bien, juste les petits mots (...)* C. *Donc, il y a les dates que tu vois, est-ce qu'elles sont positionnées, à peu près comme elles étaient placées dans le texte, ou...* S. *Ouais.* C. *Oui.* S. *Environ.* C. *Environ.*

Entretien 2. C. *C'est ça. Quand tu me le racontes là, tu me dis tout de suite, au début qu'il y a des hommes, des femmes et des enfants, euh, qu'est-ce qui fait que tu te souviens parfaitement, comme ça, de cette partie-là du texte ?* S. *Bien je ne sais pas.* C. *Est-ce qu'il y a quelque chose, dans ta tête, qui te permet de t'en rappeler ?* S. *Bien, je revois un peu la feuille, je vois le, le paragraphe.* C. *Tu le revois le paragraphe, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *O.k.* S. *Bien tu sais, je vois quelques mots, mais c'est comme si les autres seraient embrouillés, ça fait que je ne pourrais pas les lire.* C. *O.k.* Tu revois, est-ce que tu revois seulement le paragraphe trois, ou tu revois l'ensemble des paragraphes, puis tu te concentres sur le paragraphe trois ? S. *Bien, je vois le paragraphe trois, juste ça.* C. *O.k.* S. *Mais les mots que, dans ma tête ça, ça revient, ah bien, eux autres, sont clairs, mais les autres sont tout embrouillés.*

Entretien 2. C. *Et quand tu m'en reparles, de cette section-là, qu'est-ce qui te revient en tête pour m'en reparler ?* S. *Euh, bien la page là.* C. *Toujours la page.* S. *Les mots, il y en a qui sont là, puis je les vois.*

Entretien 2. C. *Et comment tu arrives à me répondre, qu'est-ce qui te revient en tête, pour pouvoir m'en parler ?* S. *Bien, la page me revient.* C. *Oui.* S. *Puis je, je vois les paragraphes, puis je revois quelques mots.* C. *Quelques mots écrits dans les paragraphes.* S. *(Signe de tête affirmatif).*

Le sens du temps : précisions

Le sens du temps paraît très peu investi par Joanie. Certains extraits illustrent à cet effet la difficulté de Joanie à organiser avec précision ses évocations dans un espace organisé (logiquement) et ouvert, éventuellement, sur le temps.

Entretien 2. *S. Euh, j'essaye de me retenir quelques mots qui ont plus rapport. C. O.k. S. Puis, il y a peut-être des mots que je n'ai pas dits. (...) C. Qu'est-ce que tu revois comme mots, par rapport à ce paragraphe-là ? S. Euh, famine. C. O.k. S. Euh, les dates, les morts. Puis, environ ça. C. Environ ça. S. Puis, pommes de terre. C. Pommes de terre, o.k. Les mots « famine », « morts », « pommes de terre », est-ce qu'ils sont installés comme tout à l'heure, c'est comme si tu revois le paragraphe, ou ils sont comme n'importe où dans ta tête ? Comment ils sont installés dans ta tête, ces mots-là ? S. Euh, c'est comme s'ils seraient n'importe où, puis ce serait un jeu, il faudrait que je remettre en ordre. C. O.k. Ça te donne cette sensation-là. S. Oui. C. Puis sont, donc, quand tu revois ça, dans ta tête, ils sont n'importe où ? S. Oui. C. C'est ça. Donc ils ne sont pas, tu ne revois pas nécessairement le texte ? S. Non.*

Entretien 2. *C. Est-ce que c'est important, quand tu me relates le texte, quand tu m'expliques ce que tu en as compris, de l'expliquer dans l'ordre que ça a été présenté dans le texte, ou ce n'est pas important pour toi ? S. Bien, des fois, ça peut être important, puis des fois, tu peux le mettre dans l'ordre que tu veux. C. O.k. S. Il faut que ça reste dans le paragraphe.*

Entretien 2. *C. O.k. Est-ce que, est-ce qu'ils sont installés dans le paragraphe comme ils étaient placés dans la lecture, dans le texte ? S. Environ. C. Environ dans le même ordre, c'est ça ? S. Oui.*

Entretien 2. *C. Est-ce que c'est comme tout à l'heure, ils reviennent tous ensemble, tu les vois tous ensemble, ou ils reviennent un après l'autre, ou autre chose ? S. Ils sont tous ensemble. C. Ils sont tous là. Ils sont mélangés, comme tout à l'heure, tu vas piger dedans ? S. Oui (rires). C. Ou ils sont, à peu près, comme ils étaient dans le texte ? S. Bien un peu des deux, là. C. O.k. S. Tu sais, ils ne sont pas à la même place dans le paragraphe là, mais c'est environ en ordre. C. Environ en ordre, c'est-à-dire qu'ils sont environ placés, dans l'ordre qu'ils ont été présentés dans le texte. S. Oui. C. C'est ce que tu veux dire ? S. Oui.*

LES CONTENUS ÉVOCATIFS

Dans le prolongement des formes évocatrices qui demeurent, chez Joanie, limitées dans leur portée, les contenus évocatifs sont également limités dans la mesure où les évocations générées à la lecture des textes demeurent peu nombreuses et souvent difficiles à distinguer de l'écho de perception. Ainsi, si certains types d'évoqués peuvent être observés et distingués de l'écho de perception (c'est le cas pour les évoqués visuels de nature concrète et les quelques évoqués verbaux), les évoqués dominants, soit les évoqués visuels gérés en paramètre 2, ne permettent pas une analyse aussi aisée et une distinction aussi apparente.

En ce qui concerne l'analyse des contenus évocatifs, les observations demeurent donc générales et la dominante évocative reste difficile à préciser. Tel que c'est le cas pour les formes évocatrices, le traitement des différents contenus évocatifs semble s'opérer dans des mondes parallèles très peu nourris par un projet convergent.

La nature des évoqués : apparente priorité des évoqués (ou échos) visuels

Bien qu'ils soient parfois difficiles à distinguer d'un simple écho de perception, les évoqués de nature visuelle (principalement gérés dans le domaine des automatismes) semblent centraux dans la démarche de Joanie, comme le laissent voir ces extraits puisés dans les deux entretiens.

Entretien 1. C. *D'accord, Joanie. Et si maintenant, je te demandais, là maintenant, de me, maintenant qu'on en a parlé un petit peu là, est-ce que tu as l'impression d'avoir compris un peu, comment tu fais pour essayer de comprendre un texte ?* S. *Oui.* C. *Serais-tu capable de me dire dans tes mots, de, les stratégies que tu utilises pour bien comprendre un texte, les moyens que tu as dans ta tête ?* S. *Bien, si je veux comprendre un mot, il faut... je le regarde, puis je regarde les mots autour. Si je veux comprendre un paragraphe, j'essaie de le revoir dans ma tête.* C. *Tu essaies de revoir le paragraphe écrit, ou tu veux te faire des images ?* S. *Le paragraphe écrit.* C. *Le paragraphe écrit surtout.* S. *Oui.* C. *O.k.* S. *Puis, si je veux voir une page, bien j'essaie de voir la page, puis mettons, dans la page, je veux voir un paragraphe, c'est comme je t'ai dit... je descends voir s'il est dans la page.* C. *O.k.* *Alors, c'est une stratégie que tu as pour essayer de comprendre des textes.* S. *Oui.* C. *De les mettre dans ta tête.* O.k.

Entretien 2. C. *Quand tu m'en parles, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête qui te permet de m'en parler ?* S. *Hum.* C. *Qu'est-ce qui revient ?* S. *Bien les mots.* C. *Les mots écrits, c'est ça ?* S. *Oui (...)* C. *Est-ce que tu as la sensation parfois de te réentendre lire, quand tu m'expliques ce que tu avais vu, dans ce paragraphe-là, comme si tu te réentendais lire ?* S. *Ouais.* C. *Ou, si c'est seulement les mots qui reviennent, les mots écrits ?* S. *Des fois, pour d'autres textes, je m'entends lire.* C. *Mais là, ce n'est pas arrivé, pour ce texte-là ?* S. *Non.* C. *O.k.* *Donc, c'est vraiment les mots écrits qui sont réapparus.* S. *Oui.* C. *Il n'y a pas d'images, tu ne t'es pas fait d'images à ce moment-là, même quand tu m'en parles par après, est-ce qu'il y a des images qui se créent ?* S. *Non.* C. *Les mots écrits...* S. *Oui.*

Au-delà des évoqués de nature visuelle gérés en paramètre 2, d'autres types d'évoqués semblent également présents dans la démarche de compréhension de Joanie. Bien qu'ils ne soient élaborés que ponctuellement, que les extraits qui permettent de les observer soient peu nombreux et que la démarche mentale qui les supporte paraisse peu dirigée, ces évoqués doivent être signalés. Complémentaires, ces évoqués, visuels et verbaux,

s'enracinent principalement dans la représentation visuelle concrète des situations du texte et, à l'occasion, dans la reprise verbale de certaines sections du texte plus difficiles⁸⁴.

Certains extraits, puisés dans les deux entretiens, sont significatifs de cette capacité de Joanie à élaborer des évoqués visuels de nature concrète.

Entretien 1. C. *O.k. Est-ce que, pendant le texte, quand tu le lisais, tu as essayé de... est-ce que tu as essayé de le mettre dans ta tête, ce texte-là, de le faire exister dans ta tête ?* S. Bien peut-être des petits bouts. C. *Des petits bouts, quels bouts tu as fait ça, par exemple ?* S. Mettons quand ils parlaient...du chemin de fer, de la trans, transcanadienne, je pense. C. *Oui...* S. Là, je me suis imaginé un chemin de fer qui passait. C. *Là, tu as imaginé un chemin de fer. Quand tu me dis que tu as imaginé, tu imagines comment ?* S. Bien, c'est comme si tu vois un paysage avec un chemin de fer qui passe. C. *Ah ! C'est comme une image ça veut dire ?* S. *Oui.* C. *O.k. c'est comme une photo ? Comme un film ? Ça bouge ? C'est fixe ?* S. *C'est fixe.* C. *C'est fixe.* S. *Comme une photo.*

Entretien 2. C. *Est-ce qu'il y a autre chose qui est revenu, quand tu m'as parlé de ce que tu avais compris du paragraphe trois ? Est-ce qu'il y avait autre chose dans ta tête ?* S. Bien, j'ai revu mon image. C. *Tu l'as revue, cette image-là ?* S. *(Signe de tête affirmatif).* C. *Elle est apparue avant que tu m'en parles, pendant que tu m'en parles ou après ?* S. *C'est... c'est pendant.* C. *Pendant, O.k (silence). La même image, pareille, pas de changement ?* S. *Non.* C. *O.k. Est-ce que c'est...est-ce que, quand tu me dis : « Je voyais quelques mots du texte », est-ce que tu as d'abord vu les mots du texte, puis ensuite, tu as vu l'image, est-ce que tout ça était mélangé ?* S. Bien tu sais, les mots qui n'avaient pas rapport avec l'image, admettons. C. *Oui.* S. Bon bien, c'est pendant que j'ai regardé le mot, euh, le bateau qui était sale puis ils dormaient dans un hamac en paille. C. *Oui.* S. Ça je, c'est en lisant ça que j'ai revu l'image. C. *Donc c'est en lisant les mots que tu voyais dans ta tête, que là l'image est apparue, c'est ça ?* S. *Oui.* C. *Est-ce que les mots, à ce moment-là, ils sont disparus, quand l'image est apparue, ou les mots sont encore là, puis l'image est à côté ?* S. *Oui comme s'ils seraient l'un à côté de l'autre.* C. *Comme s'ils seraient l'un à côté de l'autre, mais il n'y a pas d'autres images que tu as faites, que tu as générées par rapport à ça ?* S. *Non.*

D'autres extraits, puisés eux aussi dans les deux entretiens, sont plutôt significatifs de la capacité de Joanie à élaborer des évoqués verbaux.

Entretien 1. C. *Quand tu as essayé de le mettre dans ta tête, tu as essayé de le mettre dans ta tête comment ?* S. *(Silence)* Bien, c'est comme si je l'avais mis de côté, dans ma tête. C. *Est-ce que tu peux, est-ce que tu pouvais le revoir écrit dans ta tête, tu pouvais te réentendre le dire ?* S. *Oui.* C. *Lequel des deux, tu le revoyais ou tu réentendais, ou les deux ?* S. *Je réentendais.* C. *Tu réentendais le mot, tu pouvais le réentendre.* S. *(Signe de tête affirmatif).* C. *O.k.* S. Tu sais, je lisais un peu, puis là,

⁸⁴ En ce qui concerne l'apport des évoqués verbaux, il importe de mentionner l'expression spontanée de Joanie quant à l'apport d'un discours stratégique qui lui permet d'orienter son travail. Bien qu'il ne soit pas pertinent de considérer cette démarche comme une démarche évocative, il paraît important de la mentionner.

mettons, à la fin du paragraphe, je me le redisais. C. Tu te le redisais. S. (Signe de tête affirmatif) C. C'est comme ça que tu as fait la lecture de ce texte-là, c'est-à-dire, tu lisais des sections (je reprends le texte), puis après ça, tu essayais de te redire le texte ? S. Ouais, un peu. C. Tu as fait ça pour tous les paragraphes, ou juste à certains endroits ? S. (Elle reprend le texte et indique le milieu de la première page) Environ là. C. À cette place-là, tu l'as fait. S. (Signe de tête affirmatif) C. Est-ce que tu l'as fait à d'autres endroits ? S. Pense pas. C. Tu ne penses pas. Donc, c'est pas quelque chose que tu fais systématiquement, que tu fais toujours, de dire : « Je lis, j'essaye de remettre ça dans mes mots, je me redis un peu ce que ça veut dire, puis je passe à l'autre paragraphe ». Tu n'as pas fait ça nécessairement ? S. (Signe de tête négatif).

Entretien 1. C. Ils revenaient comme ça. Est-ce que c'était... je vais te donner des suggestions, dis-moi s'il y en a une des choses que ça revenait comme ça. S. O.k. C. Est-ce que ça revenait avec des images que tu aurais pu te faire, des images de choses concrètes de la vie de tous les jours ? Est-ce que ça revenait avec des mots écrits ? Est-ce que c'était comme si tu réentendais lire le texte... S. Oui un peu. C. Tu réentendais un peu comme ça. S. Un peu. C. Un peu comme si tu lisais le texte. Est-ce que aussi, tu pouvais réentendre des choses que tu avais dites, à propos de ce texte-là, pendant que tu le lisais, comme si tu l'avais mis dans tes mots et que tu pouvais réentendre ça ? S. Un peu. C. Un peu ça aussi, ou plus ou moins... il faut que ça corresponde à ce que tu as fait, ça ne me choquera pas si tu ne dis pas la... S. Bien ça ressemble, bien c'est plus... tu sais, je réentends, je réentends les mots que j'avais dits. C. Tu réentends certains mots que tu viens de lire, c'est ça ? S. Oui. C. Tu les réentends clairement, ou c'est plus comme, une impression de réentendre ? S. Bien, c'est une impression. C. O.k. S. Tu sais, t'entends, tu ne t'entends pas vraiment. C. Mais, est-ce que c'est comme si en les réentendant, tu peux... tu pourrais me les dire ? Tu réentends et tu peux me le dire ? S. Ouais. C. O.k.. Et ça, quand tu pensais donc, aux autres paragraphes, c'est comme si tu réentendais un peu les autres paragraphes. S. Comme si tu apprenais des mots de vocabulaire, puis il faudrait que tu les épelles à haute voix. Tu te les dis dans ta tête... puis tu les répètes. C. Puis après ça, tu... tu les épelles à haute voix, dans ta tête, puis quand tu y penses, à ces mots-là, ça revient comme ça, tu t'entends épeler le mot ? S. Oui. C. C'est quelque chose comme ça. S. (Signe de tête affirmatif). C. O.k.

Entretien 1. C. Puis, qu'est-ce que tu as fait pour cette section-là, comment tu as réussi justement, à la comprendre, qu'est-ce que tu as fait pour la mettre dans ta tête ? S. Euh bien là... C. Pas des questions faciles à se poser, hein ? S. Ouais. C. Ce sont des nouvelles questions. S. C'est comme si ça rentrait tout seul, je ne sais pas. C. C'est comme si... l'impression que ça rentre toute seul, o.k. Il n'y a pas nécessairement d'images qui se font, pour ces sections-là ? S. Non. C. Tu ne te redis pas nécessairement les choses, tu réentends pas nécessairement non plus, tu as l'impression que ça rentre tout seul. S. Oui. C. Est-ce que tu ressens les choses dans ton corps, si les Chinois ont mal, tu as mal ? S. Oui (rires), des fois ça m'arrive. C. Ça t'arrive de ressentir les choses comme ça ? S. (Signe de tête affirmatif) C. Est-ce que c'est arrivé, pour ce texte-là, d'avoir un ressenti comme ça des émotions des Chinois, ou... S. Bien, tu sais, quand une place, ça dit que s'ils rentrent dans notre pays, il faut qu'ils payent plus. C. Oui. S. Bien ça, j'ai trouvé ça vraiment plate pour eux. C. Tu as trouvé ça plate pour eux. Tu t'es dit, ça, que c'était plate pour eux, ou... S. Oui. C. Ou tu as ressenti ça comme... S. Bien j'ai ressenti, puis je me suis dit en même temps. C. Tu t'es dit que c'est plate pour eux. Est-ce que tu as créé une image aussi pour ça, ou si tu t'es juste dit ça, en lisant : « Ah ! C'est pas le fun pour eux autres, là » ? S. Oui, mais je ne me suis pas créé d'images.

Entretien 2. C. Et quand tu cherches ça, quand tu essaies de lier ton mot, que tu ne comprends pas trop à tous les autres mots, ça se passe comment ? Est-ce que tu te parles, dans ta tête, pour essayer de t'expliquer le texte... S. Oui. C. Est-ce qu'il y a des

images qui sont apparues pour le premier paragraphe, est-ce que tu te réentends lire ? S. Bien je, je me parle dans ma tête. (...) C. O.k. Puis ça, toutes ces liaisons-là, ces pensées-là, c'est surtout des mots, c'est-à-dire, tu penses surtout dans ta tête.... S. (Signe de tête affirmatif) C. Tu penses à lier les choses, etc.... S. Oui. C. O.k. Il n'y a pas d'images qui ont surgi, pour ce paragraphe-là, à la lecture ? S. (Signe de tête négatif)

Entretien 1. C. Est-ce que tu as besoin, des fois, quand tu essaies de comprendre un paragraphe, de reprendre certaines phrases dans tes mots ? S. Oui. C. De faire des résumés personnels ? S. Oui. C. Tu l'as fait pour ce paragraphe-là ? S. Non. C. Tu ne l'as pas fait pour ce paragraphe-là, mais parfois tu le fais. S. Oui.

Alors que d'autres extraits invitent à considérer la possibilité de Joanie à utiliser des évoqués auditifs⁸⁵.

Entretien 1. S. Bien ça ressemble, bien c'est plus... tu sais, je réentends, je réentends les mots que j'avais dits. C. Tu réentends certains mots que tu viens de lire, c'est ça ? S. Oui. C. Tu les réentends clairement, ou c'est plus, comme une impression de réentendre ? S. Bien, c'est une impression. C. O.k. S. Tu sais t'entends, tu ne t'entends pas vraiment. C. Mais, est-ce que c'est comme si en les réentendant, tu peux... tu pourrais me les dire ? Tu réentends et tu peux me le dire ? S. Ouais. C. O.k.

Entretien 2. C. O.k. (Silence) Puis, quand tu me dis, que tu te rappelles de quelques mots des autres paragraphes, tu te réentends les lire, ou tu les revois encore, ces mots-là ? S. Euh, je m'entends lire. C. Tu les entends lire, certains mots comme ça ? S. Oui. C. O.k. Mais tu n'as pas besoin, avant de lire le troisième paragraphe, de repenser, puis de vraiment, de refaire comme le début du texte pour savoir où tu es rendue. S. Non.

Entretien 2. C. Puis, quand tu, tu fais des liens entre deux mots qui se ressemblent, euh, les liens, est-ce que... tu dis : « Je prends des mots, puis je les mets dans ma tête », est-ce que de mettre ces mots-là, dans ta tête, c'est de les voir écrits, ou c'est juste de savoir qu'ils sont là dans ta tête, tu te les dis pour pouvoir les réentendre, ou... S. Oui, je les dis pour pouvoir les entendre. C. O.k. Puis, à ce moment-là, tu fais des liens entre différents mots, c'est ça ? S. Oui. C. Quand il y a un mot que tu, que tu vois : « Ah oui! Lui il va avec lui, puis... », est-ce que ça se passe comme ça, comme si tu te parles : « Bien oui! Regarde donc, ces deux mots-là vont ensemble »... S. Oui. C. C'est de cette manière-là ? S. Oui. (...) C. C'est plus de parler pour essayer de comprendre les mots ensemble, c'est ça ? S. Oui. (...) Bien oui, pour comme le premier, tu sais la famine là... C. Oui. S. J'ai retenu quelques mots, là. (...) Bien je... tu sais je l'ai lu une première fois... puis après ça, j'ai essayé de, la deuxième fois, j'ai essayé de le résumer dans mes mots. C. O.k. S. Bien, je regardais si c'était pareil comme je l'avais résumé.

⁸⁵ Bien qu'encore une fois, la distinction entre l'écho de perception et les évocations de nature auditive soit difficile à réaliser.

La gestion paramétrique : la gestion quasi exclusive du domaine des automatismes et de la réalité concrète (paramètres 2 et 1)

En ce qui a trait à la gestion paramétrique, c'est principalement le domaine des automatismes (paramètre 2) et le domaine de la réalité concrète (paramètre 1) qui constituent les domaines sur lesquels semble s'ériger le travail évocatif de Joanie. Les propos tenus par Joanie et ses affirmations selon lesquelles elle parvient à revoir des mots du texte ou la structure du texte invitent à considérer la gestion du paramètre 2 comme étant prioritaire⁸⁶. Parallèlement, la gestion du paramètre 1 semble également porteuse de sens dans la mesure où Joanie semble pouvoir élaborer quelques images représentatives de la situation évoquée par le texte (deux images sont à cet effet décrites au cours des deux entretiens).

En analysant la gestion paramétrique, il est ainsi possible d'observer chez Joanie un double projet (explicite ou non) : coder certains mots du texte (ou du moins les revoir en paramètre 2) et traiter certaines parties du texte en se les représentant concrètement.

Le domaine des relations logiques (le paramètre 3) est quant à lui peu approché, tout comme celui de l'imagination.

La gestion du paramètre 2 : dominante des automatismes

Plusieurs extraits permettent d'illustrer le projet ou du moins le sentiment de Joanie de pouvoir revoir (par reproduction) des mots, voire des phrases du texte ou la structure générale de ce dernier. Certains extraits infirment ou nuancent cette possibilité, comme l'illustre le groupe d'extraits suivant.

Entretien 1. *C. O.k. Est-ce que tu as essayé de mettre des mots écrits, tu me dis... est-ce que tu as essayé de voir des mots, dans ta tête pour, pour te dire après la lecture : « Je voudrais pouvoir revoir des sections de phrases, revoir des mots ». Est-ce que tu as essayé de faire ça ? S. Non.*

Entretien 2. *S. Je le revois, mais...la fin, je ne peux pas revoir. C. Qu'est-ce que tu revois comme début ? S. Euh, clo.. C. Clo., mais tu ne sais pas le reste ? S. Non. C. O.k. Mais tu revois ce début-là. S. Oui, bien je pense que c'est clo..*

Entretien 2. *C. Tu as essayé de faire ça aussi, en même temps que tu lisais le texte, tu avais vraiment ce projet là, de mettre des mots-clés dans ta tête pour les revoir ? S. Oui. (...) C. Il y a un effort à faire et puis...Est-ce que tu dois le demander comme verbalement,*

⁸⁶ A moins que cette gestion ne soit que le résultat d'un écho de perception de reproduction, les mots lus étant revus sans qu'un travail évocatif ait véritablement été mis en œuvre.

ça, que le mot revienne, dans ta tête bien sûr, quand je dis « verbalement », est-ce que tu dois te parler comme : « Oui, à ce paragraphe-là, il y avait telle chose »... S. Oui. C. Ou si ça réapparaît tout de suite, puis là, tu te parles ? S. Il faut que j'essaye de me rappeler dans quel paragraphe c'était. C. O.k. S. Puis, des fois, je revois le paragraphe.

D'autres extraits, beaucoup plus nombreux, illustrent cette gestion importante du paramètre 2.

Entretien 1. C. Qu'est-ce que tu as fait pour le mémoriser ? S. Comme si je l'avais pris en note ... à quelque part « chemin de fer ». C. Tu as pris en note à quelque part « chemin de fer ». S. Oui. Bien, dans ma tête, c'est comme si tu l'écrivais. C. C'est comme si c'était écrit ça, le mot « chemin de fer », dans ta tête ? S. Oui. (...) Bien l'image comme de tout à l'heure. C. Oui, l'image de tout à l'heure. S. Euh, comme si je me l'avais écrite.

Entretien 1. C. Les dates, tu as voulu les retenir, c'est ça ? S. (Signe de tête affirmatif). C. Et est-ce que tu les as, comment tu as fait, pour essayer de les retenir ? S. (Silence) Euh, bien... je les ai regardées souvent. (...) C. Est-ce que tu peux les revoir maintenant dans ta tête, ces chiffres écrits, là ? S. Euh il y en a un que je me rappelle. C. C'est lequel ? S. Je ne sais pas... c'est 1881. C. Lui, tu le revois écrit dans ta tête ? S. Ouais.

Entretien 1. C. Il y a juste le chiffre. O.k. Et c'est vraiment écrit, tu ne te réentends pas en train de dire ce chiffre-là... S. (Signe de tête négatif). C. Ou tu ne réentends pas le chiffre se dire, il est écrit. S. Oui.

Entretien 1. C. Est-ce que tu pouvais voir des mots-clés de ce paragraphe là, comme pour le paragraphe sur les différents... S. Métiers. C. Les différents métiers que les Chinois faisaient, ou... S. Ouais. C. Il y avait des mots-clés, dans ce paragraphe-là aussi. S. (Signe de tête affirmatif). (...) C. O.k. Ça, ce sont des mots que tu vois écrits. S. Oui. C. Est-ce que ça fait comme tout à l'heure, il y a comme... autour c'est des blancs, puis tu sais pas ce qu'il y a ... S. Oui. C. Ou c'est juste ces mots-là qui reviennent ? S. J'essaye, entre les deux mots, les mots-clés, j'essaye de me trouver des mots qui pourraient aller (...).

Entretien 2. C. Comment c'est, dans ta tête, pour que tu réussisses à me dire que en 1833, c'est comme, c'est quand ils sont arrivés ? Est-ce que tu revois une partie du texte, est-ce que c'est juste d'y repenser ? S. Bien, je revois une partie du texte. C. Tu revois une partie du texte écrite ? S. Oui, je revois la page puis je vois juste les mots. C. Si je comprends bien, là, quand tu y penses, tu revois la page, c'est ça ? S. Oui. C. La page au complet du texte, ou juste le paragraphe ? S. Bien, juste les petits mots (...).

Entretien 2. C. Est-ce que c'est comme tout à l'heure, est-ce que c'est comme les dates, tu peux revoir ça... certains, est-ce que tu vois des mots écrits par rapport à... S. Oui. C. Oui, tu en revois. S. Oui. C. Qu'est-ce que tu revois dans ta tête, comme mots écrits ? S. Euh, encore les dates (...) Euh, famine. C. O.k. S. Euh, les dates, les morts. Puis, environ ça. C. Environ ça. S. Puis, pommes de terre.(...) Euh, c'est comme s'ils seraient n'importe où, puis ce serait un jeu, il faudrait que je remette en ordre.

Entretien 2. S. Euh, j'essaye de me retenir quelques mots qui ont plus rapport. C. O.k. S. Puis, il y a peut-être des mots que je n'ai pas dits. (...) C. Qu'est-ce que tu revois comme mots, par rapport à ce paragraphe-là ? S. Euh, famine. C. O.k. S. Euh, les dates, les morts. Puis, environ ça. C. Environ ça. S. Puis, pommes de terre. C. Pommes de terre, o.k. Les mots « famine », « morts », « pommes de terre », est-ce qu'ils sont installés comme tout à l'heure, c'est comme si tu revois le paragraphe, ou ils sont comme n'importe, où dans ta tête ? Comment ils sont installés dans ta tête, ces mots-là ?

S. Euh, c'est comme s'ils seraient n'importe où, puis ce serait un jeu, il faudrait que je remette en ordre. C. O.k. Ça te donne cette sensation-là. S. Oui. C. Puis, sont, donc quand tu revois ça dans ta tête, ils sont n'importe où ? S. Oui.

Entretien 2. *C. O.k. Donc, c'est vraiment les mots écrits qui sont réapparus. S. Oui. C. Il n'y a pas d'images, tu ne t'es pas fait d'images, à ce moment-là, même quand tu m'en parles par après, est-ce qu'il y a des images qui se créent ? S. Non.*

Entretien 2. *C. C'est ça. Quand tu me le racontes là, tu me dis tout de suite, au début qu'il y a des hommes, des femmes et des enfants, euh, qu'est-ce qui fait que tu te souviens parfaitement, comme ça, de cette partie-là du texte ? S. Bien je ne sais pas. C. Est-ce qu'il y a quelque chose, dans ta tête, qui te permet de t'en rappeler ? S. Bien, je revois un peu la feuille, je vois le, le paragraphe. C. Tu le revois le paragraphe, c'est ça ? S. Oui. C. O.k. S. Bien, tu sais, je vois quelques mots, mais c'est comme si les autres seraient embrouillés, ça fait que je ne pourrais pas les lire. C. O.k. Tu revois, est-ce que tu revois seulement le paragraphe trois, ou tu revois l'ensemble des paragraphes, puis tu te concentres sur le paragraphe trois ? S. Bien, je vois le paragraphe trois, juste ça. C. O.k. S. Mais, les mots que, dans ma tête ça, ça revient, ah bien, eux autres sont clairs, mais les autres sont tout embrouillés.*

Entretien 2. *C. Et quand tu m'en reparles, de cette section-là, qu'est-ce qui te revient en tête pour m'en reparler ? S. Euh, bien la page là. C. Toujours la page. S. Les mots, il y en a qui sont là, puis je les vois...*

Entretien 2. *C. Et comment tu arrives à me répondre, qu'est-ce qui te revient en tête pour pouvoir m'en parler ? S. Bien, la page me revient. C. Oui. S. Puis je, je vois les paragraphes, puis je revois quelques mots. C. Quelques mots écrits dans les paragraphes. S. (Signe de tête affirmatif).*

Entretien 2. *C. Qu'est-ce qui te revient, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête pour pouvoir m'en parler ? S. Euh, je revois le paragraphe, je revois quelques mots (...) C. Et tu les vois écrits noir sur blanc, là, comme le mot du texte, là ? S. Ouais.*

La gestion du paramètre 1 : un support occasionnel

Outre la gestion prioritaire du paramètre 2, l'apport du domaine de la réalité concrète est également observable dans certains des évoqués générés par Joanie. Principalement, cette gestion s'illustre par le biais des évoqués visuels élaborés pour représenter concrètement certaines des situations décrites dans le texte.

Les extraits suivants illustrent cette capacité de Joanie à représenter, par des évoqués visuels de nature concrète, certaines informations textuelles.

Entretien 1. *S. Mettons, quand ils parlaient...du chemin de fer de la trans, transcanadienne je pense. C. Oui... S. Là, je me suis imaginé un chemin de fer qui passait. C. Là, tu as imaginé un chemin de fer. Quand tu me dis que tu as imaginé, tu imagines comment ? S. Bien, c'est comme si tu vois un paysage, avec un chemin de fer qui passe. (...) Bien, c'est comme... ça a pas vraiment rapport, mais tu sais, c'est dans le désert. C. C'était dans le désert. S. Mais, même si... n'est pas la Chine, mais un peu, il y avait quelques arbres. C. Il y avait quelques arbres, mais c'était surtout désertique. S. Puis des montagnes.*

Entretien 1. C. Puis, quand tu te rappelles qu'il y avait quelque chose par rapport à ce chiffre-là, le chiffre, il te revient en tête ? S. Ouais. C. Ou c'est, ce sont des images. S. Bien, je me rappelle que j'avais souligné quelque chose. C. Quand tu t'en rappelles, tu te revois en train de souligner cette chose-là, ou tu... S. Ouais. C. Ou tu fais juste penser : « Ah oui ! Je me souviens, j'avais souligné », ou... S. Bien, je me souviens tu sais que j'avais souligné. C. Tu te souviens. Puis, tu te souviens comment, tu te souviens avec des mots, ou tu te souviens en te revoyant le faire ? S. En me revoyant le faire. C. Tu te revois faire ce geste-là. S. (Signe de tête affirmatif).

Entretien 2. C. Est-ce qu'il y a des images qui se sont créées, pour ce, est-ce qu'il y a des images plus qui représentent le texte, que tu as eues ? S. Euh, bien, j'en ai eu une image, quand ça parlait, euh, parce que leur bateau ils, ils traversaient en bateau puis leur bateau, il n'était pas bien, bien propre là, bien ils couchaient des lits, euh, dans des lits faits en genre de paille. (...) C. C'est quoi l'image, tu peux me la décrire ? S. Bien, c'était dans un bateau, puis c'était tout sale. C. O.k. S. Puis là, tu voyais les personnes en train de dormir dans un, dans un hamac en paille. C. O.k. Est-ce que c'était une image comme une photographie ? S. Oui. C. Ou plutôt comme un film, ça bougeait cette image-là ? S. Non, comme une photo.

Entretien 2. C. Est-ce qu'il y a autre chose qui est revenu, quand tu m'as parlé de ce que tu avais compris du paragraphe trois ? Est-ce qu'il y avait autre chose dans ta tête ? S. Bien, j'ai revu mon image. C. Tu l'as revu cette image-là ? S. (Signe de tête affirmatif). C. Elle est apparue avant que tu m'en parles, pendant que tu m'en parles ou après ? S. C'est... c'est pendant. C. Pendant O.k (silence). La même image, pareille, pas de changements ? S. Non. C. O.k. Est-ce que c'est...est-ce que, quand tu me dis : « Je voyais quelques mots du texte », est-ce que tu as d'abord vu les mots du texte puis ensuite, tu as vu l'image, est-ce que tout ça était mélangé ? S. Bien tu sais, les mots qui n'avaient pas rapport avec l'image, admettons. C. Oui. S. Bon, bien, c'est pendant que j'ai regardé le mot, euh, le bateau qui était sale, puis ils dormaient dans un hamac en paille. C. Oui. S. Ça je, c'est en lisant ça que j'ai revu l'image.

Les extraits suivants invitent par contre à la prudence. Principalement, ils permettent de conclure que le recours à la gestion des évoqués visuels en paramètre 1 n'est pas systématique.

Entretien 1. C. Est-ce qu'il y a d'autres images que tu as créées en lisant le texte ? S. Je ne sais pas... non. C. Tu n'as pas souvenir d'avoir créé d'autres images, en lisant le texte, quand tu y repenses à ce texte-là, est-ce qu'il y a des choses qui te reviennent en tête ? S. Non. C. Non, il y a... Bien, pas avec des images là.

Entretien 1. C. Puis, qu'est-ce que tu as fait, pour cette section-là, comment tu as réussi justement à la comprendre, qu'est-ce que tu as fait pour la mettre dans ta tête ? S. Euh bien là... C. Pas des questions faciles à se poser hein ? S. Ouais. C. Ce sont des nouvelles questions. S. C'est comme si ça rentrait tout seul, je ne sais pas. C. C'est comme si... l'impression que ça rentre tout seul, o.k. Il n' a pas nécessairement d'images qui se font, pour ces sections-là ? S. Non. (...) S. Bien, j'ai ressenti, puis je me suis dit en même temps. C. Tu t'es dit que c'est plate pour eux. Est-ce que tu as créé une image aussi pour ça, ou si tu t'es juste dit ça, en lisant : « Ah ! C'est pas le fun pour eux autres, là » ? S. Oui, mais je ne me suis pas créé d'images.

Entretien 1. C. Est-ce qu'il y a des choses, pour me parler qu'il y avait eu un chemin de fer de construit, qu'est-ce qui est revenu qui t'a permis de me parler de ça ? S. Bien, je me suis rappelée de mon image, mais je ne l'ai pas revue.

Entretien 2. C. *Est-ce qu'il y a d'autres choses que les mots, que tu revois ? Est-ce qu'il y a des images qui représentent ces mots-là, des images de la vie de tous les jours, ou... S. Non.*

Entretien 2. S. *Euh, mettons, j'ai un examen de lecture en classe... C. Oui. S. Puis je ne comprends pas, euh, un petit bout, je, j'essaie de le relire, puis je me fais des images. C. O.k. Là, à ce moment-là, tu te fais des images, c'est ça ? S. Oui. C. O.k. S. Puis, c'est pareil si je lis une histoire. C. O.k. Là, quand tu te fais des images, est-ce que ce sont des images de mots comme tu me racontes, ou ce sont des images de ce que le texte te parle ? S. Des images, bien, de ce que le texte me parle. C. De ce que le texte te parle, mais là, il n'y en a pas eu d'images pour celui-là. S. Non (rires)⁸⁷.*

Entretien 2. C. *O.k. Donc, c'est vraiment les mots écrits qui sont réapparus. S. Oui. C. Il n'y a pas d'images, tu ne t'es pas fait d'images, à ce moment-là, même quand tu m'en parles par après, est-ce qu'il y a des images qui se créent ? S. Non.*

C. *Et est-ce qu'il y a des images aussi, pour ces deux derniers paragraphes-là, qui se sont faites ? S. Non. C. Ou, que là, tu as faites pendant que tu m'en parles ? S. Non.*

Le contenu textuel des évocations

Dans le prolongement du travail évocatif qui demeure limité et surtout peu dirigé (voire éclaté), le contenu textuel des évocations est lui aussi limité chez Joanie. Comme cela a déjà été mentionné, ce sont en effet prioritairement certains mots du texte (importants ou non) qui font l'objet d'un traitement mental (et ceci en fonction de leur niveau de difficulté mais aussi de l'intérêt qu'il suscite). Par conséquent, il va de soi que le texte n'est pas considéré et traité dans son ensemble.

Entretien 2. C. *Si je comprends bien, là, quand tu y penses, tu revois la page, c'est ça ? S. Oui. C. La page au complet du texte, ou juste le paragraphe ? S. Bien juste les petits mots.*

Entretien 2. C. *Qu'est-ce que tu revois dans ta tête, comme mots écrits ? S. Euh, encore les dates (...) euh, j'essaie de me retenir quelques mots qui ont plus rapport.*

Entretien 2. S. *Il y a des mots, il y a sûrement des mots que je vais me rappeler.*

Entretien 2. C. *Est-ce qu'il y a des choses qui attirent plus ton attention, que d'autres, quand tu lis un texte comme ça, justement, que ceux-là tu veux vraiment les mémoriser, les comprendre, les mémoriser ou... S. Non pas vraiment, c'est quand, si je voyais juste le texte, comme ça, puis que je ne pourrais pas lire, euh, bien là, ça je ne pourrais pas retenir comme ça, mais c'est juste quand je lis, il y a (hésitations), il y a des mots que je peux plus retenir que d'autres (...). S. Bien mémoriser, euh, les mots.*

Quant aux éléments textuels pris en compte, ce sont principalement les dates qui retiennent l'attention de Joanie (souvent de manière formelle). D'autre part, les lieux,

⁸⁷ Cet extrait est intéressant car il permet de questionner l'enjeu de la nature de l'information à percevoir quant à la possibilité à évoquer en géant le paramètre 1, soit des images de nature concrète.

les personnages et la trame événementielle ne paraissent pas être des domaines du texte sur lesquels Joanie cherche à travailler prioritairement.

PROLONGEMENT DU TRAVAIL EVOCATIF : LES RAPPELS DE COMPREHENSION

Les rappels qui font suite à la lecture des textes (ou d'une partie du texte pour la deuxième tâche de lecture), loin d'infirmes les analyses proposées, permettent de confirmer quelques observations réalisées à propos des formes et des contenus évocatifs mis en jeu par Joanie. En analysant l'expression de la compréhension, on peut établir certaines correspondances entre la nature de l'activité mentale réalisée lors des tâches de lecture et la nature du rappel. Essentiellement, le traitement parcellaire de l'information, l'apport éventuel de l'écho de perception et l'apport des évoqués visuels pour l'expression de la compréhension constituent les correspondances principales.

Lors de la première tâche de lecture, Joanie réalise un rappel qui exprime certaines informations essentielles du texte. Aucune relation de sens logique n'est par contre relatée; tout au plus Joanie tente-t-elle de respecter l'ordre textuel et la trame événementielle⁸⁸. Le rappel est à cet effet un moment durant lequel Joanie paraît pouvoir exprimer « à peu près » certains éléments qu'elle a codés (principalement issus du premier et du cinquième paragraphes). De même, Joanie utilise ce moment de rappel pour exprimer la difficulté qu'elle a rencontrée pour donner sens à un mot.

Entretien 1. C. O.k. C'est la seule que tu as retenue, dans l'histoire. (Silence) Si je te demande, maintenant qu'on a parlé, si je te demande de me raconter, de m'expliquer justement ce que tu as compris de ce texte-là. Si tu avais à le raconter à quelqu'un, donc à l'expliquer à quelqu'un d'autre. S. Bien au début, ils parlaient du chemin de fer. Ils disaient qu'ils fabriquaient un chemin de fer. C. Oui. S. Euh (silence), puis ça passait par la transcanadienne. Après ça, ils ont, ils ont dit que les Chinois, ils essayaient de se trouver des, des emplois, il y en a que c'était dans les usines de poissons, il y a un mot là-dedans que je n'ai pas vraiment compris. Usines de poissons et d'autres choses comme ça, puis ils essayaient, eux autres, quand ils rentraient, il fallait qu'ils payent cinq dollars de plus. Pour ... c'est ça. C. Ça, c'est ce que tu as retenu du texte. S. Oui, à peu près.

A travers l'analyse du premier rappel, il est possible de percevoir à nouveau l'apport de la gestion spatiale (démarche en globalité et capacité à revoir la structure générale du texte), la dominance des gestes d'appropriation (nécessaires à un retour) et la fragilité des gestes d'approfondissement (dans lesquels aurait dû s'enraciner un travail de

relations plus porteur de sens). Dans le prolongement des observations réalisées quant au contenu évocatif, l'apport des évoqués visuels en paramètre 2 est, de plus, de nouveau observable.

Entretien 1. C. Quand tu m'en parles, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête qui te permet de m'en parler comme ça ? Qu'est-ce qui revient ? S. Bien c'est, c'est comme si je revois les paragraphes, un peu. C. Tu, tu peux revoir un peu l'ensemble des paragraphes. S. Oui, un petit bout du paragraphe là. C. Un petit bout. Est-ce que tu revois le paragraphe seul ou tu revois l'ensemble, par exemple, de la première page, puis tu revois... S. Un paragraphe tout seul. C. Juste un paragraphe tout seul. S. Puis, je ne le vois pas tout au complet, je vois un peu le résumé du paragraphe. (...)C. Comme des mots écrits qui résumeraient ton paragraphe. S. (Signe de tête affirmatif) (...) C. Celui-là tu t'en rappelles, mais les autres mots, tu ne les vois pas. S. Oui. C. Est-ce que à ce moment-là, il y a comme des espaces qui sont là, tu sais qu'il y a des mots qui étaient là...S. Oui. C. Mais tu n'es pas capable de les voir. S. C'est comme si c'était un blanc. (...)C. Puis il apparaît comme ça tout de suite dans ta tête, tu y penses puis il est là ... S. Oui. C. Ou tu dois te dire : « Bien oui, dans ce paragraphe-là, il y avait », et là ça apparaît ? S. Bien, dans le paragraphe, il était là, puis ça apparaît. C. O.k. Tu te dis d'abord que les choses devaient être à telle place. S. Oui. C. Et là, ils réapparaissent et tu peux les voir et tu peux m'en parler. S. Oui.

Entretien 1. S. Il faut que j'essaye de me rappeler dans quel paragraphe c'était. C. O.k. S. Puis des fois, je revois le paragraphe.

Les rappels de compréhension réalisés lors de la deuxième tâche de lecture permettent eux aussi de préciser les analyses qui ont été proposées. Principalement, certains des rappels effectués nourrissent le questionnement quant à l'apport de l'écho de perception, ou du moins ils fournissent des indices supplémentaires quant à la fragilité des gestes d'appropriation. Les extraits suivants sont à cet effet significatifs, principalement parce qu'ils illustrent la difficulté de Joanie à exprimer sa compréhension du texte.

Entretien 2. C. Si je te demande de me raconter justement ce que tu as compris, de ce premier paragraphe-là, que tu avais à lire. S. Euh, bien j'ai compris que moi... j'ai appris plusieurs choses. C. Oui. S. Je ne savais pas que, qu'ils étaient arrivés, tu sais, ça fait deux cents ans, comme tu m'as dit. C. Oui. Ça tu ne savais pas, c'est une nouveauté. S. Oui. C. O.k. S. Je pensais que ça fait pas longtemps. C. Tu pensais que c'était plus récent que ça ? S. Oui. C. O.k. Et puis le paragraphe lui-même, quand tu l'as lu, qu'est-ce que tu en as, si tu avais à me le raconter ce paragraphe-là, tu me dirais quoi ? S. Je m'en rappelle déjà plus. C. Tu ne t'en rappelles plus, non, donc il n'y a rien de particulier que tu peux me dire sur... S. Non. C. Il n'y a rien dans ta tête qui revient par rapport à ce paragraphe-là ? S. Non. C. Des mots écrits pour le paragraphe ou des pensées ? S. Bien je me rappelle des dates là, mais...

Entretien 2. C. O.k. Et si je demande, là, de me raconter ce que tu as compris de ce troisième paragraphe-là, tu me dirais quoi ? S. Euh, bien au début, c'est marqué les

⁸⁸ Malgré cette prise en compte de la trame, plusieurs informations essentielles à la logique des événements ne sont pas rappelées.

hommes, les femmes puis les enfants, bien ils étaient pauvres, puis il fallait qu'ils traversent, il fallait qu'ils s'en viennent ici, là ils ont traversé dans un bateau. Puis là, le bateau était tout sale puis tout ça, puis (rires) au début je m'en rappelais mais il y a des bouts qui sont partis.

Entretien 2. C. Mais, est-ce qu'il y en a qui reviennent quand même dans ta tête ces petits détails-là ? S. Oui. C. Qu'est-ce qui revient, qu'est-ce qui revient quand tu penses à ce texte-là ? S. Les détails ou ? C. Les détails ou les grandes choses. S. Bien, dans les détails, il y a les deux sortes de maladies qu'il y avait. C. Oui. S. Puis, il y avait la Grosse-Ile où est-ce qu'ils ont laissé les personnes. C. Oui. S. À la Grosse Ile, puis, euh, il y a l'affaire des pommes de terre. C. L'affaire des pommes de terre, euh, ça revient comme tout au long du texte, c'est revenu, ce sont des mots écrits dans ta tête ? S. Oui. C. Ou ça revient autrement ? S. Bien, c'est des mots écrits. C. Tu les revois, ces mots écrits-là ? Est-ce que tu as revu comme l'ensemble du texte, puis tu revois certains mots écrits... S. Oui. C. Ou c'est plus des paragraphes particuliers que tu as revus ? S. Oui, des paragraphes, parce que le premier, je ne me rappelle plus bien, bien ce qui est écrit là. C. O.k. (Silence) Lesquels paragraphes qui sont revenus, à ta tête, au moment où tu m'en as parlé ? S. Euh, le dernier, à cause qu'il est plus récent. C. Celui-là est plus récent, dans ta tête. S. Puis, euh, le deuxième. C. Celui qui parlait de la famine ? S. Oui. O.k. Parce que tu m'as parlé des pommes de terre, c'est ça ? S. Oui. C. Et ça, c'est revenu un après l'autre, tu as d'abord revu les derniers paragraphes. S. Oui. C. Avec les mots importants, c'est ça ? S. Oui. C. Et tu as revu le deuxième. S. Oui. C. Les autres, il n'y a rien qui est revenu, par rapport à ça ? S. Non.

De même, le rappel final permet d'observer la caractère souvent général, voire imprécis, du travail de Joanie⁸⁹.

Entretien 2. C. Et si je te demandais, maintenant, de m'expliquer ce que tu as compris de l'ensemble de ce texte-là, si tu avais à expliquer à quelqu'un l'immigration irlandaise, qu'est-ce que tu lui dirais ? S. Euh, bien, que les Irlandais ils ont eu beaucoup de misère à s'en venir ici, à cause qu'il y en a qui était beaucoup malades. C. Oui. S. Il y en a qui les ont fait laisser sur une île, ça fait que beaucoup ont péri là (silence). C. C'est ce que tu expliquerais à quelqu'un ? S. Oui (sourire). C. Pour raconter ça. S. Oui. C. C'est ce qui te revient par rapport à ce texte-là ? S. Oui, dans tout l'ensemble. Bien, bien il y a des petits détails, tu sais, des fois, tu n'expliques pas ça, les petits détails.

D'autres rappels, et il importe de le mentionner, permettent également d'observer la capacité de Joanie à revenir sur des informations du texte avec une relative précision, notamment en exprimant certaines relations causales.

Entretien 2. C. O.k. Si je te demande de me raconter ce que tu as compris de ce paragraphe-là, si tu avais à me raconter ce paragraphe-là, tu en dirais quoi ? S. Bien ça parlait plus la famine, donc, euh, il y a eu une famine parce qu'il y a eu, il y a eu une contamination de (hésitations), de pommes de terre. C. Oui. S. Puis, euh, les personnes ont

⁸⁹ Par exemple, les informations des premiers paragraphes sont résumées par le terme « misère » et les dernières informations lues (proximité perceptive) sont les plus réactivées.

continué à en manger, puis il y a eu beaucoup de blessés, puis de morts. Il y avait des bactéries. C. Hum, hum. Ça fait que, c'est ce que tu as compris de ce paragraphe-là. S. Oui. C. O.k. S. Ils parlaient entre autre, de ça.

Entretien 2. *C. Si je te demande de me raconter ce que tu as compris, de ces deux derniers paragraphes-là, que tu viens de lire, qu'est-ce que tu me dirais ? S. Euh (silence), que je ne sais pas, bien, c'est l'affaire des deux maladies là. C. Oui. S. Bon bien, il y avait deux maladies, puis là, ils, les Irlandais, ils ont voulu s'en venir au Canada, puis là, il y avait beaucoup de malades dans le bateau, ça fait qu'ils les ont laissés sur une île, la Grosse-Île. Il y avait un hôpital. Puis il n'y avait pas beaucoup d'outils de travail, ils n'avaient pas beaucoup de médicaments, puis là, il y en a beaucoup que, ils sont restés là. C. O.k. S. C'est parce que les médecins, ils n'ont pas pu tuer les virus. C. O.k. S. Oui, c'est environ ça. C. C'est ce que tu te rappelles ? S. Oui.⁹⁰*

Enfin, et dans le prolongement des observations réalisées lors de l'analyse des contenus évocatifs dominants ou du moins présents, les rappels réalisés lors de la deuxième tâche de lecture permettent eux aussi d'observer l'apport des évoqués visuels en paramètre 2.

Entretien 2. *C. Quand tu m'en parles, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête qui te permet de m'en parler ? S. Hum. C. Qu'est-ce qui revient ? S. Bien, les mots. C. Les mots écrits, c'est ça ? S. Oui. C. Qui reviennent dans ta tête. Les mêmes mots que tu me disais tout à l'heure, ou il y en a eu d'autres qui sont apparus ? S. Bien, il y en a un peu d'autres. C. Oui, lesquels mots ? Est-ce que tu pourrais me dire, lesquels mots qui sont revenus dans ta tête, quand tu me parlais de ça ? S. Mais euh ... pommes de terre, ça c'est revenu. C. Oui. S. Puis, euh, voyons, je ne m'en rappelle même plus, c'est euh, fam... C. Famine ? S. Oui, famine, famine c'est revenu. C. Quand tu dis c'est revenu, c'est que tu les vois bel et bien dans ta tête quand tu m'en parles, c'est ça ? S. Oui. C. Tu les vois là, en ce moment, quand tu m'en parles ou... S. Bien... oui. C. Tout à l'heure tu les voyais aussi, c'est ça ? S. (Signe de tête affirmatif). C. Il y a autre chose qui, qui est revenu, tu as repensé, à ce que tu avais pensé, en lisant le texte ou... S. Non. C. Non. Est-ce que tu as la sensation, parfois, de te réentendre lire quand tu m'expliques ce que tu avais vu, dans ce paragraphe-là, comme si tu te réentendais lire ? S. Ouais. C. Ou, si c'est seulement les mots qui reviennent, les mots écrits ? S. Des fois, pour d'autres textes je m'entends lire. C. Mais là, ce n'est pas arrivé pour ce texte-là ? S. Non. C. O.k. Donc c'est vraiment les mots écrits qui sont réapparus. S. Oui. C. Il n'y a pas d'images, tu ne t'es pas fait d'images à ce moment-là, même quand tu m'en parles par après, est-ce qu'il y a des images qui se créent ? S. Non. C. Les mots écrits... S. Oui.*

Entretien 2. *C. O.k. Donc, c'est vraiment les mots écrits qui sont réapparus. S. Oui. C. Il n'y a pas d'images, tu ne t'es pas fait d'images à ce moment-là, même quand tu m'en parles par après, est-ce qu'il y a des images qui se créent ? S. Non.*

Entretien 2. *C. C'est ça. Quand tu me le racontes là, tu me dis tout de suite au début qu'il y a des hommes, des femmes et des enfants, euh, qu'est-ce qui fait que tu te souviens parfaitement, comme ça, de cette partie-là du texte ? S. Bien je ne sais pas. C. Est-ce qu'il y a quelque chose, dans ta tête, qui te permet de t'en rappeler ? S. Bien, je revois un peu la feuille, je vois le, le paragraphe. C. Tu le revois le paragraphe, c'est ça ? S. Oui. C. O.k. S. Bien, tu sais, je vois quelques mots, mais c'est comme si les autres*

⁹⁰ L'analyse des rappels réalisés suite à chacun des paragraphes lors de la deuxième tâche de lecture est intéressante car elle permet de questionner le rôle du type de rappel sur la qualité de ce dernier. Est-ce, en effet, le type de rappel (après chaque paragraphe) qui explique leur qualité ou faut-il voir dans la plus grande précision de ces rappels un enjeu de l'intérêt pour cette information ou, encore mieux, des indices d'un travail évocatif mieux maîtrisé et donc susceptible de permettre une construction du sens plus riche ?

seraient embrouillés, ça fait que je ne pourrais pas les lire. C. O.k. Tu revois, est-ce que tu revois seulement le paragraphe trois, ou tu revois l'ensemble des paragraphes, puis tu te concentres sur le paragraphe trois ? S. Bien, je vois le paragraphe trois, juste ça. C. O.k. S. Mais, les mots que, dans ma tête ça, ça revient, ah bien, eux autres sont clairs, mais les autres sont tout embrouillés. C. O.k. Lesquels sont clairs, à ce moment-là ? S. Euh, les hommes, les femmes, les enfants. C. Oui. S. Euh, ils sont pauvres... Il y a le bateau était tout sale, puis ils dormaient dans un hamac fait en paille. C. O.k. Ça, tu les vois écrits ces mot-là, le bateau était tout sale ? S. Oui. C. Ou, est-ce que c'est tous ces mots-là, que tu vois écrits, ou juste un, ou quelques-uns ? S. Non, tout ça. C. Tous ces mots-là. S. Bien tu sais, je vois tout le paragraphe, mais, c'est mots-là sont comme plus clairs. C. Ils ressortent là. Oui.

Entretien 2. C. *Qu'est-ce qui te revient, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête pour pouvoir m'en parler ?* S. Euh, je revois le paragraphe, je revois quelques mots. C. *Quelques mots-clés.* S. Ouais.

De même qu'ils permettent de confirmer l'apport parfois complémentaire des évoqués visuels gérés en paramètre 1.

Entretien 2. C. *Est-ce qu'il y a autre chose qui est revenu quand tu m'as parlé de ce que tu avais compris du paragraphe trois ? Est-ce qu'il y avait autre chose dans ta tête ?* S. Bien, j'ai revu mon image. C. *Tu l'as revu cette image-là ?* S. (Signe de tête affirmatif). C. *Elle est apparue avant que tu m'en parles, pendant que tu m'en parles ou après ?* S. C'est... c'est pendant. C. *Pendant O.k (silence). La même image, pareille, pas de changements ?* S. Non.

Figure 15

Coup d'œil sur les formes et les contenus évocatifs investis par Joanie

Nature du travail	PERCEPTION <i>écho de perception</i>	EVOCATION
-------------------	--	------------------

Les formes évocatives dominantes

<i>L'enjeu des gestes mentaux dans la compréhension en lecture</i>			
Gestes d'appropriation	GESTE D'ATTENTION constitution d'objets mentaux		GESTE DE MEMORISATION Présence de discours
	<u>Attention non dirigée</u> *	Attention dirigée	Mémorisation non dirigée / <u>Mémorisation dirigée</u>
Gestes d'approfondissement	GESTE DE COMPREHENSION Evocations de compréhension		GESTE DE REFLEXION
	<u>Compréhension spontanée</u>	<u>Compréhension élaborée</u>	Travail de sens dirigé
<i>La gestion des gestes mentaux et de la compréhension: vue d'ensemble</i>			
Structures diverses de projets de sens	Espace		<u>Temps</u>
	<u>Transformation / Interprétation</u>		Reproduction / Traduction
	Différence		Similitude
	Application		<u>Explication</u>

Les contenus évocatifs dominants

La nature du travail évocatif	Evoqués visuels	<u>Evoqués auditifs</u>	Evoqués verbaux	Evoqués kinesthésiques
Gestion paramétrique	Paramètre 1	Paramètre 2	Paramètre 3	Paramètre 4
Le contenu textuel des évocations				
Unités textuelles	Mots	<u>Phrases</u>	Paragraphe	Texte
	Dates	Lieux	Personnages	Trame

Complément d'information: geste d'appropriation



Dominante
 Utilisation ponctuelle
 S Indices minimaux / Expression sans application

Figure 16
Portrait schématique de la démarche mentale de compréhension de Joanie

